

Tesis Aprobada con Distinción

CS.ED. 83

16.11.99

Universidad Mayor de San Andrés
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Ciencias de la Educación
Area de Planeamiento y Administración Educativa

*Diego Hurtado
Viceletrado*

*Roxana Chelver
Lic. Roxana Chelver
tribunala*



**LA ORGANIZACION
DEL AMBIENTE EDUCATIVO
EN EL NIVEL PREESCOLAR**
Una propuesta para la Evaluación

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Bealys Cajias

*Rodrigo Revolto
Lic Rodrigo Revolto*

*Beatriz Cajias
Lic. Beatriz Cajias*



Estudiante : Univ. Ana Beatriz Ichaso Elcuaz
Tutora : Lic. Beatriz Cajias
Lugar y fecha : La Paz, noviembre de 1999

“Es que no tener plaza con garantía de calidad no es maltrato?
Es que tener muchas criaturas por grupo no es maltrato?
Es que no tener un educador bien formado no es maltrato?”
Asociación de Maestros Rosa Sensat - Barcelona

“Una ‘escuela hecha para el niño’ no caerá del cielo
como regalo que disfrutará, sin más inquietudes, el mundo de mañana,
sino que hay que construirla desde sus bases
dentro de cada establecimiento escolar,
en unión dinámica con sus similares,
empapados en procesos innovadores
que poco a poco irán conquistando todo el sistema escolar.
Y éste -el sistema- se convertirá en liberador
cuando el ambiente escolar se haga para el niño y lo libere,
empleando eficazmente los recursos de que dispone.”
Grupo Francés de Educación Nueva

“Nada ha cambiado, excepto la forma y,
sin embargo, debido a ello,
todo se ha modificado.”
Richard Farson

“Todo lo que se le enseña a un niño
se le impide que lo descubra.”
Jean Piaget

INDICE

		Página
I.	INTRODUCCION	6
II.	DISEÑO DE INVESTIGACION	8
	2.1. Planteamiento del problema	8
	2.1.1. Objetivos	8
	2.1.2. Preguntas de investigación	8
	2.1.3. Justificación	9
	2.2. Tipo de investigación	10
	2.3. Hipótesis	11
	2.4. Metodología	12
	2.5. Delimitación	13
	2.5.1. Muestra	15
III.	MARCO DE REFERENCIA - UBICACION EN EL CONTEXTO	17
	3.1. Ciclo preescolar o escuela infantil	17
	3.2. Reforma Educativa en Bolivia y educación infantil	36
	3.3. Gestión educativa y educación infantil	43
IV.	DESARROLLO	44
	4.1. Ambiente educativo	44
	4.1.1. Ambiente físico	49
	4.1.2. Ambiente temporal	96
	4.1.3. Ambiente interpersonal	102
	4.1.4. Ambiente y proyecto educativo	120
	4.1.5. Organizadores del ambiente	127
	4.2. Evaluación de la organización de ambientes en educación infantil	136
	4.3. Guía para la evaluación de ambientes en educación infantil	140
	4.4. Algunas observaciones generales sobre el trabajo de campo	171
	4.4.1. Descripción de las escuelas y centros infantiles observados	171
	4.4.2. Comentarios generales	177
V.	CONCLUSIONES	180
VI.	RECOMENDACIONES	185
VII.	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	179
VIII.	ANEXOS	187

INDICE DE CUADROS

		Página
Cuadro 1	Clasificación de escuelas y centros de educación infantil en Bolivia	15
Cuadro 2	Centros infantiles seleccionados para la validación de la guía	16
Cuadro 3	Principales rasgos característicos de los niños durante el período preoperacional, según Piaget	28
Cuadro 4	Características que definen la concepción del mundo de los niños preescolares, según Piaget	30
Cuadro 5	Características diferenciales entre ambiente y espacio físico	46
Cuadro 6	Principales características de los componentes ambientales	47
Cuadro 7	Dimensiones para la evaluación del espacio del aula	48
Cuadro 8	Áreas y espacios en un centro infantil	58
Cuadro 9	Materiales recomendados para construcciones en la zona Altiplano	67
Cuadro 10	Características del material didáctico	92
Cuadro 11	Ambiente y objetivos curriculares	121
Cuadro 12	Criterios para la organización del espacio físico	125
Cuadro 13	Algunos principios de los ambientes exitosos	126
Cuadro 14	Materiales básicos en un aula de educación infantil	196
Cuadro 15	Materiales sugeridos según los rincones	197
Cuadro 16	Materiales sugeridos según los rincones	198
Cuadro 17	Horarios en educación infantil	199

INDICE DE ANEXOS

		Página
Anexo 1	Objetivos de la educación preescolar según la Reforma Educativa boliviana	195
Anexo 2	Sugerencia de materiales y equipamiento en educación infantil	196
Anexo 3	Horarios en educación infantil	199
Anexo 4	Guía para la observación de la organización del ambiente por componentes. Primera versión.	201
Anexo 5	Preguntas de entrevistas. Trabajo de campo.	219

I. INTRODUCCION

Diferentes investigaciones sobre psicología evolutiva, referidas a la etapa de 0 a 6 años, han fundamentado suficientemente la necesidad de realizar una práctica pedagógica adecuada con niños pequeños. Entre otros, se presentan como argumentos contundentes:

- ▶ Que esta etapa de la vida es trascendental y decisiva en el desarrollo humano, en el desarrollo de la personalidad del individuo, en la formación de las predisposiciones hacia todos los aprendizajes futuros, y que, por lo tanto, la intervención temprana y adecuada, en términos educativos, es de gran importancia.
- ▶ Que los niños tienen necesidades específicas, diferentes a las de los adultos, y que los modos de satisfacer estas necesidades también tienen que tener características especiales.
- ▶ Que los niños tienen una forma de pensar y de desarrollarse diferente a la de los adultos, ya que no pueden separarse de su medio físico, atravesando los períodos denominados preoperacional y de las operaciones concretas, antes de llegar a abstraer.
- ▶ Que la interacción de los niños con el ambiente afecta su desarrollo mental, impulsándolo o inhibiéndolo. El ambiente socioeconómico en que vive, por ejemplo, juega un papel importante en la vida de los pequeños.
- ▶ Que los niños, desde su nacimiento, aprenden por su propia acción. Es importante proporcionarles un ambiente rico en vivencias, a través de juegos, de experiencias directas, de actividades ricas, variadas y que respondan a sus necesidades e intereses.

Considerando la necesidad de crear ofertas educativas que respondan a estas afirmaciones, se ha visto necesario dar respuesta a unas interrogantes determinantes de las propuestas prácticas y reales desde diferentes corrientes pedagógicas, y que son:

- ¿Cuáles deben ser las finalidades y los objetivos del trabajo educativo con niños de edad preescolar?
- ¿Cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo aprenden los niños de estas edades? ¿Cómo se los puede “educar mejor”?

De la respuesta a estas preguntas fundamentales surgen ofertas de servicios educativos para la atención a niños pequeños con características organizativas particulares que se traslucen en ambientes también particulares. Ningún ambiente educativo es igual a otro, pero sí tendría que ser una condición el que todos resultaran adecuadamente preparados para responder a las necesidades de desarrollo y de aprendizaje de los niños que acogen y para cumplir de forma eficiente sus funciones. Un ambiente adecuadamente preparado -con “pre-visión” e intencionalidad definida- influye en el desarrollo de los niños y en sus aprendizajes. Este tipo de ambiente facilita también la labor docente.

Generalmente, quienes tienen la responsabilidad de organizar estos ambientes son las maestras o educadoras infantiles. Ellas deberían contar con instrumentos que les permitieran, cual termómetro “medir la temperatura”, y así poder detectar si están tomando en cuenta las verdaderas necesidades de los niños con los que trabajan, si están aprovechando al máximo sus recursos, o si necesitan replantear creativa y colectivamente su práctica pedagógica.

Una Guía para Evaluar la Organización de los Ambientes Educativos en el Nivel Preescolar permitiría reflexionar sobre si la práctica está regida por la “norma” inflexible, que suele convertirse en receta, o si se contempla la gran versatilidad de elementos que componen un ambiente, utilizándolos como “potenciadores” del desarrollo de los niños que lo ocupan. Obviamente, este tipo de guía podría dar línea sólo en aspectos generales, de validez “universal”, o sea, en criterios comunes para todos los centros o programas, ya que ciertas especificidades son reserva de métodos claramente caracterizados (como el Montessori, por ejemplo) o surgen de necesidades especiales en algunos ambientes particulares.

La intención final de este trabajo de investigación es desarrollar dicho instrumento de evaluación, circunscribiéndonos, tanto al campo del Diseño Curricular, como al ámbito de la Administración y Organización Educativas, tocando específicamente un aspecto de la Planificación Escolar.

Queremos aclarar que, al referirnos a niños, pensamos también en las niñas que integran los programas de educación infantil. Igualmente, nos referiremos en la mayoría de los casos a maestras o educadoras, ya que son sobre todo mujeres quienes desarrollan actividades educativas con niños pequeños.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.1. OBJETIVOS

Objetivos generales

1. Aportar a la mejora de la calidad de los servicios educativos bolivianos, enfatizando en su punto de partida: el nivel dirigido a niños de 0 a 6 años.
2. Facilitar a los docentes un instrumento para la autoevaluación de sus ambientes de trabajo con niños, validado y mejorado en la práctica, y que los oriente en la toma de decisiones.

Objetivos específicos

1. Determinar qué se entiende por ambiente educativo en el nivel preescolar.
2. Analizar cuáles son sus principales dimensiones y componentes, además de cómo se determinan e influyen unos a otros.
3. Establecer relaciones básicas entre la forma de organización de los componentes del ambiente y el logro de objetivos de aprendizaje y de desarrollo en los niños pequeños.
4. Diseñar y proponer el uso de un instrumento -guía- de evaluación de ambientes educativos, que considere la necesidad de las maestras/educadoras infantiles de dar solución a problemas planteados en su organización.

2.1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- ¿Qué se entiende por ambiente educativo en el nivel preescolar?
- ¿Cuáles son las principales dimensiones y componentes del ambiente educativo? ¿Cómo se determinan e influyen estas dimensiones y componentes?
- ¿Qué relaciones básicas se establecen entre la forma de organizar los componentes del ambiente y el logro de objetivos de aprendizaje y de desarrollo en los niños pequeños?
- ¿Qué aspectos del ambiente educativo se pueden evaluar? ¿Cómo se estructuraría un instrumento -guía- de evaluación de la organización de ambientes educativos, que pudiera ser utilizado por las maestras/educadoras infantiles?

2.1.3. JUSTIFICACION

En los últimos 35 años, pero fundamentalmente a partir de la década de los 80 -podríamos decir que recientemente-, surgen en nuestro país una cantidad de servicios concebidos para la atención educativa de niños de 0 a 6 años, bajo diferentes enfoques y con variados resultados. Ya sean Guarderías, Jardines de Infantes o Kindergaerten, Centros de Desarrollo Infantil, Proyectos de Desarrollo Infantil, u otros espacios, en ellos se crean ambientes concretos para el trabajo con los niños. Estos ambientes reflejan una postura tácita respecto a qué se desea enseñar a los niños y cómo se piensa que ellos aprenden mejor. Dicha postura o concepción pedagógica determina aspectos tan “simples” como la distribución del espacio físico y de los materiales, las formas de circulación por las salas, la organización de los horarios, la forma de elección de las actividades, la agrupación de los niños por edades, por actividades, por otras afinidades, etc.

Los ambientes educativos condicionan los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en su interior. Un análisis de los elementos y las dimensiones que componen estos ambientes, y la determinación de las relaciones que entre dichos componentes existen facilitará el descubrimiento de los fundamentos más profundos de los procesos que allí tienen lugar. La observación directa de los ambientes en funcionamiento servirá para contrastar la práctica misma con los postulados teóricos de quienes organizan los ambientes.

Hasta el momento y en nuestro medio, el tema de la organización de los ambientes educativos no ha sido abordado en toda su amplitud y complejidad. Tampoco se ha discutido suficientemente su importancia, como respuesta concreta y operativa derivada de determinada concepción teórica, ya que el debate principal en el nivel preescolar -incluso en la Reforma Educativa- se centra en los contenidos y en el programa a cumplir. No existen demasiados documentos que se refieran a todos los aspectos del ambiente, y los que existen tienen información bastante dispersa.

La investigación que proponemos en este trabajo de tesis sirve para aproximarnos a este tema en detalle, profundizando su conocimiento de forma sistemática, desde una perspectiva novedosa. Consideramos los aspectos organizativos del ambiente como elementos sujetos a modificación desde la óptica de una necesaria evaluación que permita fundamentar el por qué de determinadas opciones, o que sustente cambios necesarios encaminados al mejoramiento de los ambientes destinados a acoger a niños pequeños.

La intención de desarrollar un instrumento suficientemente estructurado, al que denominamos guía de evaluación, se sustenta en que no existe tal herramienta al alcance del personal encargado de organizar ambientes educativos, y en que su uso podría beneficiar de forma directa a todas las maestras y educadoras que trabajan con estos niños, quienes verían orientada su labor, ya que tendrían luces sobre qué aspectos organizativos considerar y bajo qué óptica podrían hacerlo. De forma indirecta repercutiría en beneficio grandes cantidades de niños que ganarían condiciones de aprendizaje más adecuadas como respuesta eficaz a sus necesidades. También podría darse un beneficio en términos administrativos, al proponerse un enfoque de optimización en el manejo de los recursos disponibles.

Deseamos remarcar que el estudio que nos ocupa no pretende desarrollar un diagnóstico sino un instrumento de evaluación que podrá aplicarse en siguientes investigaciones con fines de diagnóstico. Este instrumento o guía tendría que sufrir ajustes para responder a demandas específicas de aplicación, según los contextos espacial y temporal en que se encuentren las escuelas o centros educativos cuyos ambientes se deseen evaluar.

2.2. TIPO DE INVESTIGACION

El estudio que nos ocupa comienza siendo exploratorio, al abordar un tema desconocido, sin muchos antecedentes, poco estudiado, poco sistematizado y del que no existe demasiado material de consulta específica. El proceso de investigación es bastante flexible y amplio. Se aborda el tema no tanto como un fin en sí mismo, sino pensando en que a raíz de esta exploración y acercamiento sistemático se abran varios para realizar investigaciones posteriores. Estas investigaciones tendrían como asidero la aplicación de la guía de evaluación ahora propuesta.

El conocimiento desarrollado en el primer acercamiento exploratorio al tema permitió ingresar al ámbito de lo descriptivo, ya que se pretendía exponer o describir cómo se estructuran los componentes de un ambiente, categorizando ciertas dimensiones del mismo con fines de análisis. Se enfatizan aspectos cualitativos que caracterizan al ambiente y a su organización -aunque no se llegan a medir-, intentando mostrar un panorama lo más preciso posible sobre los aspectos que

interesan y que definen al objeto de estudio. Se recurre a la consulta de fuentes en las que se encuentran fragmentos de estudios descriptivos que ya detectaron y definieron ciertas variables.

Finalmente, al desarrollar un instrumento detallado para la evaluación se busca la solución a un problema práctico, en términos propositivos, al existir desde el punto de partida esta intención: se propone desarrollar un instrumento para este fin, y validándolo con base en su implementación real.

En resumen, utilizando formas combinadas de acercamiento al problema, nos interesa contribuir a conocer más sobre este tema y sus diferentes aspectos. El gran objetivo es el de llegar a poner este conocimiento, de forma muy sencilla y ordenada, al servicio de aquellas docentes que puedan utilizarlo para mejorar su trabajo cotidiano con niños.

Remarcamos que no se pretende, en momento alguno, realizar un diagnóstico de la educación infantil boliviana actual o de las condiciones materiales en las que se trabaja, reflejadas en el ambiente físico de trabajo con niños pequeños, ya que éste constituiría el propósito de otra investigación.

2.3. HIPOTESIS

Las principales proposiciones o afirmaciones desde las que partimos en la investigación fueron:

- El ambiente educativo en preescolar, organizado como consecuencia de una mayor o menor reflexión pedagógica, influye de manera determinante en los niveles de desarrollo y de aprendizaje de los niños que trabajan en él, ya que puede propiciarlos o entorpecerlos.
- El ambiente educativo está conformado por una serie de elementos o componentes, que influyen unos en otros, y que son susceptibles de evaluación y de modificación para ser adecuados a las necesidades de quienes lo ocupen -básicamente, niños y docentes-. Esta evaluación requiere ser orientada por algún instrumento-guía estructurado para tal fin.

→ Muchas maestras y educadoras infantiles afirman que no es posible crear ambientes adecuados para trabajar con niños porque faltan recursos materiales o porque no se puede acceder a ellos. Posiblemente, no consideran algunos factores determinantes para esta organización como:

- plantearse la preparación del ambiente como una tarea prioritaria, concibiéndola en toda su amplitud de componentes;
- la toma de decisiones consistentes derivada del debate pedagógico en los equipos docentes;
- su propia capacitación, su formación, y su desarrollo profesional;
- el compromiso personal con los niños y con la tarea docente;
- la creatividad, la adecuación, el aprovechamiento y el mejoramiento de los recursos existentes;
- la participación y el compromiso de los padres, de la comunidad.

2.4. METODOLOGIA

Para concretar el diseño de la investigación, realizamos una revisión bibliográfica preliminar sobre el tema que nos ocupa. Esta revisión bibliográfica resultó en una primera aproximación a nuestro objeto de estudio, delimitándolo en aspectos muy básicos. Al haber concluido esta primera revisión de materiales impresos definimos que, para el desarrollo del trabajo de investigación requeriríamos utilizar varias técnicas de observación:

1. La *observación documental*: profundizando la revisión bibliográfica ya iniciada, y enfatizando en aquella producción nacional, sobre todo del equipo de la Reforma Educativa. Esta profundización nos permitió construir el sustento teórico y práctico de nuestra guía de observación y evaluación de ambientes. El marco teórico de este trabajo de investigación fue cobrando la forma de una especie de manual -por su carácter normativo- para la organización de ambientes, que creemos sintetiza muchos y muy valiosos aportes sobre el tema. La mayoría de la bibliografía citada al final de este trabajo puede consultarse en centros de documentación de instituciones tales como CEBIAE, PAN, FODEI, UNSTP, III-Andrés Bello, Facultad de Humanidades-UMSA. Algunos textos nos fueron facilitados por personas vinculadas a diferentes experiencias de trabajo con niños pequeños, y que trabajan

ocasionalmente como consultoras y asesoras en temas de educación infantil para la Reforma Educativa.

2. La *observación directa*: de los ambientes educativos seleccionados como unidades de análisis, orientada por un primer diseño de guía de observación-evaluación (tipo formulario).
3. La *observación mediante encuesta por cuestionario y/o entrevista*: aplicada a los administradores-directores-facilitadores y a las maestras o educadoras de los establecimientos visitados para obtener información complementaria a la recogida mediante el llenado de la guía. Estas personas serían asumidas como los portavoces de posturas concretas referidas a la organización ambiental.

Antes de visitar centros o programas -y de imbuirnos en la observación directa-, se elaboró un primer diseño de la Guía de Observación de la Organización de Ambientes Educativos para el Nivel Preescolar, con la intención de complementarlo, corregirlo, mejorarlo a partir de las propias observaciones y de las sugerencias o aportes de las personas con quienes se entabló relación. Este diseño preliminar puede consultarse en Anexos.

Algunos recursos técnicos utilizados durante las observaciones para obtener o registrar información fueron: copias de la Guía y de los formularios para realizar los cuestionarios y entrevistas, grabadora y cassettes, cámara fotográfica, flexómetro y luxómetro.

2.5. DELIMITACION

Nuestro estudio se circunscribe a aquellos espacios en los que se hubieran creado ambientes para el trabajo educativo para niños menores de 6 años. Entre estos espacios, podemos encontrar Guarderías, Jardines Maternales, Jardines de Infantes, Kindergaerten, Centros o Programas de Desarrollo Infantil, sujetos a diversas características de ubicación geográfica, tiempo de atención a los niños, particularidades en cuanto a objetivos propuestos, dependencia administrativa, aplicación de métodos o sistemas pedagógicos específicos, organización de los niños, niveles de entrenamiento o capacitación de su personal, y otros.

La investigación se centra en explorar aspectos referidos, tanto a la organización misma de los ambientes, como a la ubicación de los docentes o de los educadores en referencia a ella.

Si bien aspiramos a desarrollar un instrumento de evaluación-planificación aplicable a un extenso universo de centros y programas educativos para niños en edad preescolar, enfocamos sus detalles hacia aquellas necesidades de los niños ubicados en la franja de edad entre los 3 y los 6 años, y los ambientes educativos destinados a ellos. Esta delimitación obedece a que la Reforma Educativa contempla en su estructura de educación formal, sólo un curso de educación formal de por lo menos un año de duración, lo que deja fuera -de esta estructura- a iniciativas destinadas a niños más pequeños. A los ambientes destinados a trabajar con infantes de Salas-cuna corresponden algunas especificidades que escapan a nuestro instrumento de evaluación, aunque los docentes interesados en seguir esta propuesta podrían realizar, de forma relativamente sencilla, algunas adecuaciones.

La investigación se desarrolla en la ciudad de La Paz, y se toman en cuenta escuelas y centros que responden a las diferentes características mencionadas en el punto anterior, con el fin de validar -y complementar o mejorar- una propuesta de evaluación, a la vez bastante globalizadora o extensa en su enfoque, como suficientemente específica para cada programa.

Estructuramos un cuadro que resumiera las características diferenciales de escuelas y centros infantiles que existen en nuestro medio.

Cuadro 1

CLASIFICACION DE ESCUELAS Y CENTROS DE EDUCACION INFANTIL EN BOLIVIA

Categoría	Opción 1	Opción 2	Opción 3
Edad de niños	Guarderías o Jardines Maternales Primer ciclo Niños de 0 a 3-5 años	Jardines de Infantes - Parvulario Prekinder/Kindergarten Segundo ciclo Niños de 4-5 años	Sistema mixto Niños de 0 a 5-6 años
Ubicación geográfica	Area urbana	Area periurbana	Area rural
Lugar de funcionamiento	Maternidades Centros de Salud	Complejos escolares	Espacio exclusivo Vivienda familiar
Temporalidad: día	Jornada completa	Media jornada	
Temporalidad: año	Año "redondo"	Año o gestión escolar	
Administración	Fiscal - público	Particular - privado	Convenio - mixta
Reforma Educativa	Con Reforma - centro piloto	Sin Reforma	
Aplicación de métodos o sistemas específicos	Montessori Rincones	Frostig Otros	Decroly
Organización de niños	Por edades - por secciones	Agrupación mixta	
Capacidad o cobertura	Menos de 15 niños	15 a 50 niños	Más de 50 niños
Areas de trabajo que abarca	Salud Nutrición Psicología Psicopedagogía Educación inicial Estimulación temprana	Programas escolares formales	
Modalidad de atención	Directa (centro)	Indirecta (familia-comunidad)	
Proyectos específicos	Centros Integrales de Desarrollo Infantil	Proyectos Integrales de Desarrollo Infantil	Otros

Cuadro de elaboración propia

2.5.1. MUESTRA

Como explicamos en el punto referido a la metodología, la guía estructurada con base en la revisión bibliográfica tendría que aplicarse en diferentes escuelas o centros infantiles, observando sus ambientes de trabajo y consultando a los encargados de organizarlos ciertos criterios que definieron la toma de decisiones.

A partir del contacto con algunas de las entidades responsables de la gestión de programas en educación infantil en la ciudad de La Paz definimos la visita de observación a cinco centros y escuelas, que cubrían suficientemente condiciones variadas para el trabajo con niños pequeños, siguiendo los criterios de clasificación expuestos anteriormente. Estas escuelas y centros infantiles constituyen nuestra muestra sesgada. El detalle de la muestra se expone en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

CENTROS INFANTILES SELECCIONADOS PARA LA VALIDACION DE LA GUIA

Características principales	Jardín de Infantes Paradiso	Jardín de Infantes de Escuela Chasquipampa	Centro Infantil Comunitario-Wawauta Kupini	Centro Infantil Comunitario-Wawauta Pacasa	Centro Infantil Familiar Alto Pura-Pura (Ex-PIDI)
Referencia de contacto	Calle 15 # 50 Calacoto Teléfono 79 50 71 Directora: Regina Artieda	Calle 53 Chasquipampa Parada Micro 155 Directora: Ruth R. de Clarke	Posta de Salud Kupini Coordinadora Fund. La Paz: Luisa Alcalá	Sede Junta Vecinal Pacasa Coordinadora Fund. La Paz: Luisa Alcalá	Alto Pura-Pura Bajando graditas pasarela autopista Facilitadora: Gladys Rada
Ubicación geográfica	Area urbana	Area periurbana	Area periurbana	Area periurbana	Area periurbana
Lugar de funcionamiento	Local propio y exclusivo	Establecimiento escolar	Posta de Salud	Ex-posta de Salud Sede Junta Vecinal	Vivienda
Administración	Particular - privado	Fiscal - pública	Fundación La Paz y PAN	Fundación La Paz y PAN	PAN
Modalidad atención	Directa - institucional	Directa - institucional	Directa - institucional	Directa - Institucional	Indirecta - Familiar
Edades de los niños	Sistema mixto 2-6 años	Jardín de Infantes/Kinder-garten 4 y 5 años	Sistema mixto 0 a 6 años	Sistema mixto 0 a 6 años	Sistema mixto 0 a 6 años
Capacidad de atención	55 niños	Más de 150 niños	Más de 50 niños	Más de 50 niños	Hasta 15 niños
Agrupamiento de niños	Mixta	Por secciones	Por edades	Por edades	Mixta 0-2/3-5
Tiempo de atención	Media jornada Año "redondo"	Media jornada Gestión escolar	Jornada completa Año "redondo"	Jornada completa Año "redondo"	Jornada completa Año "redondo"
Areas de trabajo	Educación inicial	Programas escolares formales	Salud, nutrición, estimulación temprana y educación inicial.	Salud, nutrición, estimulación temprana y educación inicial.	Salud, nutrición, organización, estimulación temprana y educación inicial.
Reforma Educativa	Con Reforma (adaptaciones)	Con Reforma (adaptaciones)			
Métodos específicos	Montessori	Rincones	Rincones	Rincones	Rincones
Proyectos específicos			Wawauta - PAN	Wawauta - PAN	PAN
Radio de influencia	Más de 400 metros	Más de 400 metros	Más de 400 metros	Más de 400 metros	Más de 400 metros

Cuadro de elaboración propia

La asignación de las escuelas y centros derivó de decisiones de los técnicos responsables en:

- La Dirección Departamental de Educación - Departamento de Transformación.
- La Fundación La Paz - Programa de Atención a Niños Menores de 5 años
- El PAN La Paz - "Departamento" de Educación Inicial.

El Jardín Paradiso se eligió porque consideramos interesante verificar si la guía de evaluación propuesta se adecuaba a ciertas particularidades organizacionales específicas que caracterizan al método Montessori, implementado en este centro infantil. Además, su directora demostró gran predisposición a colaborar en la investigación.

III. MARCO DE REFERENCIA - UBICACION EN EL CONTEXTO

3.1. CICLO PREESCOLAR O ESCUELA INFANTIL

Algo de historia

Una de las hipótesis que intentan explicar la tardía aparición de la Educación Infantil y su difícil integración en el sistema escolar, es aquella que afirma que durante mucho tiempo los niños fueron considerados sólo como versiones más pequeñas, más débiles y más estúpidas de los adultos (Looft, 1971)¹, hasta que cerca del siglo XIX se comenzó a exaltar el concepto de la infancia, tanto en el arte como en la vida. Algunos autores, sin embargo, recalcan las diferencias que siguen existiendo entre el mundo adulto y el mundo de los niños. Explican que para muchos adultos es difícil aceptar al niño como un ser pleno de derecho, igual a ellos, en cuanto a dignidad y al respeto que merece, aunque diferente en sus capacidades, en su forma de pensar y de actuar. Es por esto que se lo fuerza a vivir en una “sociedad-construida-desde-criterios-adultos-y-sólo-de-adultos”.

Pero es indudable que el concepto de la infancia ha ido cambiando históricamente, igual que cambió enormemente la forma de educación de los niños. Siguiendo a Jimenez², creemos que la infancia era antes una etapa menos diferenciada, ya que, generalmente, los niños se incorporaban temprano al trabajo -y por tanto, al mundo adulto-, y pertenecían a familias muy numerosas con miembros de varias generaciones, donde se socializaban rápida y naturalmente.³ La instrucción de estos niños se daba a partir de los 7 años, aproximadamente, cuando eran considerados capaces de “comprender” y de “querer saber”; la escuela primaria era considerada la primera

¹ PAPALIA, D./WENDKOS,S. - Desarrollo humano - pág. 9

² JIMENEZ, J.R. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 14-18

³ Estas condiciones se conservan todavía en el área rural de Bolivia, pero las configuraciones urbanas van cambiando las formas de relacionamiento intrafamiliar.

institución educativa formalmente organizada. La familia se encargaba de la educación de los más pequeños.

Los profundos cambios sociales y tecnológicos vividos desde el siglo XIX cambiaron la concepción de la infancia y de su tratamiento educativo:

- La incorporación de la mujer en el mundo laboral generó una nueva demanda social, por la necesidad de encargar a otras personas o instituciones el cuidado y la crianza de sus hijos.
- La constitución de nuevos agrupamientos urbanos en torno a los espacios de producción e industrialización derivó en la reducción de los núcleos familiares y en una mayor diferenciación de los grupos de edad que los componen. Los padres jóvenes quedaron dotados de menos armas para enfrentar su responsabilidad. Además, la dificultad de intercambio entre pares -niños de una misma edad- obligó a crear espacios de encuentro y de socialización para los pequeños.
- La demanda de especialización para responder a los procesos productivos derivó en la “construcción” de un sistema educativo general y obligatorio para todos los ciudadanos en la mayoría de los países del mundo.
- Los niños se legitimaron como figuras sociales y como sujetos de derecho, en cuanto sujetos sociales.

La infancia comenzó a considerarse una etapa fundamental del ciclo vital para el desarrollo y el aprendizaje de los nuevos miembros de la sociedad. Es en esta etapa de la historia que se establecen las primeras escuelas públicas para la infancia, llamados Jardines Maternales y Jardines de Infantes. Familia y escuela comenzaron a asumir responsabilidades compartidas como los principales contextos de desarrollo del niño, manteniendo una constante relación.

También tuvo gran impacto en América Latina el movimiento pedagógico europeo de la Escuela Activa, que propagaba la necesidad de crear una educación adecuada para el niño pequeño.

Además de los primeros Jardines Infantiles, se desarrollan otros movimientos y programas a favor de los niños, que se extienden a partir de la última mitad de este siglo. Estas experiencias se encontraban fundamentadas y orientadas por los que siguen constituyendo casi principios de la educación inicial:⁴

- El derecho del niño, desde su nacimiento, a tener una educación permanente y oportuna. Esta educación se constituye en un derecho ciudadano y no en una labor de beneficencia.
- La importancia vital de los primeros años para el desarrollo y el aprendizaje del ser humano.
- Las características y necesidades del niño como eje de la educación, y el juego como una de sus principales estrategias.
- La educación activa y respetuosa de la libertad del niño.
- La educación como facilitadora de la participación social a través de la relación con otros. También es muy importante la participación de la comunidad en la educación de los niños pequeños.
- La educación del niño realizada por instituciones como complementaria a la de la familia y, por lo tanto, que debe integrar acciones conjuntas con ésta.
- La educación del niño como una propuesta de equidad -subsanan desigualdades, asumiendo una función compensatoria- para los sectores pobres, y una solución para la madre que trabaja.

Sobre la base de los establecimientos organizados por grupos comunitarios, por algunas industrias y sindicatos, y por los de dependencia gubernamental, surgieron, mayormente en las ciudades grandes, servicios privados de carácter lucrativo. En uno y otro caso, la mayoría de las veces, los servicios ofrecidos no trascendían el ámbito de lo asistencial.

Ciclo preescolar o escuela infantil

Existen variedad de instituciones y programas educativos y asistenciales dirigidos a atender a niños y niñas de 0 a 6 años. Tienen diferentes denominaciones que van apareciendo en el transcurso de la consulta bibliográfica: Parvulario, Jardín de Infantes, Jardín Maternal, Escuela Maternal, Casa Cuna, Nidito, Kindergarten (influencia froebeliana), Guardería, Centro Infantil, programas de Educación Preescolar, Educación Inicial, Educación Infantil. También existen

⁴ Algunos principios fueron extractados de MARIN, A.M./VELASCO, C./y otros - Análisis de oferta sobre servicios de atención... - pág. 7

diferentes denominaciones para aquellas personas que se ocupan de la atención de los niños, como educadoras, maestras, parvularias, guías, cuidadoras. De cualquier modo, entendemos que independientemente de las características de la escuela o del centro al que asistan los niños pequeños, sus necesidades madurativas, formativas y de aprendizaje serán las mismas en un sitio o en otro. Esto obliga a luchar contra ciertos prejuicios que han desmerecido el trabajo de algunos espacios en relación a otros que gozan de mayor prestigio, mediante intercambios constantes, en función de lograr una mejora y una unidad de la educación infantil.

Consideramos nocivas aquellas visiones erradas e incompletas de la educación infantil, basadas en supuestos como:

- que el trabajo con niños pequeños trae consigo apenas pequeñas dificultades;
- que el carácter del trabajo con niños de 0 a 6 años se fundamenta -y limita- en lo asistencial;
- que podría reconocerse a esta etapa una cierta dimensión educativa, pero únicamente con una función preparatoria para la escuela primaria;
- que las escuelas y los centros infantiles se constituyen en espacios de esparcimiento para los alumnos, e incluso para los profesores.

Podemos afirmar que la educación infantil tiene el mismo carácter educativo del resto de las etapas del sistema, al margen de ciertas peculiaridades⁵, derivadas, principalmente de:

- Los importantísimos cambios, variaciones y aprendizajes -sin paralelo-, que se dan en los seres humanos entre los 0 y los 6 años. Estos niños tienen necesidades específicas, a las que un curriculum y una práctica educativa específica tienen que responder.
- Los niños que asisten a las escuelas o a los centros infantiles son muy poco homogéneos, son bastante diversos, ya que provienen de distintos hogares (cada uno de ellos tiene pautas de crianza particulares), y pueden tener o no experiencias escolares previas.
- La falta de reconocimiento social del trabajo educativo con estas edades, tanto en cuanto a concepción, a la idea de sus funciones, a la formación de los maestros, como a las relaciones entre las escuelas o los centros y las familias. Muchas personas creen que para educar a niños de estas edades basta con tratarles cariñosa y pacientemente.

⁵ SOLE, I. - Algunos retos para la educación infantil - pág. 5

Educación inicial o educación infantil se denomina a la educación que recibe el ser humano durante los cinco o seis primeros años de vida. Esta es una etapa educativa, que aunque no tenga carácter totalmente obligatorio, requiere constituir una oferta amplia y de calidad. Comprende una planificación y una ejecución de experiencias educativas a cargo de profesionales capacitados para tenerlas a su cargo, y que están dirigidas a apoyar el desarrollo individual y social de los niños pequeños, en un contexto que reúna condiciones “óptimas”. Las escuelas o los centros infantiles se constituyen en elementos esenciales del contexto sociocultural donde se desarrollan estos niños.

Jimenez se refiere a la educación infantil como al “primer nivel del sistema educativo general que, en colaboración con las familias y la comunidad, responde a las necesidades de desarrollo, de aprendizaje y bienestar de los niños menores de seis años.”⁶ Especifica que sus centros deben contar con los medios, la organización y el personal adecuado, e integrarse a un medio físico y sociocultural concreto, para atender de forma sistemática y estable a los niños. También asumirán una propuesta curricular determinada.

Nos parece importante recuperar un breve pero significativo análisis, realizado por el mismo autor, que concluye en que aún no se ha definido un sistema que dé un tratamiento satisfactorio a la problemática de los niños menores de 6 años, sino existen sólo respuestas institucionales diversas, parciales e insatisfactorias.

- Diversas: para un mismo grupo de edad (0-6) se han creado instituciones enormemente variadas -Guardería, Jardines de Infantes⁷, Parvularios-, las cuales van de ser algunos centros meramente asistenciales de carácter social y sanitario a otros de carácter marcadamente instructivo. Varían sus fines, sus medios, las características de su personal, su organización y su dependencia patrimonial.

⁶ JIMENEZ, J.R. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 20

⁷ JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES -CHILE - Guía de funcionamiento para Salas Cuna y Jardines Infantiles - En este documento normativo se define al Jardín Infantil como “todo establecimiento que atienda niños durante el día hasta su edad de ingreso a la Educación General Básica, donde personal calificado, proporcione a los menores educación que favorezca su normal desarrollo.” - pág. 3

- Parciales: no se ha cubierto ni cuantitativa ni cualitativamente la atención a estas edades. La calidad de la oferta varía tanto que se hace imposible realizar una valoración homogénea de la misma.
- Insatisfactorias: al no existir un currículum unificado para todo el tramo 0-6 se han dado versiones muy distintas en su contenido, desde aquellas instituciones que se proponen sustituir la custodia familiar (sin contenidos ni objetivos explícitos, con un modelo didáctico asistemático, a cargo de adultos sin una formación específica), hasta las que se proponen sumergir a los niños en una escuela prematura (con un modelo similar al de la escuela primaria, identificando áreas, objetivos, métodos, etc., y con un carácter casi exclusivo de preparación para la escuela obligatoria).

Este análisis, correspondiente a la realidad andaluza (España), refleja muy bien la situación actual en nuestro país.

También queremos remarcar que los diferentes autores consultados han coincidido en oponerse a dos términos aún muy utilizados en nuestro medio:

- Guardería: el término guardería ha reflejado, durante muchos años, el carácter asistencial de ciertos centros -algunos de los cuales pueden seguir funcionando de la misma forma-, que limitaron su actividad a cubrir las necesidades elementales (comida, sueño, reposo) de los niños pequeños, “guardándolos” hasta que sus familiares tuvieran el tiempo de encargarse de ellos. En estos centros, habitualmente, se desconocía y desconsideraba el profundo significado de la primera infancia para el desarrollo y para el aprendizaje humanos.
- Preescolar: el sufijo “pre” confirma ciertas posiciones implícitas. La primera es la de no ver a las escuelas o a los centros infantiles como integrantes de un nivel educativo con características específicas, como cualquier otro nivel del sistema escolar. “Es así que la idea de que se atiende a una de las etapas de la vida más cruciales para la formación del sujeto se diluye y subordina a los objetivos de la siguiente, sin acabar de reconocer la relevancia que tiene como parte fundamental de un proceso que se ha iniciado años atrás y se continúa hacia

adelante.”⁸ No puede reducirse la denominación de esta etapa tan importante para el desarrollo humano a únicamente una antesala o un paso previo a algo -en este caso a la escuela primaria-. Ningún otro nivel o ciclo es denominado de esta forma (presecundaria para llamar a la primaria, por ejemplo). Esto confirma que se niega la inclusión de esta etapa al sistema educativo general, porque se la sigue considerando apenas un preliminar para el acceso a la “escuela seria”.

El rol y los objetivos de la educación infantil

Asumiendo una auténtica dimensión educativa para la educación infantil, sin negar ciertas tareas “asistenciales” que implican el bienestar de los niños pequeños que asistan a escuelas o centros infantiles, podemos plantear que la gran finalidad de esta etapa es contribuir al completo desarrollo de la personalidad del niño para su adaptación al medio en que se desenvuelve y se integra. Autores como Jimenez⁹ se refieren a un desarrollo integral del niño, “acompañado”, estimulado y guiado a través de diferentes experiencias educativas.

La escuela o el centro infantil es un espacio donde el niño pequeño interactúa con sus pares y con algunos adultos -diferentes a sus familiares-, en lo que debería ser un rico ambiente de aprendizaje -“un ambiente grato, variado, flexible e interesante”¹⁰-, mientras procura construir su vida y desarrollar su propio conocimiento, ciertas formas de solucionar los problemas en acción y exploración sobre el medio, el uso de ciertos instrumentos que le permitan ordenar su mundo exterior y expresar su mundo interior -incluimos aquí algunas nociones matemáticas y de introducción al lenguaje escrito-, su estabilidad emocional en el relacionamiento con los demás y en la aceptación de sí mismo -su autoimagen positiva y dinámica-, su socialización y la actitud de cooperación con los demás, el cuidado de sí mismo y de su entorno según sus posibilidades, la seguridad, el reconocimiento y respeto a las normas sociales y a ciertos valores, tradiciones y creencias, su creciente autonomía e independencia, la comunicación y la expresión, la creatividad; en fin, mientras el niño va aprendiendo y formando la propia identidad cultural, que le permitirá vivir en sociedad.

⁸ ARROYO, M. - Pense en la calidad de la educación preescolar desde el niño - pág. 9

⁹ JIMENEZ, J.R. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 25

¹⁰ JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES - CHILE - Guía para el funcionamiento - pág. 4

Madariaga nos ofrece una síntesis muy expresiva de las ideas anteriores: “Siempre partimos de que el quehacer de la escuela es enseñar, algo asumido por toda la sociedad, y la infantil o el preescolar de esta escuela no puede deshacerse de esta carga y arrastra el lastre de lo instructivo sin terminar de asumir otras funciones más amplias que también inciden en la educación. (...) Cómo hacer entender que el quehacer educativo de la infancia se sustenta en dos pilares: la formación y el desarrollo-aprendizaje, y que enseñar sí, pero sobre todo educar, ayudar a madurar, a que (los niños) se hagan con recursos que les posibilite ser seres socialmente adaptados, con un buen grado de autonomía, seres inteligentes, con un buen desarrollo de sus capacidades motrices y lingüísticas. Que sean criaturas con una buena imagen de sí mismas, que puedan andar seguras por la vida... Todo esto. Formación y desarrollo por encima de todo. Y formando y ayudando a desarrollarse, las niñas y los niños serán grandes aprendices de todo lo que puedan descubrir y de todo lo que podamos enseñarles sobre sí mismos, sobre su entorno, sobre su cultura, sobre la vida.”¹¹

Para que la escuela o el centro infantil cumplan su verdadera finalidad, deben estar hechos para el niño, pensando en él, en sus necesidades e intereses del presente -no puede tomarse como punto de partida la única idea de que se le está educando para el futuro y pensar en términos de déficit, de lo que le falta, de lo que podría o debería ser o saber-, y en sus características biológicas, psicológicas y sociales. Este niño forma parte de una familia, que se enmarca, a su vez, en una comunidad con características también particulares.

Los objetivos no siempre están explícitos -aunque es frecuente y evidente la “inflación” de objetivos que angustian a los maestros en su labor educativa-, pero son ellos los que dan línea a cada escuela o centro, ya que no existe una enseñanza “neutra” ni por parte del sistema educativo ni por parte del maestro. Ellos definen lo que se espera que sea el niño-alumno, cómo se lo concibe -y a sus necesidades y posibilidades evolutivas- y cómo se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje y las actividades en concreto. Ideal sería que, tanto los objetivos como la filosofía de la escuela o del centro infantil fueran elaborados y desarrollados por los padres, conjuntamente con el personal de estos centros y, eventualmente, con la participación de algunos grupos interesados en la educación de la infancia, pensando siempre en una Educación Infantil

¹¹ MADARIAGA, I. - Al fin: educación! Pero, escuela rota? - En Revista de la Infancia #38 - pág. 8

centrada en el niño. Este supuesto permitiría flexibilizar las propuestas educativas, en el sentido de reconocer que no todas las actividades que se desarrollen tendrían que explicarse en función de aprendizajes formales, sino que existe la prioridad de reconocer otros procesos formativos importantes, que pasan por la riqueza de las relaciones sociales y afectivas que los niños establecen entre sí y con algunos adultos, y que se establecen básicamente mediante la actividad lúdica, ya sea ésta dirigida o espontánea.

Incluimos en Anexos, como información complementaria y ejemplificativa, los siete objetivos que propone la Reforma Educativa boliviana para este nivel educativo.

Los niños menores de 6 años y sus necesidades educativas

Conocer las características de quienes aprenden, en aspectos relativos a su desarrollo social y afectivo, a su desarrollo cognitivo, a su desarrollo físico, permite comprender las posibilidades y las limitaciones de los niños de estas edades, las facetas de su desarrollo que se pueden y se deben potenciar, las dificultades con las que se encuentran en cada una de las etapas, etc. Este conocimiento es imprescindible al fijar las orientaciones necesarias para el tratamiento educativo, en cuanto a los objetivos de la educación infantil, la dinámica según la edad, el diseño de experiencias de aprendizaje, etc.

Este conocimiento es, además, el que puede ayudar a superar visiones tradicionales y conductistas comunes aún en el trabajo educativo con niños. Como explica Arroyo¹², la concepción que se tenga sobre el niño influye determinadamente en el modelo educativo que se adopte. Un maestro que reconozca al niño como sujeto sensible e inteligente, capaz de razonar, decidir, opinar, proponer iniciativas, interaccionará con sus alumnos de diferente forma que otro maestro, quien puede ver a los niños únicamente como un manojito potencial de “respuestas” ante determinados “estímulos”, como un simple imitador o repetidor de conductas pre-modeladas. Este último maestro implementará su modelo ya no en torno a las potencialidades de los niños, sino sobre la eficacia de las técnicas que le permitirán alcanzar determinados objetivos.

¹² ARROYO, M. - Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño - pág. 24

Centraremos nuestra descripción en las características evolutivas comunes de los niños de 3 a 6 años, ubicados en la llamada por Papalia¹³ infancia temprana- ya que son ellos quienes participan en las escuelas o centros de la infancia sobre las que realizamos esta investigación. La edad es sólo una referencia, pues se sabe que el nivel de madurez del pensamiento infantil puede ser bastante desigual en sus distintos elementos, y que no existe homogeneidad absoluta en ningún momento o estadio evolutivo, además de que los niños se encuentran en continuo cambio. La edad está determinada por un conjunto de condiciones exteriores e interiores como las condiciones de vida y de enseñanza que se plantean al niño en cada etapa de su desarrollo, las particularidades de sus relaciones con quienes le rodean, el nivel de desarrollo de la estructura psicológica de su personalidad, de sus conocimientos y de su pensamiento, además de un conjunto de determinadas características fisiológicas.¹⁴ Esta etapa de la vida está marcada por intensos cambios madurativos en el crecimiento del organismo, y por conquistas psicológicas -por ejemplo, la consolidación del lenguaje y su uso con una función simbólica-, que constituyen condiciones propicias para el desarrollo de una mayor independencia del niño, y para la asimilación de nuevas formas de experiencia social, mediante su participación en procesos educativos. El niño también va adquiriendo conciencia de sus competencias y de su capacidad de ser independiente de los demás.

Jimenez afirma que “el protagonista y sujeto de la educación infantil es un ser que constituye una unidad biológica, psíquica y social diferente e irrepitible, un ser dinámico, en continuo desarrollo, y sexuado.”¹⁵

- Unidad: porque toda elaboración mental realizada por el niño le afecta globalmente, e incluso corporalmente, y no existe ningún acto corporal -ni el más elemental- que no afecte a todo el niño, incluida su mente.
- Ser diferente e irrepitible: porque es de una originalidad incontrovertible, con ciertos modos de sentir y de actuar particulares y únicos.
- Ser dinámico y en continuo desarrollo: porque existe una enorme potencialidad de desarrollo en las edades 0-6, encaminada hacia la construcción de una personalidad diferenciada y autónoma, mediante la relación con el medio físico y con los demás, y siguiendo determinada concepción de la realidad. Algunos autores, como Montessori, explican que existen desde el

¹³ PAPANIA, D./WENDKOS OLDS, S. - Desarrollo humano - pág. 217

¹⁴ PETROVSKI, A./y otros - Psicología evolutiva y pedagógica - pág. 40

nacimiento “períodos sensitivos” -otros autores los llaman “períodos críticos”-, o franjas de oportunidad con las que se ven dotados los niños para adquirir ciertos aprendizajes que les permiten su adaptación al mundo exterior, pero que se van cerrando con el paso de cada año de vida.

- Ser que se construye: porque desde el nacimiento, el niño dispone de posibilidades de intervenir activamente en su entorno, aunque varíen de una persona a otra los tipos, las intensidades y las formas de intervención.
- Ser sexuado: porque dispone de la capacidad de dar y recibir placer. Esta es una potencialidad infantil que se debe enriquecer y ampliar, mediante la identificación sexual. Es necesario combatir los estereotipos y los tópicos que impiden una adecuada integración de los niños -y sobre todo de las niñas- en la sociedad.

Este concepto de unidad hace difícil la definición de un desarrollo “desmembrado” en áreas, ya que todas las formas de desarrollo humano se encuentran interrelacionadas y su esquematización se realiza sólo con fines expositivos. Todo esquema tiene la limitación de ser esquemático. La escuela tradicional, fundamentada en una concepción fragmentaria -y esquemática- del ser humano, sostenía que la enseñanza debía contribuir al desarrollo intelectual del individuo. La escuela actual -sobre todo en educación infantil- plantea un desarrollo integral del niño, brindando oportunidades de desarrollo en todos los planos, ya que el niño juega, interactúa y participa en actividades como un “todo”, como un sujeto completo y no fragmentado en áreas de desarrollo o de conocimiento. Por lo tanto, una propuesta educativa coherente requiere adoptar este carácter globalizador.

Desarrollo sensorial¹⁶

Durante la infancia temprana el niño vive una época de cambios en sus capacidades sensoriales: aumenta la agudeza de la vista, la sutileza para diferenciar colores y sus matices (aunque sigue predominando el color sobre la forma), aumenta la memoria visual, se desarrolla la capacidad de discriminación auditiva y olfativa (reconoce distintas cualidades del sonido: dirección, proximidad, volumen, velocidad) y la mano se convierte en el órgano del tacto activo. También

¹⁵ JIMENEZ, J.R. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 31-32

¹⁶ PETROVSKI, A./y otros - Psicología evolutiva y pedagógica - pág. 65

La doctora Maria Montessori aportó científicamente con actividades educativas para el desarrollo de esta área

puede reconocer por medio del gusto cualidades de los alimentos (duro/blando, frío/caliente). Este enriquecimiento se puede dar sólo si el niño se ve expuesto a experiencias y actividades, en su interacción con el medio ambiente, que le permitan considerar, reconocer y diferenciar las propiedades de los objetos y de los fenómenos.

Desarrollo cognitivo

Piaget fue uno de los investigadores que más aportó a la comprensión del niño pequeño desde el campo de la Psicología, bajo un enfoque cognitivista. Calificaba a los niños como activos, permanentemente constructivos, capaces de entenderse a sí mismos y a su mundo, cada vez más organizados, más objetivos y más hábiles para manejar abstracciones.¹⁷ Los aspectos del desarrollo cognitivo que estudió Piaget en los niños le hicieron afirmar que éstos pasaban de una etapa sensoriomotora a otra preoperacional, de características peculiares que se detallan en el siguiente cuadro. Estas características confirman la existencia de una forma de pensamiento diferente a la del adulto, que no es estática, sino que atraviesa diferentes fases. En esta evolución, los rasgos se van suavizando, a medida que el niño se aproxima a la adquisición de las operaciones concretas.

Cuadro 3

PRINCIPALES RASGOS CARACTERISTICOS DE LOS NIÑOS DURANTE EL PERIODO PREOPERACIONAL SEGUN PIAGET

Característica	Descripción
Egocentrismo	No pueden ponerse en el papel de otra persona, ni considerar, ni adoptar su punto de vista. Son incapaces de salir de su propio punto de vista en sus intenciones y en su razonamiento. Confunden el yo y el no-yo. Esto se refleja en el uso del lenguaje, existiendo los monólogos duales o diálogos paralelos.
Centralización o Centración	Se concentran en -seleccionan y atienden- un aspecto de la situación o de los objetos y descuidan otros, llegando a un razonamiento ilógico, por su error perceptivo. No pueden tener en cuenta, por ejemplo, dos dimensiones de un mismo objeto. No coordinan diferentes perspectivas.
Irreversibilidad	Son incapaces de considerar dos sentidos -ida y vuelta- de una misma operación o acción, incluso reconociendo que se trata de la misma acción. Manejan preconceptos de carácter no-lógico ni jerarquizado.
Sincretismo	Perciben la realidad como un todo, como una visión global, aunque también son capaces de fijar su atención en los detalles. No discernen estos detalles para encontrar analogías o análisis. Vinculan todo con todo. Su razonamiento no deductivo les hace pasar directamente de una premisa a una conclusión.
Yuxtaposición	No pueden hacer de las explicaciones un todo coherente. Ofrecen afirmaciones fragmentarias e incoherentes sin conexiones causales o temporales ni relaciones lógicas. Manejan preconceptos y un razonamiento transductivo, no inductivo ni deductivo.

Cuadro de elaboración propia con base en varios autores

¹⁷ DEBESSE, M./MIALARET, G./otros - Psicología de la educación - pág. 49

Esencialmente, el desarrollo del pensamiento se basa en la formación de capacidades mentales, partiendo inicialmente de los objetos reales para pasar luego de mucho tiempo y experiencias a las representaciones mentales o conceptos abstractos. Los niños preescolares siguen operando con imágenes, y aún no lo hacen totalmente con símbolos. En este desarrollo tiene mucha importancia la evolución del lenguaje, como portador de representaciones y conceptos y como medio para el razonamiento.

Los niños no pueden diferenciarse a sí mismos del ambiente -del espacio en el que viven o se desarrollan-, ya que viven una confusión entre el mundo exterior y el mundo interior. Ellos construyen su orden interior relacionándolo con el orden exterior. Atribuyen al mundo exterior características que les son propias, a la vez que ven su propia conducta con rasgos objetivos y no subjetivos. Piaget afirmaba que es muy importante brindar a los niños el orden y los estímulos adecuados para que puedan asimilar su ambiente constructivamente, y que el desorden los abrume, porque perciben el mundo 'intersensorialmente'. Esta es una justificación muy válida para cuidar ciertas condiciones dentro de los ambientes organizados con intencionalidad educativa.

Existe también en los niños pequeños una forma de concebir al mundo, a sus seres y objetos, que es muy diferente a la de los adultos, y cuyas principales características se resumen en el próximo cuadro.

Cuadro 4**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES SEGUN PIAGET**

Característica	Descripción
Realismo	Los niños no pueden diferenciar el mundo físico del psíquico, las experiencias subjetivas de los pensamientos, deseos, sentimientos, etc. y de los hechos objetivos con los que se relacionan. Los niños atribuyen existencia real y externa al mundo subjetivo interno. El realismo evoluciona desde el realismo absoluto hasta el relativismo o subjetivismo.
Animismo	Los niños atribuyen vida y conciencia a los seres inanimados. Piaget estudia este fenómeno en tres sentidos: - si el niño atribuye conciencia a las cosas. - el sentido del concepto 'vida' en el niño. - el tipo de necesidad que el niño atribuye a las leyes naturales -necesidad moral o determinismo físico. El animismo evoluciona mediante la actividad reflexiva del pensamiento. No es una creencia conciente y sistemática.
Artificialismo	Los niños consideran las cosas como producto de la fabricación humana; creen que los objetos y seres del mundo fueron fabricados por el hombre. El artificialismo evoluciona analizando en la última etapa las causas naturales de los fenómenos.
Precausalidad	Los niños van evolucionando en sus explicaciones sobre el mundo y sus fenómenos. Van pasando de las explicaciones fantásticas hasta las correctas.

Cuadro de elaboración propia con base en varios autores

Para varios investigadores, los principales aportes de Piaget a la educación infantil fueron:

- entender a los niños y al desarrollo de su inteligencia, considerando su forma de pensar como diferente a la de los adultos;
- plantear que los maestros podrían y deberían decidir cuándo y cómo presentar diferentes conceptos a los niños;
- proponer que se adapten al salón de clases sus propuestas, usándolas para enseñar conceptos y determinar el nivel de los estudiantes, en cuanto a su habilidad para razonar;
- reconocer el grado de motivación de los niños para aprender, y dotarlos de tiempo y materiales para hacerlo a su propio ritmo. Los niños siguen sus intereses individuales, sin sentir que se les dirige totalmente, ya que responderían a una dirección intrínseca, que les haría sentir atracción por ciertas características de los estímulos externos, derivadas de su novedad, el cambio, la complejidad.

Desarrollo social

La teoría del aprendizaje social también aporta a la construcción de una concepción sobre el desarrollo infantil, al plantear que las estructuras del comportamiento -incluso las emociones- se pueden adquirir a través de la experiencia directa o mediante la observación del comportamiento

de los demás. Los niños pequeños demuestran un gran interés hacia los modelos adultos, se identifican con ellos, y los imitan. Desarrollan ciertos comportamientos de acuerdo con el sexo y con las exigencias y las reglas sociales adultas.¹⁸

En estas edades es muy importante también el establecimiento de nexos con los pares; los niños aumentan su participación en actividades asociativas y de colaboración. Los niños pasan de jugar solos o en paralelo, a subordinarse a ciertas reglas, entablando una comunicación activa con otros niños. Esta es una etapa de gran socialización, en la que los niños desarrollan a la vez su individualidad o diferenciación identificatoria, y los sentimientos de pertenencia a un determinado grupo social.

Hasta que logran asimilar ciertas actividades “productivas” -dibujar, modelar, construir, interaccionar con algunos materiales didácticos-, tienen más importancia para los niños los procesos que los resultados. La orientación a obtener un resultado se forma progresivamente.

Los niños necesitan un ambiente favorable a las interacciones, un ambiente rico en comunicación, actividad y experiencia.

Desarrollo emocional

Este desarrollo es una parte fundamental del desarrollo de la personalidad, y depende básicamente del entorno social del niño y de sus relaciones con los adultos -sobre todo con los padres-. A veces, estas relaciones, a pesar de ser afectuosas, se vuelven conflictivas, porque el niño defiende su naciente autonomía.

El niño comienza a diferenciarse de los adultos, y también va diferenciando su propia actividad de las de ellos. Desarrolla la capacidad de iniciar ciertas actividades y de llevarlas a cabo. También toma progresiva conciencia de las vivencias que experimenta, y puede verbalizar sus estados de ánimo. Esta adquisición de autoconciencia y de autovaloración transforma al pequeño individuo en una genuina personalidad.¹⁹

¹⁸ Freud y el psicoanálisis caracterizan una etapa fálica, durante la cual los niños viven un tiempo de “romance familiar” con su progenitor del sexo opuesto al propio.

¹⁹ PETROVSKI, A./y otros - Psicología evolutiva y pedagógica - pág. 77

El incipiente 'yo' (independiente) del niño va ganando control paulatino sobre sí mismo. Una de las tareas más importantes en la niñez temprana es aprender a controlar los propios impulsos y aprender a controlar la propia expresión -esta inhibición alcanza también a la actividad física-. La internalización de ciertas normas permite el autocontrol progresivo del niño; él diferencia 'lo bueno' de 'lo malo'. También reacciona siguiendo ciertos motivos nuevos, que traducidos al ámbito educativo pueden ser, por ejemplo, el interés por cierta actividad, o la búsqueda de aprobación y de significación social.

La educación infantil necesita reconocer el papel protagónico de la dimensión afectiva, de los procesos subjetivos del ser humano, que condicionan determinantemente cualquier tipo de aprendizaje. Esta afectividad es reconocida ya por diversas teorías, como la psicogenética o cognitiva, que la denomina la "energética de las conductas"; o por la psicoanalítica, que se ocupa de reconocer las pulsiones inconscientes, entre las que cuentan los deseos, la sexualidad, la agresividad, y la motivación o el impulso permanente que mueve a los individuos a actuar.

El niño como sujeto cultural

La teoría sociolingüística o teoría de la comunicación, desarrollada en Estados Unidos a finales de los años 60, afirma que pueden existir estilos comunicativos en conflicto entre alumnos y maestros, al provenir ambos de determinadas clases, razas, culturas o etnias. Estos estilos diferenciados pueden provocar problemas de comunicación en una clase. Esta teoría confirmaría que el contexto de formación influye determinantemente en el desarrollo del individuo, lo que se plasma en que no todos los niños preescolares, por ejemplo, experimenten a una misma edad necesidades de juego simbólico. Se explica, que en algunos grupos sociales los niños se encuentran tan integrados a la vida adulta que no necesitan representar simbólicamente ciertos roles, o que son capaces de resolver sus problemas autónomamente sin estar acostumbrados a depender de la orientación o de las instrucciones verbales de los adultos. En un estudio realizado en México²⁰ se concluye que los maestros podrían adecuar mejor su práctica a las necesidades de los niños con quienes trabajan si contrastaran sus supuestos con los estilos de participación de sus alumnos, considerándolos como sujetos culturales.

Actividades de los niños pequeños - El juego y el trabajo

Este desarrollo integral, que supone la apropiación paulatina del mundo por parte del niño y de su propia cultura, se da mediante una forma principal de actividad que es el juego. “El juego es, a todas luces, la principal forma de relación del niño con el mundo que le rodea. Es a la vez fuente de placer e instrumento de aprendizaje y desarrollo personal. Puede ser uno de los mejores indicadores del estado de salud del niño, de manera que podría afirmarse que un niño que juega es un niño sano o bien si está enfermo y juega es señal que está sobrellevando la enfermedad de la manera más saludable.”²¹

Podemos afirmar, que en la infancia temprana, el juego es:

- Esencialmente simbólico; en él surge por primera vez la sustitución de unos objetos por otros, siendo este el punto de partida para asimilar otras formas de sustitución, como por ejemplo, la de objetos reales por sus representaciones materiales o mentales, por modelos, y por signos.
- Un modo particular de interacción del niño con su medio. Mediante el juego se mantiene y se transmite determinada cultura a las nuevas generaciones.
- Un juego cualitativamente distinto del juego adulto. Es una actividad libre, continua, espontánea y dinámica.
- El medio que utiliza el niño para reproducir la vida laboral y las relaciones sociales que observa en el mundo adulto.
- Un medio de aprendizaje sin símiles; un recurso educativo fundamental en la infancia temprana. Es un medio fundamental para la expresión y la imaginación infantil, y para la elaboración de experiencias.
- Un medio para el desarrollo físico-biológico y psicológico del niño.
- Un apoyo para el desarrollo de la atención voluntaria y de la memoria voluntaria.
- Una gran influencia en el desarrollo del lenguaje, ya que exige a cada niño gran capacidad de comunicación, a la vez que lo enriquece.
- El medio ideal para la formación del colectivo infantil cooperador, para la socialización, y para interiorizar las nociones de deberes y derechos.

²⁰ BERTELY BUSQUETS, M. - Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar - pág. 121-132

²¹ ANDERICA, G./SERRA, L. - Jugamos? - En Revista de la Infancia # 38 - pág. 38

- De diferentes tipos según la edad de los niños que juegan. Las formas lúdicas más elaboradas se construyen sobre otras más simples.²²
- Una “guía del desarrollo” del niño, según Vygotski, porque la observación de las situaciones de juego proporciona una visión realista de sus auténticas capacidades.

Wolfgang²³ realiza una descripción exhaustiva de los tipos de juego que desarrollan los niños, y los relaciona, sobre todo a la actividad de los menores de 4 años:

- Juego sensoriomotor: comienza cuando el bebé explora su propio cuerpo. Cuando ya camina, practica desplazamientos dentro de su campo gravitacional, utilizando este tipo de juego por el placer de dominar su cuerpo.
- Juego simbólico: cerca de los dos años, el niño ya retiene imágenes de objetos (constancia), es capaz de pensar de modo representativo y de expresar sus ideas como símbolos lúdicos. Juega fantasiosamente a ‘hacer creer’, “... es el juego predominante en la edad preescolar. Es el juego de ‘pretender’ situaciones y personajes, ‘como si’ estuvieran presentes. Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos un modo nuevo de relacionarse con la realidad, de distorsionarla, de plegarla a sus deseos y de recrearla distinta en su imaginación. Al jugar, el niño ‘domina’ esa realidad por la que se ve continuamente dominado.”²⁴ Esta forma de juego va evolucionando hasta convertirse en juego sociodramático.
- Juego de construcciones: la construcción es una forma de labor artística. Lo primordial es la expresión de uno o más símbolos que una vez completados representan un producto estático. Se orienta a una meta (que no varía, como en el juego simbólico); el niño decide intelectualmente hacer algo y mantiene una idea mental permanente hasta lograrlo.
- Juego con reglas: este tipo de juegos se refiere a juegos sociales competitivos, más característicos de los escolares, pero que se inician en el nivel preescolar. Implican una acción sensoriomotriz unificada por reglas sociales muy arbitrarias. Son de índole repetitiva y carecen de simbolismo. Como el niño no puede pasar sobre ciertos límites o cambiar de rol, este tipo de juego exige un niño muy socializado, que sea capaz de conformar un equipo.

²² LINAZA, J. - El juego en los niños - en Psicología evolutiva y educación preescolar - pág. 211-225

²³ WOLFGANG, Ch. - Cómo ayudar a los preescolares agresivos y pasivos... - pág. 26-28

²⁴ LINAZA, J. - El juego en los niños - en Psicología evolutiva y educación preescolar - pág. 219

Entre los juegos con reglas, Martínez²⁵ incluye los juegos didácticos, los juegos de movimiento y los juegos tradicionales, generalmente acompañados de música.

- Juego sociodramático: aparece entre los 3 y los 4 años, sustituyendo al juego simbólico. Se refiere a la representación de situaciones casi teatrales, con argumentos predeterminados. Los niños encarnan los personajes. De cierto modo, es también un juego con reglas y un juego de roles.

Wolfgang no utiliza el término *trabajo* en un sentido negativo o puritano. Muchas veces se han opuesto juego y trabajo, adjudicando al juego todas las características contrarias a la concepción del trabajo 'como castigo de la humanidad', por lo tanto como una actividad libre, espontánea, creativa, placentera. El autor ubica a los niños entre los 4 y los 6 años en la etapa del trabajo, infiriendo que el niño ha madurado lo suficiente en el control de sus impulsos y en sus niveles cognitivos como para poder llevar a cabo actividades altamente elaboradas, socialmente aceptables y planificadas -con un objetivo preestablecido-, a las que dedica gran cantidad de tiempo y energía como actividad creadora.

A pesar del generalizado reconocimiento del juego como una de las funciones constructivas más importantes del ser humano desde su nacimiento, incluso dentro de la educación infantil, jugar está mayormente considerado un acto improductivo y de pérdida de tiempo, poco tolerado, ya que escapa del control adulto cuando los niños lo desarrollan sin previa "consulta". Sin embargo, una observación de la actividad cotidiana de los niños permite observar que ésta está impregnada de una cualidad lúdica, que implica deseos, intereses, aprendizajes.

En este trabajo de investigación nos interesa conocer si el ambiente educativo organizado con determinadas intencionalidades, brinda a los niños que acoge, en la práctica cotidiana, suficientes y adecuadas oportunidades de juego y de juego-trabajo para los niños -ya sea este juego libre o estructurado-, respondiendo así a esta necesidad infantil fundamental.

²⁵ MARTINEZ, T. - El juego - En Revista de la Infancia # 39 - pág. 2-3

Creemos que, para jugar, los niños requieren:

- espacio suficiente y bien distribuido para evitar actitudes socialmente agresivas o relativo caos;
- compañeros con quienes interactuar y aprender a respetar los convencionalismos;
- material educativo y opcionalmente juguetes, cuyo nivel de sofisticación suele ser inversamente proporcional a las posibilidades creativas en su uso.

3.2. REFORMA EDUCATIVA EN BOLIVIA Y OFERTA EN EDUCACION INFANTIL

En Bolivia, la Reforma Educativa de 1994 sigue refiriéndose a la educación infantil con el término Preescolar, y la ubica como un nivel dentro de la estructura de organización curricular, dividido en dos ciclos²⁶:

- El *primer ciclo*, llamado de los primeros aprendizajes, de estimulación y de desarrollo temprano, atiende a niños de 0 a 5 años con carácter no formal y no escolarizado, mediante sus familias y la comunidad. Está patrocinado por entidades o instituciones especializadas, ya sean públicas o privadas.²⁷ La Secretaría Nacional de Educación (en la actual gestión de gobierno, Ministerio de Educación) brinda su apoyo y supervisión.
- El *segundo ciclo*, denominado de preparación escolar, tiene carácter formal y escolarizado, y acoge a niños de 5 y 6 años a lo largo de un único año. Su finalidad es la de disponer y alistar para el aprendizaje en el nivel primario. Está directamente a cargo de la Secretaría Nacional de Educación (ahora Ministerio de Educación), que pretende se generalice hasta ser declarado obligatorio.

En el capítulo V, sobre la Educación Formal, el Artículo 10 de la Ley de Reforma Educativa explicita que: “el nivel preescolar de la educación se inicia bajo la responsabilidad del propio hogar. El Sistema Educativo Nacional tiene el deber de promover la estimulación psicoafectiva-

²⁶ UNSTP - Guía del maestro para el nivel preescolar - pág. 5

²⁷ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - Artículo 24
 “En las zonas urbano marginales, el primer ciclo de la educación preescolar será también atendido a través de centros que brinden atención integral al menor, sobre todo en las áreas de salud y educación. Las Secretarías Nacionales de Educación y de Salud organizarán programas intersectoriales, en coordinación con los órganos de Participación Popular (...) y con los organismos e instituciones interesados en sumar sus recursos humanos y financieros a los esfuerzos que despliega el Estado para promover el incremento de cobertura de la educación preescolar.” - pág. 21

sensorial precoz, el cuidado nutricional y de salud en la vida familiar. El Estado ofrecerá un curso formal de educación preescolar de por lo menos un año de duración, con el objetivo de preparar a los educandos para la educación primaria.”²⁸ El nivel preescolar corresponde, entonces, tanto al área de la educación formal, como al de la educación alternativa.

La Ley de Reforma misma no trasluce una valoración muy grande de la educación infantil como parte de la estructura del sistema escolar, ya que se priorizan explícitamente la enseñanza primaria y secundaria. En documentos complementarios a esta Ley, algunas alusiones específicas sobre el nivel explicitan que “la educación preescolar es fundamental, porque toma en cuenta que todo lo que viven los niños como experiencia de aprendizaje a edad temprana” -y que ya definimos como la edad de consolidación de aprendizajes humanos más importantes- “influye de manera directa y determinante en el resto de su vida.”²⁹, o que “el nivel preescolar propicia la atención integral del niño, incluyendo la estimulación psicoafectiva-sensorial temprana, el desarrollo cognitivo y el cuidado nutricional y de salud de los niños antes de su ingreso al nivel de educación primaria.”³⁰ Por ejemplo, en el documento de los Nuevos Programas de Estudio se puntualiza que la Reforma Educativa abordará la educación preescolar desde dos perspectivas:

- las diferentes áreas de desarrollo del niño -cognoscitiva, psicomotora, socioafectiva, comunicativa y de creatividad-, que se traducen en funciones básicas a ser desarrolladas integralmente, y
- la coordinación multisectorial que integra salud, nutrición y educación.

El modelo propuesto por la Reforma define a la educación infantil como una continuación del hogar, e insiste mucho en la importancia de la enseñanza en lengua materna, respetando la cultura que portan los niños en su primer contacto con el sistema escolar.

En los hechos, existe una práctica educativa con niños de edades comprendidas entre algunos meses a los 6 años. Esta práctica se desarrolla en espacios dependientes de una gestión pública o privada, o mixta; en espacios construidos para este fin o adaptados; como iniciativas

²⁸ MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO - Ley de Reforma Educativa - Ley 1565

²⁹ UNSTP - Guía del maestro para el nivel preescolar - pág. 4

³⁰ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - pág. 21

independientes o como ciclo inicial dentro de algunos establecimientos que abarcan otras etapas educativas; trabajan durante la jornada completa, atendiendo hijos de padres trabajadores, o diariamente durante algunas horas. Los centros o programas de educación inicial se llaman Guarderías, Kindergaerten, Jardines Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil, entre otros denominativos.

El Programa de Atención al Niño y la Niña (PAN) establece que existen diferentes modalidades de atención, definidos como “modelos o formas de trabajo alternativas destinadas a brindar atención integral y protección al niño y niña menores de 6 años de las áreas urbanas y rurales del país, a manera de favorecer un mejor y mayor desarrollo de los mismos.”³¹ Se diferencian dos modalidades de atención:

- Directas: aquellas modalidades que funcionan en centros o locales de una zona, debidamente equipados, donde los niños y las niñas reciben protección, además de atención en salud, nutrición y educación inicial.
- Indirectas: llamadas así porque capacitan a los miembros de la familia y/o de la comunidad para que éstos sean los encargados de cuidar de la salud, de la nutrición, la protección y la educación de sus niños y niñas.

También se establece que, a fin de responder a necesidades de las diferentes etapas de desarrollo, en ambas modalidades se debe trabajar en función de dos grupos de edad: de 0 a 2 años, y de 2 a 6 años.

Anteriormente, ya nos referimos a la falta de coherencia y de homogeneidad en la oferta educativa existente para los niños de 0 a 6 años. En un intento de esquematización, sintetizamos esta oferta en el Cuadro 1, incluido en el capítulo referido al diseño metodológico de este trabajo de investigación.

³¹ PAN - Normas técnicas del PAN - pág. 1

Una visión constructivista de la escuela infantil - Concepción de aprendizaje

El gran marco de interpretación y de toma de decisiones, relativamente articulado, que propone la Reforma Educativa en Bolivia es el constructivista. El constructivismo pedagógico no es un método, sino un modelo flexible, ya que se construye sobre la convergencia de una diversidad de principios explicativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos principios no son nuevos, sino han sido rescatados, principalmente, de las propuestas de Piaget, Vygotski, Ausubel y Bruner, y están sujetos a matizaciones, ampliaciones y correcciones con fundamento en la práctica misma.

El constructivismo es una forma de entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo, que podríamos resumir en las siguientes características:

- El conocimiento se construye socialmente y el aprendizaje es el resultado de la apropiación del mismo.
- La educación busca la apropiación de este “saber colectivo” -a veces universal y otras veces característico de cierta cultura o sociedad- por parte de las nuevas generaciones, para que puedan interactuar competentemente con el medio. Podríamos referirnos a una “reinención dirigida”.
- El alumno es el principal actor en su aprendizaje. Elabora y *construye* sus propios conocimientos -se construye internamente-, a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el entorno, con sus maestros y con sus pares o compañeros. Para ello, necesita estar motivado y desarrollar una actitud favorable hacia el aprendizaje. Esto se logra si los aprendizajes “propuestos” coinciden con los intereses y las necesidades del niño.
- Para lograr un aprendizaje significativo, el niño necesita actuar material y mentalmente, manipular, explorar, moverse, experimentar, transformar, expresarse, formular hipótesis, investigar, cuestionar, solucionar problemas, establecer relaciones, interaccionar. Y todo aprendizaje se constituye en el punto de partida para seguir aprendiendo.
- Cada alumno tiene singularidades, en cuanto a sus niveles de destrezas, sus conocimientos previos, sus creencias, sus valores culturales, su estilo de aprendizaje y de procesamiento de la información. Cada alumno y cada grupo de alumnos tiene características particulares, necesidades y experiencias que el maestro debe considerar para variar tanto como fuera

necesario las metodologías de trabajo. El maestro no tiene la intención de tener niños homogéneos o de eliminar las diferencias individuales, ni tampoco de potenciar la competitividad o el individualismo.

- La maestra o la educadora aprovecha los conocimientos previos y las experiencias de vida para ayudar al niño a construir sus propios aprendizajes, para ayudarlo a transitar de un conocimiento ya existente a otro de mayor grado de elaboración. La maestra, y a veces algunos compañeros, se ubican en la Zona de Desarrollo Próximo o Zona Potencial de Desarrollo del niño y le colaboran para que pueda hacer todo lo que luego hará autónomamente. Le sirven como modelo y como guía orientadora. Esta actitud supone un nuevo concepto de enseñanza y resalta la importancia del aprendizaje interactivo y grupal.
- El error no es un problema, sino un recurso de aprendizaje que permite la autocorrección y que es una fuente de nuevas elaboraciones.
- Los procesos de desarrollo del niño se organizan tanto por la competencia del organismo como por la influencia del ambiente. La maestra-educadora y las condiciones curriculares y del aula son las que brindan el contexto social y cultural para que los aprendizajes del niño tengan sentido, ya que la escuela y el aula son vistos como los lugares en los que se desarrollan las interacciones sociales propias de determinada cultura.
- “Para que el aprendizaje activo suceda, se requiere de un ambiente favorable: la organización del aula y del espacio exterior deben favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el educando, y no así en el maestro o en el texto. (...) una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje proporcionan a todos oportunidades de autoconstrucción del conocimiento.”³² Un ambiente preparado, con actividades acordes en su dificultad a las Zonas de Desarrollo Próximo de los niños, elimina obstáculos y proporciona recursos necesarios para el aprendizaje.
- La escuela se convierte en un espacio de reflexión y de construcción conjunta entre maestros y alumnos.

Importa determinar si el constructivismo se maneja sólo como un paradigma o si cala dentro de la educación infantil, afectando a sus responsables y a sus ambientes, ya que aceptar la afirmación de que el niño es portador de conocimientos al contactarse con la escuela, por más

³² ARNAL, E./CAPARROS, R./GETINO, E. - Haciendo la Reforma - pág. 39

pequeño que sea, significa revolucionar totalmente las relaciones, los programas, los métodos didácticos, y también las condiciones organizativas, que sin ser del todo precisas, pueden contribuir a que los niños aprendan más y mejor. Encauzar la actividad educativa a partir del propio alumno y del proyecto educativo obliga a crear y a renovar.

Un desafío de calidad y de mejoramiento

La Reforma Educativa en nuestro país plantea, entre los objetivos del sistema educativo nacional, el que este sistema sea capaz de renovarse, de ser eficiente, y de mejorar su calidad permanentemente, para responder a las necesidades, tanto de quienes se educan en él como de la comunidad y del país. Propone, para lograrlo, dar gran importancia a los temas de evaluación, de sistematización, de seguimiento, de investigación de los procesos educativos. También plantea crear las condiciones materiales, técnicas y profesionales necesarias para ayudar al maestro a desarrollar una tarea más efectiva. Este cambio implica transformar las estructuras, modos, materiales y orientaciones pedagógicas en un proceso de nueva práctica pedagógica, mediante un movimiento pedagógico nacional de largo aliento, al cambiar la perspectiva sobre la función docente y la de los propios niños, exigiendo para ellos un lugar de reconocimiento y de respeto como sujetos sensibles, creativos y plenos de saber. “El país necesita organizar una pedagogía nacional en movimiento capaz de ayudar a todos los docentes del país en el reto de cambiar la escuela desde sus propios cimientos, para así contribuir al mejoramiento sustancial de las condiciones en las que sus educandos y ellos mismos aprenden en la interacción cotidiana y permanente con sus colegas, los padres de familia, las autoridades comunales o barriales y, en fin, con todos los miembros de la comunidad educativa; pero sobre todo, en el diálogo constante y creativo con sus educandos. Esta pedagogía nacional en movimiento no implica una organización cerrada y rígida.”, sino un cambio y mejoramiento sujeto al ensayo y a la experimentación en el aula.³³

La educación infantil o preescolar no se encuentra al margen de esta propuesta de mejoramiento. Incluso, reconociendo las difíciles y delicadas condiciones en que se desarrollan los procesos con niños pequeños en la mayor parte de las escuelas y centros infantiles del territorio nacional, y la

³³ UNSTP - Organización pedagógica - pág. 6-7

escasez de recursos materiales que caracteriza el ámbito educativo, se plantean para la educación infantil dos grandes necesidades:

- Ampliar su oferta para alcanzar una mayor cobertura. Si la sociedad decidió hacer obligatoria y gratuita la enseñanza para los niños menores de 6 años, es preciso que todos ellos tengan acceso a este servicio. Como parte del proceso de Reforma, se encomendó en 1995 a la Secretaría Nacional de Educación la elaboración de planes nacionales de acción bianuales, que tendieran a universalizar gradual y progresivamente este nivel educativo, tanto en su modalidad formal, como en aquélla encomendada a la familia y a la comunidad. También se consideró la ejecución de campañas de sensibilización y de comunicación social para promover la importancia de la educación infantil.
- Mejorar la calidad de los servicios existentes y de los de nueva creación, haciéndolos verdaderamente educativos, asequibles y sostenibles. Se habla de la creación colectiva de una práctica pedagógica renovada, basada en una organización pedagógica distinta, en la cual “la reconfiguración del aula como ámbito de aprendizaje, la transformación del rol docente, la participación activa y permanente de los alumnos y de la comunidad en general jueguen un rol fundamental.”³⁴

Este desafío de lograr calidad en la oferta educativa ‘preescolar’ se podrá afrontar únicamente en la medida en que se realice una transformación progresiva en la práctica, desde una refrescante y nueva concepción educativa centrada en el niño, que lo reconozca y respete en todas sus dimensiones y potencialidades. El tema de la calidad educativa ha renacido como parte de un discurso “modernizante” que, en la práctica, se preocupa básicamente por tareas administrativas que recaen en los docentes, y que se resumen en una diversidad de orientaciones, de programas y de demandas técnicas ligadas a la gestión y al control escolar, y al incremento de ciertos valores numéricos, cuantificables estadísticamente -ampliación de cobertura, implantación de nuevos programas, incremento de la distribución de paquetes didácticos, etc.-, que no suponen por sí mismos un mejoramiento cualitativo.

³⁴ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - pág. 15

Coincidimos con la afirmación de Arroyo³⁵ de que no es posible una definición única de calidad de la educación, pero sí se puede asumir la calidad como un marco del compromiso con un determinado esquema de valores. Ella sostiene que los criterios políticos de carácter técnico y administrativo deben someterse y apoyar lo prioritario: los niños, los fines que se persiguen para su desarrollo y los medios a través de los cuales lograrlos.

3.3. GESTION EDUCATIVA Y EDUCACION INFANTIL

La Reforma Educativa boliviana propone encarar una nueva organización pedagógica bajo criterios nuevos, con una visión renovadora, una actitud transformadora de todo el entorno o contexto de aprendizaje, en el que destacan tanto el docente como “estratega del cambio” como los niños -principales sujetos en torno a quienes se organiza todo el trabajo pedagógico- portadores de diferencias que enriquecen la práctica educativa y la configuran con ciertas particularidades. En este marco se define a la organización pedagógica como “un conjunto articulado de conceptos, criterios, materiales y procedimientos evaluativos para que los maestros desarrollen una práctica en el aula, garantizando un efectivo aprendizaje de todos sus estudiantes, asumiendo y respondiendo a sus diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sociales/personales y de género.”³⁶ Entre los elementos que requieren transformación se puntualizan la práctica docente, la ambientación del aula, el diseño de los materiales y los módulos, la disposición del aula, la organización de los aprendizajes, la evaluación de los mismos, la orientación del trabajo de los alumnos, el carácter de la capacitación docente y de la asesoría pedagógica, y la relación de la escuela con la comunidad.

Consideramos que el ambiente es uno de los elementos centrales y determinantes dentro de este conjunto articulado -o que debería estarlo-, mediante el cual se pretende alcanzar, por un lado la eficiencia del sistema escolar en el logro de sus objetivos, y por el otro la satisfacción de necesidades específicas en sus beneficiarios, y que debe ser producto de un cambio de actitud y de concepción pedagógica de quienes trabajen para y con los niños pequeños. De la

³⁵ ARROYO, M. - *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño* - pág. 19

³⁶ UNSTP - *Organización pedagógica* - pág. 8

consideración y adecuación de determinados aspectos a los que se refiere este trabajo de investigación pueden esperarse como resultado aprendizajes desarrollados por los niños, que además de significativos y contextualizados, estén orientados a la resolución creativa de problemas dentro del medio en el que les toque desenvolverse.

IV. DESARROLLO

4.1. AMBIENTE EDUCATIVO

Ambiente es todo espacio o lugar en el que nos desarrollamos o actuamos como seres humanos. Este ambiente puede ser la familia, nuestra casa, la comunidad o el barrio en que vivimos, la escuela, etc.

Queremos definir al ambiente educativo como aquel escenario en el que los niños se desarrollan y aprenden, dentro de cualquier institución u organización dedicada al trabajo educativo con la infancia. Este es un escenario artificial -no natural-, ya que es creado por una combinación de esfuerzos de quienes se encuentran vinculados a él.

El ambiente responde en sus aspectos físicos -materiales-, humanos y organizacionales a una filosofía determinada. Esta filosofía deriva en unos objetivos institucionales y de una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden estar claramente establecidos o mantenerse implícitamente como soporte del accionar de la escuela o del centro infantil. Este soporte otorga al ambiente una intencionalidad educativa determinada, restándole neutralidad.

El ambiente educativo es parte de un ambiente mayor -comunidad-, y a su vez, crea en sí mismo una atmósfera particular. Iglesias se refiere a él en los siguientes términos: "(...) podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que lo 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. Es por eso que decimos que el ambiente 'habla', nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes."³⁷

Al observar la decoración y el uso de sus paredes, la distribución y las características de los muebles y de los materiales, la disposición de los espacios, en una visita a las instalaciones de cualquier escuela o centro infantil, podemos percibir, por ejemplo, qué tipo de actividades se realizan allí, cuánta participación de los niños existe, cómo se plantean las relaciones entre niños y adultos. Entonces, se podría afirmar que el ambiente refleja el accionar pedagógico de quienes ocupan determinado espacio-tiempo para alcanzar ciertos objetivos o metas educativos; transmite una imagen de cómo niños y adultos trabajan y juegan dentro de él.

El método Montessori, por ejemplo, tiene su base en la preparación del ambiente para los niños que lo ocuparán, o sea, en una disposición cuidadosamente planeada de las circunstancias, del equipamiento y del mobiliario, de los materiales, con el objetivo de ayudar a los niños a darse cuenta de todas sus potencialidades. Es importante recalcar que la Dra. Montessori fue la primera educadora que, a comienzos de siglo, plasmó en la práctica unas condiciones espaciales a escala de los niños, un primer ambiente adecuado a los requerimientos de la educación infantil, llamado por ella "La Casa de los Niños".

Diez³⁸ se refiere a la necesidad actual de crear espacios escolares con una identidad y una atmósfera que contengan y unan a los grupos de niños y adultos que conviven en ellos. Esta identidad no es menos importante que la de la familia misma. Y aunque puede hablarse de características comunes a los ambientes educativos para niños pequeños, cada ambiente es único, particular e individual, porque está preparado por ciertos maestros únicos y particulares para acoger a unos niños también únicos y particulares, esperando cumplir unos objetivos específicamente planteados para este grupo humano.

³⁷ IGLESIAS, L. - Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? - Revista de la Infancia # 40 - pág. 21

³⁸ DIEZ, F. - Escuelas para aprender - Revista Summa # 19 - pág. 43

Existen muchos ambientes en educación infantil que han sido diseñados como si fueran a ser utilizados por niños de mayor edad, sin apuntar a la creación de unas condiciones de seguridad y atención específicas para responder a las necesidades vitales de los niños pequeños.

Ambiente y espacio

El ambiente y el espacio se encuentran en íntima relación, pero pueden diferenciarse uno del otro según las siguientes características:

Cuadro 5

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES ENTRE AMBIENTE Y ESPACIO FÍSICO

Ambiente	Espacio físico
Espacio físico	Locales para actividades
Tiempos	Objetos
Relaciones que se establecen en el espacio físico: afectos, relaciones interindividuales entre niños, adultos y sociedad.	Mobiliario
	Materiales didácticos
	Decoración

Cuadro de elaboración propia

El ambiente, entonces, incluye al espacio físico, pero lo trasciende, ya que contempla también aspectos relacionados con quiénes lo ocupan, y las formas y los tiempos en que éstos se organizan para hacerlo.

Una definición amplia de ambiente hace posible que los adultos tengan en consideración todos los factores, que crean en conjunto a los alrededores infantiles. Para los niños preescolares, las relaciones interpersonales están entrelazadas con características físicas del espacio, y contribuyen significativamente al impacto que realiza el ambiente total. Igualmente, las actividades de aprendizaje a disposición de los niños son una parte importante de lo que ellos relacionan con el espacio. El término ambiente, entonces, supone mucho más que las características físicas y los equipamientos.

Conformación de los ambientes educativos

Afirmábamos anteriormente que cada ambiente es único, pero que todos los espacios para el cuidado y la atención de niños preescolares tienen ciertos componentes básicos que les son comunes. Las variaciones en las elecciones específicas dependen de las características y necesidades de cada grupo de niños -grupo de edad, procedencia, demanda de tiempo de atención

según características familiares, tamaño del grupo, cantidad de personal para su atención, etc.-. También influirán en las características ambientales ciertas necesidades y capacidades profesionales y personales de los adultos de cada programa.

Los componentes básicos sobre los cuales se deben tomar decisiones giran en torno a la organización de tres ambientes, interrelacionados, y que se condicionan entre sí:

- ambiente físico,
- ambiente temporal, y
- ambiente interpersonal.

El siguiente cuadro detalla algunos de los aspectos básicos que conforman cada uno de estos ambientes.

Cuadro 6

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS COMPONENTES AMBIENTALES

Ambiente físico:	Ambiente temporal:	Ambiente interpersonal:
<ul style="list-style-type: none"> - planta física (interior/externo) - cantidad de espacio por niño - puertas y ventanas - iluminación y ventilación - equipamiento de seguridad - suministros sanitarios - fuentes de agua - facilidades en los baños - facilidades para comidas - lugares de depósito o almacenamiento - disposición del aula - preparación del aula y del patio - áreas de actividad - áreas de exhibición. - espacio de descanso - espacios personales (casilleros) - mesas, sillas, estantes - alfombras, almohadones, pisitos. - decoración y colores - materiales y equipamiento - objetos vivientes <p>- <i>evaluación del espacio físico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - horario diario - clima, tiempo (según regiones) - bloques de tiempo para: <ul style="list-style-type: none"> juego libre rutinas trabajo individual/grupal comer, ir al baño, vestirse - transiciones <p>- <i>evaluación del horario</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - atmósfera, tono - personas: características de niños y adultos - número y edades de los niños - número y naturaleza de los maestros - tipos y estilos de interacciones niños-niños, niños-adultos, adultos-adultos. - sensación de control del aula. - flujo de actividad - mantenimiento de la sanidad y la seguridad. - normas de adultos y de niños. - cómo están establecidos los límites; cómo se les hace seguimiento -supervisión - patrones de tráfico. - nivel de ruido y su regulación. - consistencia entre lo que dice el aula y la actuación y la conducta del maestro. <p>- <i>evaluación de las interacciones</i></p>

Cuadro de elaboración propia con base en MILES/WILLIAMS³⁹

³⁹ MILES/WILLIAMS - Beginning & Beyond - pág 101



Iglesias se refiere, básicamente, a los mismos componentes del ambiente, pero los distribuye en dos dimensiones, sustentadas por una dimensión pedagógica subyacente:

- dimensión espacial y
- dimensión funcional.

Cuadro 7

DIMENSIONES PARA LA EVALUACION DEL ESPACIO DEL AULA

Dimensión física	Dimensión funcional
Cómo es el espacio - condiciones de infraestructura - dimensión - características arquitectónicas - elementos estructurales	Cómo se utiliza el espacio - modos de acceso - nivel de control y participación del profesor(a) - formas de elección de las actividades - uso de espacio
Qué elementos componen el espacio - mobiliario - materiales	Cuándo y por cuánto tiempo se utiliza el espacio - zonas de actividad - en qué momentos de la jornada - normas de utilización del espacio - organización del tiempo
Cómo están distribuidos estos elementos en el espacio - delimitación de espacios y ubicación de - territorios personales - zonas de actividad o rincones - espacio libre	Para qué tipo de actividades se utiliza el espacio - zonas polivalentes o de uso múltiple - zonas especializadas para determinadas actividades
Cómo está ambientado y decorado el espacio	

Cuadro de elaboración propia con base en IGLESIAS⁴⁰

Por su parte, Leal Rubio⁴¹, divide a la organización escolar en:

- lo manifiesto y
- lo latente.

Incluye en lo manifiesto a hechos o aspectos formales como espacios, condiciones arquitectónicas, condiciones de salubridad, medios materiales, contenidos de programas, metodologías, ritmos de aprendizaje, etc. A lo latente corresponden tanto los aspectos dinámicos o la significación de los hechos, como los tipos de relaciones individuales y grupales, las reacciones que éstas generan, los mecanismos que se establecen para realizar ciertas actividades que sustentan el hacer.

⁴⁰ IGLESIAS, L. - Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? - pág. 23

⁴¹ IMIPAE - La atención de las diferencias en la escuela - pág. 130

Todos los autores consultados coinciden en tomar en cuenta aspectos físicos, humanos y organizacionales al estudiar el ambiente educativo. Para dar cierto orden a nuestro análisis, desarrollaremos el primero de los esquemas, propuesto por Miles y Williams:

4.1.1. AMBIENTE FISICO

Farson, recordando a Illich y su curriculum oculto, expresa claramente la importancia de los aspectos físicos, de la forma de los objetos y de los espacios en el quehacer humano, ya que están impregnados de lo que él denomina metamensajes. Estos son, según este autor, incluso más poderosos que los propios mensajes o contenidos. Afirma que existe una prevalencia de la forma sobre el contenido: "Existe una gran diferencia entre sentarse a la mesa ovalada acostumbrada, en la que el líder" -se refiere al líder de una empresa- "se encuentra en la cabecera, y sentarse a una mesa circular en la que no se hace ninguna distinción para el líder. Es posible que las mismas personas, con el mismo orden del día, se sienten a ambas mesas, pero transcurrirá una reunión muy diferente en cada caso. Si se retira la mesa y la gente se sienta en sillas puestas en círculos, expuestos mutuamente, con toda seguridad la reunión también resultará diferente. La diferencia será más grande si todos se quitan sacos y corbatas, y todavía mayor, si se descalzan y se sientan en el suelo."⁴² Si lográramos apoyar los mensajes con metamensajes coherentes, nuestras acciones cumplirían con mayor seguridad los objetivos propuestos.

Los espacios influyen en nuestro comportamiento. El ser humano se adapta a ellos, aunque también logra transformar algunas de sus características, para adaptarlo a sus requerimientos y aspiraciones. Lynch, en su obra 'Imagen de la Ciudad', plantea que "dotar de estructura e identidad al propio ambiente es una capacidad vital, propia de todos los animales capaces de movimiento y es fundamental para la supervivencia. El conocimiento del ambiente, la satisfacción de unas elementales necesidades biológicas como la orientación en él y la identificación de sus espacios, facilitan el movimiento intencional, evitan la angustia y los peligros de la desorientación, establecen una relación emotiva segura del individuo con el mundo

⁴² FARSON, R. - La otra cara de las palabras

exterior.”⁴³ Generalmente, convivimos con los espacios sin notar su importancia para nuestra existencia, salvo cuando, por causas extremas, nos vemos privados de él.

El ambiente de cada escuela o centro infantil está organizado básicamente en torno al espacio físico disponible, que no siempre está diseñado específicamente para desempeñar la función de institución educativa, o que, muchas veces, ha sido diseñado en función de una enseñanza “tradicional” y no bajo los criterios de la pedagogía activa y constructivista. A decir de Jimenez⁴⁴, esto obliga a quienes intervienen en su acondicionamiento a tomar tres tipos de medidas:

- aprovechar el espacio disponible,
- mejorar las condiciones del espacio escolar, y/o
- ampliar el espacio escolar.

Cuando habla de aprovechar el espacio disponible se refiere a distribuir el mobiliario, los materiales y demás accesorios, organizar las áreas de actividad, dar un uso especial a las paredes y, por ejemplo, al pizarrón, de tal manera que responda a las necesidades individuales y del grupo de niños con el que se trabaje, logrando un ambiente acogedor, seguro, cómodo y estético.

Mejorar las condiciones del espacio escolar significa la participación de los niños y de sus padres en la preparación del aula y de los demás ambientes, logrando así una apropiación del mismo y una identificación que les llevará a valorarlo y cuidarlo. Sin embargo, Jimenez especifica que el mantenimiento y la mejora de los centros es una misión que recae en los Municipios y en el Ministerio de Educación -en España igual que en Bolivia-, tanto en aspectos de la limpieza y el cuidado como de la dotación de nuevos equipamientos escolares y de mobiliario.

La referencia a ampliar el espacio escolar responde a la necesidad de abrir las puertas del centro a la comunidad, aprovechando, a la vez, los espacios que ésta pueda ofrecer para expandir la actividad con los niños. Se propone utilizar locales disponibles y sin uso específico para organizar talleres, una biblioteca o pequeño centro de recursos, o para acondicionarlo como salón múltiple, etc. Un estudio del entorno facilitaría la detección de espacios destinados a estos usos.

⁴³ ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA - La inteligencia se construye usándola - pág. 68

⁴⁴ JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 106-107

El espacio físico preparado por las maestras o educadoras cumple dos funciones esenciales:

- proporciona el lugar para el aprendizaje, y
- actúa como participante en la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Aspectos de la planta física

Habitualmente, son los arquitectos quienes se encargan de definir los aspectos concernientes a la planta física escolar, ya sea para su construcción o para su remodelación. Ya en 1966 -Año de la Arquitectura Escolar-, en Buenos Aires se reflexionaba sobre la necesidad de integrar a arquitectos y educadores en la tarea de diseñar las construcciones escolares: "La presencia de educadores en todos los niveles de la subcomisión de arquitectura escolar permitió analizar con mayor amplitud el problema de las construcciones escolares y comprender la necesidad que había de que el arquitecto se compenetrara de los problemas educativos y el educador de los arquitectónicos."⁴⁵

Es necesario puntualizar que la arquitectura escolar ha buscado dar soluciones económicas, funcionales y estéticas a la edificación escolar, contemplando su planificación, su diseño, su construcción y su financiación.

En una breve historiación, Frías⁴⁶ hace alusión a la influencia de los diferentes enfoques pedagógicos en la evolución de la arquitectura escolar:

- Se habla de la existencia de universidades en la India en el siglo VII a.C., y de la construcción de los primeros edificios para la educación en el siglo XVI, donde funcionaron las primeras universidades europeas, y luego las norteamericanas.
- La enseñanza primaria tuvo su gran impacto en 1763 con la implantación de la escuela elemental obligatoria por Federico el Grande, y la enseñanza secundaria cobró vigencia recién a principios del siglo XIX con Alexander von Humboldt.
- Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart introdujeron ideas revolucionarias, y contribuyeron a generalizar la educación elemental, por lo que surge la nueva profesión de educador de

⁴⁵ Revista citada - pág. 3-4

⁴⁶ FRIAS, J. - Trayectoria de la arquitectura escolar - revista citada - pág. 8-9

infantes, relegada antes a los esclavos. Entonces se pensaba que un buen pedagogo podría enseñar debajo de un árbol.

- En toda Europa se construyeron pequeños edificios para la enseñanza elemental y secundaria, de aspecto muy teatral, ya que constaban generalmente de:
 - * Una sala rectangular, donde se ubicaban 50 a 200 alumnos a lo largo de mesas paralelas. Cada hilera era custodiada por un celador.
 - * El maestro se ubicaba sobre un estrado especial, flanqueado por altas columnas, a modo de escenario, para darle mayor autoridad y jerarquía.
 - * Existían anexas pequeñas salas de recitados donde los educandos repetían a los celadores las lecciones que se les explicaban, dentro de un esquema de rigurosa disciplina.
 - * La iluminación era recibida por pequeñas ventanas proyectadas a una altura mayor que la de los niños, para “evitar las distracciones”.
 - * La ventilación se daba a través de puertas y ventanas.
 - * No se incluían servicios sanitarios.
- Los adelantos en la educación elemental y las dificultades de aplicar los nuevos métodos pedagógicos en estos espacios tan estrechos, unidos al hacinamiento de los alumnos, obligó a pensar en la modificación de los espacios educativos. A fines del siglo XIX aparecen los primeros manuales de construcciones escolares dentro de las cartillas de enseñanza. También se introduce uno de los pasos revolucionarios en la educación, que variará totalmente el esquema de las construcciones: el agrupamiento de los alumnos por grados- edades. Los países europeos fueron los pioneros en introducir cambios, que llegaron luego a Estados Unidos, y recién a mitad del siglo XIX a Latinoamérica.
- Con la Revolución Industrial se incrementó la enseñanza elemental y se fortaleció la enseñanza secundaria. Los edificios europeos de la época conservan su monumentalidad, siguiendo la expresión estética de la arquitectura gótica, con reminiscencias de la griega y de la romana, con características comunes:
 - * eran edificaciones escolares cerradas,
 - * contenían grandes patios rodeados de galerías a las que daban las aulas alineadas,
 - * el ingreso al edificio se realizaba por un imponente hall, comunicado al sector administrativo,

- * las aulas eran de forma rectangular y estaban equipadas con mobiliario fijo,
 - * su ventilación e iluminación eran pobres, casi deficientes.
- Recién a comienzos del siglo XX se diseñó la primera escuela abierta, dándose cambios fundamentales en la arquitectura escolar tras la Primera Guerra Mundial, que conmovió las bases de la sociedad y de la educación contemporáneas. Desde entonces hasta hoy se ha vivido una flexibilización en la filosofía educativa, en los sistemas, en los métodos, en las prácticas, y la inclusión de las edificaciones escolares en el equipamiento básico de las ciudades. La monumentalidad se cambió por la escala en relación con el alumno, las aulas cambiaron su forma, e incluso se procura su prolongación hacia el exterior, dotándolas de ventanas más grandes.
 - La Segunda Guerra Mundial contribuyó aún más al cambio de visión en relación a las escuelas. Se consideró la necesidad de revisar sus objetivos educativos, organizando e integrando todos los niveles en un único sistema educativo. También se sugirió unir la escuela a su medio o entorno, convirtiéndola en un espacio nuclear para la comunidad que la contenga. Esta nueva concepción influyó notablemente en las edificaciones mismas, y obligó a la formación de especialistas en arquitectura escolar.

El espacio escolar -arquitectónico-, entonces, se ha configurado como la infraestructura de acogida de una actitud ante la enseñanza y el aprendizaje. Se brinda como medio para el desarrollo de procesos de intercambio humano, para el desarrollo de procesos de aprendizaje, y procura ser adecuado a las necesidades de quienes lo ocupan: es un espacio de una época, organizado para los seres humanos de una época, y para realizar unas actividades coherentes con una época.

“La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del entorno y organiza el acceso a los espacios externos y a los recursos. La instalación arquitectónica determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura, y la intrusión o la separación entre grupos de personas. Proporciona calidades como el color, la

textura, el nivel y la suavidad o la dureza de los espacios que cabe disponer para el aprendizaje de los niños.⁴⁷

En nuestro país existen normativas técnicas vigentes, que se estructuran en torno a la necesidad de ofrecer soluciones concretas en cuanto a:

- la adecuación de la infraestructura a las características especiales y a las necesidades de los niños, considerando su tamaño (escala), las actividades que corresponden a su grupo de edad, su forma de aprender, etc.;
- la adecuación de la infraestructura a las características del espacio geográfico y social en el que se ubique, recuperando las soluciones arquitectónicas asumidas en el lugar de asentamiento;
- la adecuación de los proyectos a los recursos disponibles, aprovechando el uso de materiales del lugar;
- la garantía de considerar las normas mínimas de seguridad y de sanidad para quienes ocupen el edificio, aunque esto demande el rediseño o la adaptación arquitectónica de la edificación.

También se plantea que corresponde a los Gobiernos Municipales la aprobación de los nuevos diseños escolares, según la cantidad de niños que se fueran a atender, ya que se establece una relación entre este número y la capacidad real del local.

Ya sea que las edificaciones estén diseñadas específicamente para albergar programas educativos -escuelas o centros infantiles, dado el caso de nuestra investigación-, o que se adecúe o se adapte un espacio usado antes para otros fines -vivienda, iglesia, centro comunal, centro de salud, galpón, etc.-, es a los maestros a quienes corresponde manejarse dentro de los tamaños y las limitaciones que puedan existir. Esta referencia se hace tanto con relación al espacio específicamente destinado a las actividades educativas, como con las que existan fuera de sus puertas.

Las instalaciones arquitectónicas son generalmente estáticas, y permanecen inmutables a lo largo de la gestión escolar, aunque algunas de ellas hubieran sido pensadas en términos de prever

⁴⁷ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 18

ciertas conductas, actividades, niveles y estilos de funcionamiento de quienes trabajarán dentro suyo. En cualquier caso, son las maestras o las educadoras quienes deben desarrollar el entorno con que cuentan para beneficiar el logro de sus objetivos de trabajo. La instalación arquitectónica no puede sufrir cambios ni demasiado radicales ni inmediatas o frecuentes para adaptarse a los cambios de necesidades y de actividades de los niños pequeños. Esta instalación es apenas el marco donde se darán las adaptaciones diarias de dotación y organización del espacio, de los materiales, del equipamiento dispuestos para potenciar un mejor desarrollo de los niños.

Ubicación geográfica - emplazamiento de las escuelas o los centros infantiles

Entre algunas de las condiciones mínimas del medio próximo a la ubicación de un centro infantil, que persiguen la seguridad de los niños que a él concurren, y que son expresadas en tenor normativo por el PAN (Programa de Atención al Niño y la Niña) de Bolivia y por la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile -tomada como referencia por la cercanía geográfica y cultural-, se mencionan:

- El terreno del proyecto debe ubicarse en una zona segura y no contaminada, donde no existan, por ejemplo, peligro de deslizamientos, pantanos, pendientes fuertes, pozos, torres de alta tensión, basurales, industrias contaminantes, etc. En Chile, las normativas establecen una distancia mínima no inferior a 500 metros de estos factores de riesgo.
- Tampoco se deberían encontrar cerca canales abiertos, vías férreas o avenidas de alta velocidad que afecten el acceso al centro.
- Ni se deberían situar en la proximidad del centro locales comerciales de expendio de bebidas alcohólicas, lenocinios, etc. Las normativas chilenas, por ejemplo, establecen esta distancia mínima como igual o superior a los 200 metros.
- Si no se pueden eliminar los factores de riesgo, se los debe aislar, tanto en el entorno como en el terreno mismo.
- Parte de la seguridad de la escuela o del centro infantil estará garantizada por los cierros exteriores, que no representen riesgo para los niños pero que permitan controlar el ingreso al local y resguardar su privacidad.
- La recuperación de las características geomorfológicas y culturales del lugar, que condicionarán el diseño, el emplazamiento, el sistema constructivo y los materiales a utilizar

para la edificación escolar. La tipología espacial característica de las diferentes regiones geográficas influirá sobre algunos aspectos, como los emplazamientos, las cubiertas, la orientación, la ventilación, los vanos, los materiales de la escuela o del centro infantil.

Siguiendo un criterio de clasificación por características ambientales y socioculturales, el PAN divide nuestro país en tres pisos ecológicos representativos. Como esta investigación se realiza en la ciudad de La Paz, recalcaremos ciertas peculiaridades referidas a la zona Altiplano, que comprende los Departamentos de La Paz, Oruro y Potosí.

La adecuación de la escuela o del centro infantil a su entorno debería trascender los límites de lo arquitectónico e invadir todos los aspectos organizativos y pedagógicos. Cualquiera que fuera la institución, no puede encerrarse en sí misma, sino que debe involucrarse con la comunidad circundante, solicitando su participación unificada y responsable por la educación de sus niños. Esto hará 'vivir' a la escuela dentro de cada organización social.

El PAN propone también entre 200 a 400 metros como radio de influencia óptimo de cada establecimiento.

Infraestructura interior y exterior

Al hablar de infraestructura interior y exterior nos referiremos -pensando siempre en escuelas o centros infantiles-, a aquellos espacios físicos cubiertos o descubiertos, que se encuentren destinados a albergar actividades educativas con los niños de cualquiera de los programas. También son llamados locales, y son definidos en las normativas chilenas como "una unidad física completa y autosuficiente"⁴⁸, compuesta por el terreno, las obras exteriores y los edificios. En este mismo documento queda instruido que no se autoriza la coexistencia de otras funciones - vivienda, sede social, centro cultural, etc.- dentro de locales que se utilicen para la atención del nivel de Educación Inicial, a menos que se encuentren totalmente separados en accesos, patios, cocinas, baños, etc.

⁴⁸ JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES - CHILE - Guía para el funcionamiento - pág. 5

Tomamos como referencia para Bolivia a las normativas elaboradas en 1997 por el PAN, en las que se propone que “todas las modalidades de atención directa deben contar con ambientes interiores y exteriores adecuados.”⁴⁹ Determina que deberían brindarse condiciones adecuadas para la atención de niños y niñas en términos de los procesos de aprendizaje, higiene, descanso y seguridad.

El PAN establece una categorización de los espacios en áreas, según su funcionalidad. Sin embargo, creemos importante considerar algunos aportes recogidos de documentos nacionales y de otros países, en los que se sugiere tomar en cuenta, además, otros espacios que permitirían lograr mejores condiciones de trabajo. Elaboramos un cuadro al respecto.

⁴⁹ PAN - Normas Técnicas - pág. 46

Cuadro 8

AREAS Y ESPACIOS EN UN CENTRO INFANTIL (niños de 2 a 6 años)

	PAN - Bolivia ⁵⁰ Espacios mínimos	Otros documentos ⁵¹ Espacios "complementarios" sugeridos
Espacios interiores - cubiertos	<p>AREA ADMINISTRATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Despacho para administración y para la atención a los padres de los niños. * Sala para controles de salud y nutrición <p>AREA DE ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Salas para 20 niños (sirven también para reposo y como comedor) <p>AREA DE SERVICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cocina * Baños para niños * Baño para personal administrativo y docente * Depósito-despensa de alimentos * Lavandería 	<ul style="list-style-type: none"> * Espacio para despedida y encuentro de padres y niños (hall o patio interno) * Despacho o sala de reuniones para maestros y padres, para realizar actividades de planificación y de formación - o aula múltiple * Despachos para servicios de apoyo (pediatra, psicóloga, psicopedagoga, nutricionista, otros) * Comedor * Depósito para materiales educativos * Portería
Espacios exteriores - descubiertos o semi-cubiertos	<p>AREA DE ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Patio con <ul style="list-style-type: none"> - Area de juegos infantiles - Area verde con vegetación - Huerto 	<ul style="list-style-type: none"> * Canchas

Cuadro de elaboración propia

⁵⁰ PAN - Normas Técnicas - El documento hace referencia a Centros de Atención Integral, a cuya caracterización no se ajustan los Jardines Infantiles. Esto nos obliga a pensar en adecuaciones de las normas.

⁵¹ JUNTA DE ANDALUCIA - Diseño curricular de educación infantil.
GOBIERNO MUNICIPAL DE SANTA CRUZ - Infraestructura escolar

Algunas especificaciones - Espacios cerrados y cubiertos

AREA ADMINISTRATIVA

Esta área se caracterizaría por ser un espacio, donde se dan la mayor parte de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Allí se despiden los padres de sus niños, y también se reencuentran con ellos; en él comentan los maestros con los padres detalles de la jornada o de la planificación y de la evaluación. En esta área se preparan las actividades de la escuela o del centro, ya sea individualmente o en equipo.

Harms cita a las necesidades personales y profesionales de los adultos del programa como uno de los componentes esenciales a considerar para ofrecer un buen ambiente en Educación Infantil. "Hasta ahora, donde sea que haya niños, existen necesariamente adultos clave, quienes son responsables de estos niños. A menos que se facilite el espacio y tiempo apropiados para satisfacer las necesidades profesionales y personales del personal, tanto como oportunidades para el desarrollo del personal, para la interacción entre el personal y los padres, los maestros no serán capaces de alcanzar su potencial profesional, y el programa se verá afectado. Es importante que dentro de cada espacio para la infancia temprana, la administración y el personal docente preparen el ambiente para satisfacer sus propias necesidades, tanto como las de los niños bajo su cuidado."⁵²

* Despacho para administración

Es un espacio, usualmente cerrado y abrigado, que se encuentra equipado para la espera y para el kardex. En él se suelen realizar también las actividades de control de salud y nutricional de los niños.

* Sala para controles de salud y nutrición

Puede existir en algunos centros una sala aislada, equipada con una camilla de observación y, posiblemente, con otro equipamiento específico (tallímetro, balanza, etc.).

⁵² HARMS, Th. - Creando ambientes para el crecimiento y el aprendizaje - en *Beginning & Beyond* - pág. 232-233

* Espacio para despedida y encuentro de padres y niños (hall o patio interno)

En este espacio transcurren las despedidas y los reencuentros, y la mayoría de los momentos de interacción niños-padres-maestros. Puede estar equipado con mobiliario para la espera, paneles informativos, percheros u otros para guardar ordenadamente algunas prendas específicas (chamarras, botas de lluvia, etc.).

* Despacho o sala de reuniones para maestros y padres

Se destinan a la realización de actividades de planificación y de formación, o a las actividades de intercambio de información con los padres. En Bolivia no existen mayores especificaciones sobre sus características, pero los chilenos explicitan que deberían estar ubicados, tratándose de Salas Cuna, hasta en un 4° piso, y en los Jardines Infantiles, exclusivamente en el 1° piso.

* Despachos para servicios de apoyo (pediatra, psicóloga, psicopedagoga)

Si existen, su mobiliario y equipamiento corresponde al uso específico que merezcan. Los espacios administrativos, considerados “secundarios” con relación a las aulas, donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de los niños, tienen gran importancia para el funcionamiento armónico de las escuelas o centros infantiles. Por ello se recomienda, en la totalidad de la bibliografía consultada, que sean concebidos, por ejemplo en su ambientación, como parte importante del conjunto, que condiciona, aunque sea relativamente, los procesos y resultados que se vivan dentro del ambiente educativo.

AREA DE ENSEÑANZA

* Salas o aulas

La norma del PAN establece que cada sala, bastante abrigada, podría acoger a 20 niños, y que en ella se realizarían múltiples actividades, como las de educación inicial, reposo y servicio de comedor. Propone ubicar estas salas en espacios próximos al área exterior del centro infantil, y en la planta baja, para que los niños puedan entrar y salir de ellas con seguridad y comodidad.

Estas salas necesitan buena iluminación natural, ya sea por ventanas amplias o por lucernarios, ubicados en el techo. También se sugiere pintarlas de colores vivos, aunque al respecto, existen posiciones que prefieren los colores neutros o pasteles, más relajantes para los niños.

Cuando las salas son multifuncionales, se requiere la disposición de un depósito cercano para guardar, por ejemplo, colchonetas, ropa de cama, o el material-equipamiento que se requiera alternar para el cambio de uso.

AREA DE SERVICIOS

* Cocina y depósito-despensa de alimentos

La implementación de una cocina adecuada es imprescindible en aquellos centros donde se atiendan niños durante la jornada completa, e incluso en aquellos programas en los que se brinden refrigerios. Si no se da alimentación, sólo se exigirá un pequeño recinto de cocina. Se sugiere la ubicación próxima a la administración.

Su revestimiento, por ejemplo con azulejos y piso cerámico, permitirá la higiene diaria. Es importante la instalación de agua potable en la cocina, y de ser posible, de un lavaplatos de dos fuentes. También resultan necesarios los mesones de preparación. Anexo a la cocina se debería encontrar un pequeño depósito o despensa para conservar alimentos secos y frescos.

* Comedor

En muchos centros donde no se dispone de comedor, éste es reemplazado por el uso de las salas de trabajo, cuyas mesas se protegen con algún tipo de cubierta para servir en ellas los alimentos a los niños.

* Depósito para materiales educativos

Todo depósito que contuviera material inflamable debería ser construido con materiales contra incendios y disponer de suficientes puertas para su evacuación.

* Baños para niños

Sería preferible la instalación de los baños en sitios adyacentes a las áreas de juego y de dormir - normalmente, estas actividades se centran en las salas o aulas-. Además, tendrían que ser fácilmente alcanzados desde el exterior. Se recomienda su ubicación alejada de la cocina.

Estos baños o letrinas, en lugares donde no existan agua ni alcantarillado, necesitan estar diseñados preferentemente para atender varios niños al mismo tiempo, a la vez que ser ambientes

ventilados y revestidos de materiales que permitan su limpieza frecuente. Requieren estar conectados a un sistema de eliminación de aguas servidas y excretas, aprobado por las autoridades sanitarias.

El PAN especifica que deberían instalarse en todo baño:

Con alcantarillado y agua potable

- una base de ducha o bañera cada 20 niños,
- un lavamanos cada 10 niños, instalado a una altura de 0,50 m para lactantes y de 0,60 m para niños pequeños
- un inodoro de tamaño adecuado cada 10 niños.

Con letrinas

- dos letrinas (una para los niños y otra para el personal de servicio) en aquellos centros donde asistan un máximo de 15 niños),
- una letrina cada 10 niños que se aumenten.

También recomendaríamos equiparlos con sujetadores de papel higiénico y de toallas a la altura de los niños, y con suficientes basureros, como para que ellos puedan manejarse autónomamente en su uso. Usualmente se contempla una zona para el cambio de pañales, dotada de una colchoneta o un sucedáneo -mesón mudador para cada 10 lactantes-, y con fácil acceso al lavamanos.

Si la instalación de inodoros y lavamanos de tamaño infantil fuera inviable, puede realizarse una adecuación de los comunes, construyendo frente a ellos un escalón o plataforma. En algunas escuelas o centros infantiles se utilizan también los bacines, debiendo contarse, mínimamente, con uno cada 3 niños.

En muchos centros, los baños no tienen puertas o tienen puertas de media hoja que dejan la parte superior libre (como de 0,90 m de altura), para facilitar la supervisión de los niños. Es necesario pensar, desde un punto de vista pedagógico, que los baños forman parte de un espacio global, y que en educación inicial juegan un papel muy importante en la formación de hábitos de higiene personal y de control de esfínteres, por lo que se sugiere cuidar que sean bastante iluminados, ventilados y atractivos.

* Baño para personal administrativo y docente

En este espacio deberían instalarse, según el PAN:

- un lavamanos,
- un inodoro,
- una ducha.

* Lavandería

En algunos centros infantiles existe un espacio llamado patio de servicios, que está destinado, entre otros usos, a depósito de útiles de aseo, a depósito transitorio de basura, y a tendedero de ropa -sábanas, toallas, mandiles, secadores de cocina, etc.-. Se encuentra, por tanto, ubicado muy cerca de la cocina y de la lavandería.

Algunas especificaciones - espacios abiertos y descubiertos

AREA DE ENSEÑANZA

* Patio

El patio, en un centro infantil, según el PAN, estaría dividido en tres áreas:

- *Area de juegos infantiles:* equipada con un mínimo de tres juegos, contruidos con materiales del medio y según las posibilidades económicas de los padres de los niños. Estos juegos pueden ser columpios, resbalines, sube y baja, estructuras para trepar, construcciones con troncos, llantas y sogas, etc., y estar pintados de colores brillantes. La utilización de variedad de superficies puede hacer más interesantes los juegos; por ejemplo, puede cubrirse con cemento la superficie de base para los juegos con llantas, con pasto o arena la zona de los juegos para trepar; con piedras menudas las superficies de circulación fija, etc.
- *Area verde con vegetación:* las plantas estarán determinadas por la región donde se encuentre el centro, considerando el uso de árboles y arbustos para crear lugares sombreados donde jugar. Para la zona del Altiplano se sugiere la siembra o el aprovechamiento de la quiswara, del pino, del ciprés, especies que se adaptan a los cambios bruscos de temperatura. Además de su uso ornamental, servirán para la creación de microclimas.
- *Huertos:* También se pueden construir huertos y/o viveros para el cultivo de vegetales diversos. Pueden estar protegidos con muros bajos o mallas de alambre. Para zonas frías se

propone crear ambientes cerrados y bien abrigados, cubiertos con calamina plástica o polietileno de 200 micrones.

Un cercado casi simbólico, que no represente riesgos para los niños, indicará cuáles zonas del patio son de libre acceso y cuáles deben visitarse con ciertas precauciones, además que permitirá la mejor supervisión del grupo por parte de las educadoras.

Cuando no existe un patio dentro del centro, se pueden realizar salidas a algún parque cercano, tomando las medidas de seguridad necesarias. Si el patio fuera compartido con niños mayores - por ejemplo, en una escuela-, es importante establecer un espacio destinado únicamente a los niños preescolares, cuidando equiparlo de la mejor forma posible.

Características arquitectónicas⁵³

a) *Emplazamiento*

El emplazamiento se refiere a cómo la ubicación de los componentes de la edificación respecto al terreno y entre sí permite controlar la radiación solar y los vientos, proporcionando la temperatura, la humedad y la ventilación deseables en los ambientes internos, de acuerdo con las condiciones específicas de cada clima.

En la zona del altiplano, se sugiere un tipo de construcción apta para la adaptación a los cambios bruscos de temperatura (frío en la noche y excesivo asoleamiento al medio día). Esta edificación tendría que ser de planta cerrada y compacta, con los elementos arquitectónicos juntos, para ofrecer mayor protección contra la acción de los vientos y evitar al máximo las pérdidas del calor interno, ya que se crearía dentro del edificio una especie de microclima.

b) *Cubiertas*

Las cubiertas -techos- necesitan ofrecer funcionalidad sin descuidar la parte morfológica. Para La Paz se recomienda la cubierta a dos aguas con pendientes pronunciadas para la protección contra fuertes nevadas. Los aleros deberían tener un mínimo de 0,60 m.

⁵³ PAN - Normas técnicas - Utilizamos este documento como referencia básica sobre las características arquitectónicas de las edificaciones para educación infantil, al ser muy actual (1997) y elaborado para Bolivia.

c) *Orientación*

La orientación de las edificaciones permite controlar los efectos de la radiación solar, aprovechándola para lograr una temperatura ambiental interna deseable según el clima en la zona donde se asiente el centro infantil.

En climas fríos y templados se propone incrementar la temperatura ambiental interna, evitando el sur y buscando el este-oeste. Se debería procurar que la elevación principal diera al norte.

d) *Iluminación y ventilación*

Los niveles mínimos de iluminación determinados por el USPA de La Paz se refieren a un requerimiento de:

Circulaciones	-	30 lux/luminaria (*)
Sala controles salud y nutrición, corredor, pasillo	-	60 lux/luminaria
Comedor	-	80 lux/luminaria
Sala	-	200 lux/luminaria
Espacios para trabajo muy fino	-	500 lux/luminaria

La iluminación debería provenir, con preferencia, de fuentes naturales, a través de ventanas ubicadas en las paredes de los recintos, y se podría complementar con iluminación cenital. En el documento referido a las Edificaciones Escolares de la Reforma, se habla de instalar ventanas amplias en los muros orientados al exterior y ventanas altas y pequeñas en los muros que dan a circulaciones interiores, para no dificultar la atención de los niños.⁵⁴

Las fuentes de luz artificial o los focos no deberían ser deslumbrantes, y tendrían que iluminar todos los espacios ocupados por los niños. También se sugiere implementar en las salas algunos mecanismos para el control de luz (cortinas, persianas), que ayudarán a lograr un buen ambiente, por ejemplo para el descanso de los niños.

Es importante considerar que los efectos de la luz natural a través de ventanas o de la iluminación artificial en otros lugares pueden diferir siguiendo un punto de vista adulto o del niño. Para comprender los efectos que un tipo de iluminación tiene sobre los niños, es

(*) La normativa de iluminación para las circulaciones corresponde a los Jardines Infantiles chilenos.

importante que los adultos observen los espacios desde su interior en los momentos del día en que más serán utilizados con mayor probabilidad por los pequeños. Si la iluminación se convierte en un problema para los niños que tienen que permanecer en un mismo sitio y en idéntica posición durante todo el día, este problema puede minimizarse si se propicia su desplazamiento por todo el espacio a lo largo de la jornada, permitiéndoles el acceso a diferentes áreas o zonas de trabajo.

La ventilación está referida a la posibilidad de controlar los vientos de acuerdo a los requerimientos específicos de temperatura o humedad. En climas extremadamente fríos, la ventilación mínima evitará los descensos de temperatura interna. En los climas templados, la ventilación diurna puede contrarrestar el calor interno del día.

En salas o espacios donde los niños comen, jueguen o duermen se recomienda contar con un sistema de ventilación cruzada, transversal, controlable y en la parte superior del recinto, mediante vanos. “Si la ventilación natural no se puede lograr por estos vanos, se deberá recurrir a un sistema mecánico de ventilación (extractores de aire), que permita obtener una renovación total del cubo de aire, equivalente a dos veces por hora.”⁵⁵

Para que las aulas cuenten con iluminación y ventilación natural, se recomienda que sus ventanas se abran en un 50% de su superficie. El PAN instruye, además, colocar ventanas a los baños, a una altura de 1,50 m y con una malla milimétrica para permitir la ventilación.

e) *Vanos y su cerramiento*

Las aberturas o vanos en un edificio escolar controlan el ingreso de la radiación solar y de los vientos en su interior, modificando la temperatura y la humedad ambiental.

Aberturas pequeñas y altas -que cubran menos del 20% y mínimo 8% del área útil del ambiente- sirven para obtener un mínimo ingreso de radiación solar y de viento. Las aberturas cerrables aislantes otorgan un máximo aislamiento térmico interno en una edificación. En climas extremadamente fríos permiten el ingreso del sol en el día, y aíslan el edificio del frío nocturno.

⁵⁴ UNSTP - Edificaciones escolares en la Reforma Educativa - pág. 12

⁵⁵ JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES - CHILE - Guía para el funcionamiento... - pág. 13

f) Materiales

Se recomienda el empleo de materiales:

- propios del lugar de la construcción, por resultar apropiados y más económicos. Enfocamos el presente trabajo a los materiales recomendados para la zona fría Altiplano,
- durables,
- de fácil lavado, por lo que se preferirán aquellos que estén libres de diseños.

Cuadro 9

MATERIALES RECOMENDADOS PARA CONSTRUCCIONES EN LA ZONA ALTIPLANO - PAN 1997

Lugar	Material
Muros	Ladrillo tipo macizo, tipo hueco o tipo perforado
- interiores	Revocados y con pintura lavable
Revoques	
- exteriores	Cal-cemento, cemento de albañilería, ladrillo visto
- interiores	Cemento, cemento de albañilería, estuco
Pisos	Cemento con color, cerámica, mosaico
- área de enseñanza	Revestido para ofrecer buena temperatura
- área de servicios	Cerámica antideslizante
Cubierta - techos	Teja, calamina
Cielorosas	Revocados y pintados
Cimientos y sobrecimientos	Hormigón ciclópeo, hormigón armado
Contrapisos	Piedra y mortero de cemento
Zócalos	
- exteriores	Castigado de cemento de 1 metro de alto
- interiores	Cemento con color de 1 metro de alto
- área de servicios	Azulejos o cerámica de 1 metro de alto
Iluminación	Alambre eléctrico # 12, soquete metálico con alma de porcelana
Vanos	De madera, con vidrios dobles, fierro de doble contacto Botaguas de ladrillo, hormigón armado
Circulaciones	Sólo aceras perimetrales de mínimo 0,50 m de ancho X 0,20 m de alto
Muro perimetral	Ladrillo tipo macizo, tipo hueco o tipo perforado, malla olímpica

Cuadro de elaboración propia, con base en PAN⁵⁶

En la consulta bibliográfica nos llamó la atención la normativa chilena sobre los materiales, que establece la prohibición del uso de adobe para construir la estructura del edificio. En términos generales, se recomienda el uso y conservación de materiales que cuiden la higiene y la seguridad en beneficio de los niños que se atiendan en el establecimiento.

⁵⁶ PAN - Normas técnicas - pág. 11

g) Otras características específicas

Aislación acústica

Todos los recintos deberían contar con una aislación acústica, en el sentido de que el nivel de ruido que se establezca dentro de un local no interfiera en la actividad que desarrollen en los adyacentes. A la vez, se intentaría lograr que el ruido del exterior no dificultara el trabajo que se realice dentro del edificio.

Circulaciones horizontales y verticales (escaleras)

Como no existen regulaciones nacionales, consultamos la normativa chilena, que establece, según la zona, una circulaciones que deben estar cubiertas, e iluminadas por una fuente de luz natural o complementándola con una fuente de luz artificial. En escuelas o centros infantiles que atiendan hasta 60 niños, su ancho puede ser de 0,90m cuando tienen recintos a un solo lado, y de 1,20m cuando tienen recintos a ambos lados. En cualquiera de los casos, cada 30 escolares adicionales se deben incrementar 0,15m. Cuando las circulaciones están ubicadas en pisos superiores deben tener una protección de altura mínima de 1,40m, y su diseño no debe permitir el paso de lactantes ni ser escalable.

En el caso de las escaleras, éstas deberían tener tramos rectos y peldaños de una altura máxima de 0,18m y una huella en proyección no inferior a 0,25m. Si el centro atiende hasta 30 lactantes, el ancho libre mínimo de la escalera principal debe tener 0,90m; sobre los 30 lactantes se calculará en 1,20m. La escalera debe estar recubierta con material antideslizante y tener pasamanos en ambos lados a una altura mínima de 0,90m del piso, que no sea escalable. Si existiera Sala Cuna, la caja de la escalera debe tener una protección especial, de 1,40m de alto, que impida el paso y la caída de los lactantes a la propia escalera y al vacío.

Cantidad de espacio por niño - dimensiones

Algunas normativas consultadas asignan las siguientes cantidades mínimas de espacio:

a) Aulas

Superficie libre mínima

Centros Integrales	-	1,80 m ² /niño	(PAN)
Sala cuna	-	2,50 m ² /lactante	(Chile)
Preescolar (octogonal)	-	1,63 m ² /niño	(Reforma Educativa)

Preescolar (rectangular)*	-	1,28 m ² /niño	(Reforma Educativa)
Espacio rincones	-	0,41 m ² /alumno	(Reforma Educativa)
Jardín Infantil	-	1,10 m ² /niño	(Chile)

Volúmen mínimo

Sala cuna	-	6,00 m ³ /lactante	(Chile)
Jardín Infantil	-	2,60 m ³ /niño	(Chile)

b) *Otros ambientes*

Area administrativa	-	0,30 m ² /niño	(PAN)
Area de servicios	-	0,30 m ² /niño	(PAN)
Patio	-	3,00 m ² /niño	(PAN)
Patio cubierto	-	1,00 m ² /niño (*)	(Chile)

El PAN establece como capacidad óptima una cobertura de 40 a 60 niños por Jardín de Infantes o Centro Infantil, incluyendo a 20-30 niños por aula o sala.

Una de las quejas más frecuentes en muchas escuelas y centros infantiles es la de falta de espacio. En el verdadero aprovechamiento de muchos espacios de aprendizaje influye a veces más la visión o percepción que se tiene sobre los mismos que el propio tamaño. La ubicación de determinado mobiliario y equipamiento en su interior dificulta su real visualización. Las preconcepciones de cómo deberían distribuirse dentro suyo estos elementos también limitan sus formas de organización, y tampoco se consideran todas las posibilidades que ofrecen techos y paredes. Otro elemento que influye en la organización ambiental es la concepción de que el aula acaba en la puerta de la clase, actitud que conduce generalmente a desprovechar las potencialidades de apropiación del patio y de otros espacios anexos a la sala (pasillos o corredores, depósitos de material, baños).

* La Reforma Educativa (1995) proponía dos modelos estandarizados -octogonal y rectangular- para la construcción de nuevas unidades educativas, destinadas a acoger 30 niños y adecuadas para instalar en ellas rincones.

(*) La superficie máxima de patio cubierto que se exige es de 100 m².

Equipamiento de seguridad

Para Bolivia no se encuentran normativas al respecto, salvo la recomendación de que todos los centros urbanos y rurales deben ser rediseñados o adaptados por técnicos especializados para dotarlos de mínimas condiciones de seguridad. También se recomienda el emplazamiento del terreno y del edificio en una zona lo más segura y menos contaminada posible. Consultamos un documento elaborado en Santa Cruz, en el que se menciona que “aquellos locales destinados a la educación y en los que se almacenen, trabajen o dispongan materiales inflamables, o que se emplee fuego (...) deben ser construidos con materiales contra incendios y disponer de suficientes puertas para su fácil evacuación.”⁵⁷

En Chile, sin embargo, se establecen normas específicas, entre las que se cuenta, por ejemplo, que todos los edificios deberán disponer de un sistema de prevención de incendios (extintores - mangueras), siguiendo normas generales y vigentes.

Parte de esta seguridad la garantizan dotando a las puertas de salida al exterior de un ancho mínimo (“libre, igual a la suma de los anchos de circulaciones horizontales y escaleras que evacúen a través de ellas”⁵⁸) que permita la evacuación de los edificios. También establecen que las puertas deberían abatirse hacia el exterior y ubicarse distanciadas entre sí, de manera de garantizar una evacuación alternativa. En un recinto con una superficie mayor a los 60m² deberían existir un mínimo de dos puertas, ubicadas a una distancia mínima de 5m una de la otra. Y el ancho mínimo libre de la o las puertas de los cierros exteriores debería ser igual a la suma de los anchos de las puertas de salida al exterior de los edificios que enfrentan dichos cierros.

Otra medida de seguridad es la de colocar los enchufes eléctricos a una altura mínima de 1,30m sobre el nivel del suelo.

Barreras arquitectónicas

Las barreras arquitectónicas son aquellos elementos que no consideran la inclusión de niños con necesidades especiales o con ciertas discapacidades físicas en los programas educativos. En muchos países se encuentran ya normados los diseños de las construcciones para brindar

⁵⁷ GOBIERNO MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA/OTPR - Infraestructura escolar - pág. 8

⁵⁸ JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES - CHILE - Guía para el funcionamiento... - pág. 7

comodidad a estos niños, sustituyendo las escaleras por rampas, cuidando que el ancho de las puertas permita el ingreso con sillas de ruedas a los espacios, acondicionando los inodoros y lavamanos de los baños para permitir su uso autónomo por parte de estos niños.

La Reforma en Bolivia se refiere a la adaptación de las condiciones existentes -por ejemplo, colocando unos tabloncillos de madera sobre las gradas de ingreso al aula para permitir el acceso autónomo a niños con discapacidades motoras-, ya que se establece la implementación de la modalidad de aprendizaje especial integrada a la modalidad de aprendizaje regular. Se habla de integración sin discriminación, reconociendo la diversidad de personalidades que conviven en un ambiente de aprendizaje. La escuela, como espacio para el intercambio humano, requiere acoger a algunos niños, quienes por características sensoriales, mentales o físicas no aprenden al mismo ritmo que la mayoría de sus compañeros. Su integración será tanto mejor cuanto más pequeños sean los niños. Este aspecto necesita considerarse especialmente en educación infantil.

Elementos fijos que condicionan la organización del aula

La organización espacial del aula varía considerablemente según el conjunto de circunstancias o características que presente el espacio mismo, como los puntos de suministro de agua (si existieran), las ventanas, columnas, tabiques, y las puertas existentes, e incluso la existencia de muebles empotrados. Estos elementos hacen a cada ambiente tan singular como el grupo de los niños que alberga diariamente, como cada uno de los niños que lo componen y como los maestros que con ellos trabajan.

Preparación del espacio

La preparación o disposición del espacio puede ser empleada como una poderosa estrategia educativa en manos de un equipo de maestras o educadoras dispuestas a sacarle provecho, o puede constituir una influencia no dirigida ni reconocida, tanto sobre la conducta de los niños como sobre la de los propios adultos del ambiente.

La preparación u organización del espacio requiere una visión inteligente y hábil por parte de sus ejecutores, ya que, como indica Wolfgang, "la ausencia de organización hará que el ambiente

impida el juego, origine enfrentamientos entre los niños pequeños y necesite la continua intervención de la maestra para mantener su seguridad.”⁵⁹ En este sentido, el autor propone recuperar el trabajo *Planning Environments for Young Children* de Kritchevsky y Prescott (1969), quienes analizan el número de oportunidades de juego en los espacios escolares, tanto en los interiores como en los exteriores, planteando una modalidad muy singular e interesante para determinar una buena organización del espacio. Resumimos su propuesta en que:

- Cada área de juego se considera como una esponja, que organizada debidamente, embebe a los niños en el juego productivo. La evaluación de las áreas se basa en su respectivo potencial de absorción y, a tal efecto, se les asigna cierto valor numérico como unidad de juego.

* Unidad simple, (valorada con 1), es aquella cuyos elementos lúdicos puede usar con éxito un solo niño -como una hamaca o columpio-.

* Unidad compleja, (valorada con 4), es el conjunto de dos o más materiales -arena, juguetes y agua, cuidado de la casa, juego dramático- para el uso de varios niños (posiblemente cuatro niños).

* Unidad supercompleja o superárea, (valorada con 8), es donde se reúnen más de tres tipos de elementos de juego -espacio de representaciones infantiles, que incluye vestuario, mobiliario, arcilla, arena y agua para ser empleados como alimentos y artefactos de uso hogareño-.

* Unidad potencial, (sin asignación de valor numérico, pero considerando que cada aula debería contener una o dos para presentar una diversidad constante), es aquella mesa o espacios amplios donde podemos agregar o cambiar materiales diariamente, a fin de dar variedad al ambiente.

- Una vez que se organiza el ambiente, la maestra suma la cantidad de unidades recreativas con que cuenta el aula y la divide por la cantidad de niños que podrán utilizarla. De manera ideal, los resultados deberían indicar que habrá 2,5 unidades potenciales por niño, pero lo mínimo requerido sería que cada niño del grupo cuente con un espacio para jugar simultáneamente.
- La maestra o educadora debe equilibrar la cantidad de unidades simples, complejas y supercomplejas sobre la base de la cantidad y tipos de juegos que puede esperar de cada *grupo de edad* y del *tiempo* en que los niños han de permanecer en el aula. Para programas de

⁵⁹ WOLFGANG, Ch. - *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos...* - pág. 87-89

jornada completa pueden agregarse muchas más unidades simples, que permitirán a los niños aislarse y disfrutar privadamente sus juegos.

Al culminar cada día, durante las primeras semanas, y después durante períodos elegidos al azar en el curso del año, la maestra dibuja un mapa o croquis de su aula y pone una X allí donde hubieran sucedido determinados incidentes. Esta será una guía que le permita evaluar la funcionalidad en la organización del ambiente.

La preparación del ambiente supone una anticipación a ciertas situaciones e intenciones deseables, que se enfrenta a la arbitrariedad o a la improvisación en el quehacer educativo. El ambiente puede dirigir -casi indirectamente- a los niños en sus comportamientos, actividades, y aprendizaje. Pero este proceso no puede caracterizarse por la inflexibilidad, ya que siempre existirán discrepancias entre lo esperado y lo real, entre lo que se intente y lo que realmente suceda o sea significativo. A pesar de que se intenten considerar de antemano todos los factores posibles durante la preparación, la vida dentro del ambiente, sus particularidades, las necesidades de aprendizaje y las características siempre cambiantes del grupo que lo ocupen, obligarán a su transformación y adecuación constante, siempre a la luz de los fines y de los objetivos propuestos. Esto supone una actualización permanente y un permanente esfuerzo de adaptación de las condiciones materiales a las necesidades y a las capacidades de quienes ocupan cierto espacio.

Lo importante en la organización es mantener la meta clara de lograr un ambiente de aprendizaje “afectivo, seguro, atractivo, con imágenes y objetos, que al mismo tiempo de ser significativos, sirven para generar valores, actitudes y conocimientos nuevos a los niños.”⁶⁰

- ***Delimitación y ubicación de los espacios***

El aprovechamiento del espacio necesita ser resuelto de forma creativa y funcional, utilizando para ello los recursos disponibles en el medio circundante a la escuela o al centro infantil. Lo deseable será seguramente reemplazado por lo posible, pero dentro de un marco de aspiración al logro de calidad en el resultado final.

⁶⁰ UNSTP - Guía del maestro para el nivel preescolar - pág. 13

La delimitación de los espacios busca crear zonas de actividad específicas, ya sea para el trabajo individual o en grupo, y puede lograrse distribuyendo el mobiliario de determinadas maneras, marcando fronteras o límites. La decisión de dividir el espacio en zonas depende de definiciones metodológicas previas. Y esta organización se constituirá en sí misma en un contenido de aprendizaje, ya que influirá en la construcción de la noción de espacio en cada uno de los niños del programa. Esta delimitación “influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de los niños en el entorno. Los profesores realizan esta tarea definiendo espacios dentro del ambiente, planificando esquemas de tráfico y preparando el mobiliario. La disposición de la habitación es algo más que una responsabilidad casual o una cuestión de estética, porque la organización espacial influye de este modo en muchas conductas. Cada vez que se coloca un mueble en un lugar se crean nuevos espacios, aunque algunos quizá no sean advertidos por el profesor que los creó. Los espacios y sus relaciones siguen influyendo en la conducta, tanto si fueron planificados como si no lo estuvieron.”⁶¹

Varios documentos consultados resumen las zonas que componen un aula en tres grandes grupos de actividades, que requieren ser equilibrados:

- Zona movida, donde se instalan actividades que requerirán de un movimiento constante y, generalmente, trabajo de grupo. Se sugiere instalarla en el espacio más cercano a la entrada de la sala. En esta zona existen constantes desplazamientos y circulación.
- Zona semimovida, donde se realizan actividades que requieren de menos movimiento, como las de artes plásticas, las de matemáticas y de lenguaje. En ellas se debe contemplar la posibilidad de trabajar individualmente o en grupos pequeños.
- Zona tranquila, donde se propone realizar las actividades que requieren de mayor atención y concentración, como la biblioteca y los experimentos, por lo que se deben evitar los ruidos y el tránsito frecuente. Esto justifica su colocación en el espacio más alejado de la zona movida y de la entrada al aula.

El tipo de delimitación también puede variar, según se tomen en cuenta ciertas condiciones. Esto es claramente ejemplificado por Iglesias: “Las delimitaciones entre zonas con carácter fuerte y estable (armarios o estanterías de gran tamaño, tabiques de madera fijados al suelo o a la pared,

⁶¹ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 26

etc.) convierten el aula en un espacio estático y más rígido, pero proporcionan un mayor aislamiento en los ruidos y una mayor privacidad. Por el contrario, cuando los elementos que utilizamos para delimitar las zonas son ligeros (mesas ligeras o sillas, bancos, estanterías con ruedas, contenedores con material, tabique móvil, etc.), el espacio se vuelve más dinámico ya que es fácilmente transformable para adaptarlo a nuevas actividades, incluso en una misma jornada, pero es más difícil aislar las actividades de mayor ruido y movimiento de aquéllas que requieren mayor tranquilidad. Es necesario, por tanto, establecer un equilibrio entre los dos tipos de delimitaciones, teniendo en cuenta, en cada caso, las actividades que van a desarrollarse al mismo tiempo en zonas contiguas.⁶²

En cuanto a la ubicación de zonas, algunos aspectos que se pueden considerar son:

- Si las zonas que guardan una cierta relación están próximas entre sí, de modo que puedan establecerse relaciones entre los niños y las niñas en el momento del juego. Por ejemplo, si la zona de la casa, la de los disfraces, la de construcciones son adyacentes.
- Si las zonas que precisan de agua o condiciones especiales de luz están situadas en el lugar adecuado.
- Si las zonas donde se realizan actividades que requieren mayor concentración están alejadas de las zonas de ruido y movimiento.

Un aspecto importante a considerar en nuestros espacios para el trabajo con niños pequeños es si serán compartidos con otros grupos de edad en diferentes turnos. Estos casos, bastante comunes en la escuela regular, suponen la necesidad de una organización que promueva el respeto hacia todo lo que corresponda a los otros (paneles de exhibición de trabajos, zonas con objetos personales, etc.).

- ***Modo de acceso***

El modo de acceso es un aspecto de la dimensión funcional de espacio, ya que tiene que ver con el modo de utilización del mismo. Se encuentra influido por la organización del tiempo y del

⁶² IGLESIAS, L. - Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? - Revista de la Infancia # 40 - pág. 25

grupo humano que se instala en un espacio, y por las convenciones a las que se hubiera llegado para su manejo.

En una misma sala pueden existir zonas de actividad diversas:

- Pueden existir las de acceso libre para los niños, y otras donde el acceso esté necesariamente controlado por los adultos.
- Incluso existen zonas de actividades que pueden realizarse únicamente si los niños hubieran trabajado antes en otras zonas, o sea, que su acceso está condicionado a ciertos requisitos previos.
- Existen zonas de acceso “obligatorio”, ya sea para realizar trabajo autónomo o para realizar en grupo actividades planificadas por los maestros.
- También se considera la instalación de “zonas-comodín” para que los niños que acaban antes sus tareas puedan jugar o realizar en ellas actividades complementarias, hasta que el resto de sus compañeros les den alcance.

En cualquiera de los casos es importante la existencia de registros del paso de los niños por las diferentes zonas.

La forma de elección de las zonas de trabajo puede hacerse:

- voluntaria y libremente, según el deseo de los propios niños,
- por conversación y planificación previa con la maestra,
- también se pueden prever sistemas de rotación, para garantizar que luego de un tiempo (jornada, semana, etc.) todos los niños hubieran pasado por determinada zona,
- pueden existir zonas que se utilicen sólo en determinado momento de la jornada, o según la actividad que se pretenda realizar, y a las que no se puede acceder libremente.

Polivalencia o uso múltiple

El nivel de polivalencia del aula se refiere a si un mismo espacio se utiliza para diversos tipos de actividades, o si existe una zona para cada cosa. Este nivel está relacionado, entre otras cosas, con:

- el dinamismo y la capacidad de transformación del espacio,
- el aprovechamiento de las distintas zonas.

También es importante considerar si las distintas funciones que asume una determinada zona están claramente definidas, según los momentos de la jornada, o si se dedica a tantas actividades diferentes que llega a perder su identidad para convertirse en una zona indefinida.

Iglesias explica esta polivalencia en el siguiente ejemplo: “(...) la alfombra puede ser la zona de encuentro y comunicación con todo el grupo, y en otro momento de la jornada el rincón de las construcciones para lo cual está claramente definida; pero también puede suceder que la alfombra no tenga una función claramente definida como rincón específico ya que en ella se realizan todo tipo de actividades, incluso simultáneamente (hacer construcciones, rompecabezas, mirar un libro, jugar con coches, etc.) de modo que es una especie de ‘centro de operaciones’ donde se realizan todo tipo de actividades mientras las demás zonas de la clase están más ‘especializadas’, o incluso permanecen vacías en una buena parte de la jornada. Debemos observar claramente qué actividades se van a realizar simultáneamente y tratar de aprovechar siempre el máximo espacio posible del aula, reconvirtiendo las zonas de un momento a otro sin que pierdan su identidad, sino definiendo claramente la función que van a asumir en cada momento.”⁶³

Áreas de actividad - Rincones de aprendizaje

Diferentes autores proponen formas específicas de organizar el ambiente, distribuyendo el espacio en áreas o zonas de actividad -incluso denominadas zonas caracterizadas-. Son también llamadas “rincones” y se definen como “espacios educativos situados en distintas partes del aula para realizar diversas experiencias de aprendizaje.”⁶⁴ Los niños acuden a estos rincones

⁶³ IGLESIAS, L. - *Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula?* - Revista de la Infancia # 40 - pág. 27

⁶⁴ ARNAL, E./CAPARROS, R./GETINO, E. - *Haciendo la Reforma* - pág. 62

preparados, dotados de ciertos materiales, para encontrar en ellos información relativa a los juegos o a los trabajos que les interesan y los ocupan.

En síntesis podemos citar, entre otras posibilidades de implementación dentro del aula, a los rincones o áreas de:

- ◆ Construcciones grandes y pequeñas - bloques, herramientas y material de desecho.
- ◆ Experiencias o experimentos - agua, arena, balanzas.
- ◆ Expresión plástica, creatividad y actividades para manipulación - pintura, arcilla, impresión, recortes, uso de agua.
- ◆ Dramatización, teatro y disfraces.
- ◆ Juego simbólico - casa, médico, venta-tienda-mercado, peluquería, mecánico, carpintero.
- ◆ Motricidad - mucho movimiento, educación física, danza, juegos psicomotores.
- ◆ Música - para hacerla y para oírla.
- ◆ Concentración y actividades tranquilas - libros, juegos de mesa, juegos de lenguaje.
- ◆ Lectura y cuentos - biblioteca en el aula, leer y escribir.
- ◆ Matemáticas - contar y seriar.
- ◆ Naturaleza o ciencias de la vida - animales, control del tiempo.
- ◆ Material para actividades al aire libre.
- ◆ Sorpresas.
- ◆ Exhibición de trabajos de los niños y de aportes de sus padres.
- ◆ Higiene o aseo del espacio - barrer, trapear, limpiar los vidrios.
- ◆ Higiene personal - lavado de manos, de dientes, uso del baño.
- ◆ Objetos personales - contenedores individuales, espacios privados, archivadores o sobres.

Entre las principales características de estos rincones, que forman parte fundamental del ambiente educativo, podemos citar las siguientes:

- Surgen de la planificación colectiva entre los niños y sus maestros.
- Responden a los intereses de los niños y de las niñas y permiten que se respeten sus ritmos individuales de aprendizaje. En ellos se desarrolla el juego creativo.
- Su implementación depende de la capacidad instalada existente, de las necesidades y posibilidades del centro, de los padres y de la comunidad.

- Pueden existir algunos fijos, como los de Lectura, Aseo y Artes, y otros circunstanciales, según la propuesta de la Reforma Educativa. Otros documentos consultados proponen instalar un mínimo de ocho rincones para su funcionamiento simultáneo.
- Tienen una finalidad pedagógica, ya que responden a unas actividades de aprendizaje propuestas -y a las necesidades de aprendizaje de los niños y de las niñas-, y no consisten en un aglomerado de actividades inconexas o sólo recreativas. La Reforma propone que “funcionen verdaderamente como complemento a las actividades de aprendizaje que los alumnos emprenden con el apoyo de sus maestros.”⁶⁵ De la claridad en la definición de la función de los rincones dependerá su utilidad y su forma de uso.
- Son un recurso de aprendizaje que posibilita la manipulación, la investigación, el experimento, la creación, la observación, la actuación sobre los objetos y sobre el propio cuerpo, la comprobación de hipótesis sobre algún tema.
- Se renuevan periódicamente (casi diariamente) para responder a las necesidades de los niños, por lo que no se consideran productos terminados, sino ambientes en constante elaboración. Los rincones se enriquecen, evolucionan o desaparecen.
- Procuran ofrecer oportunidades para el desarrollo de todos los lenguajes expresivos de los niños.
- Están instalados en un lugar que se diferencia claramente de otro. Varios documentos sugieren que cada espacio esté señalizado por un cartel que facilite su ubicación.
- Necesitan ser muy ordenados y atractivos.
- Su disposición procura permitir el libre desplazamiento de los niños e incentivar su capacidad de elección y de decisión.
- Pueden tener nombres más significativos y explícitos de los que tienen para los adultos (por ejemplo, el de Aseo puede llamarse “Aprendo a lavarme solito”), orientando a los niños en su uso, y acercándolos a los mismos, favoreciendo su apropiación, ya que se les da mayor familiaridad.
- Pueden ser ocupados individualmente o por pequeños grupos de trabajo.
- Su utilización puede ser voluntaria-libre y autónoma o planificada, por rotación.
- Las actividades que se desarrollan no tienen una duración determinada; los niños determinan su duración.

⁶⁵ UNSTP - Organización pedagógica - pág. 34

- El material se escoge según los intereses de los niños y se deja a su alcance para que trabajen autónomamente.
- Si el espacio donde están instalados es compartido con otros grupos (por ejemplo, con un curso de primaria), puede utilizarse el mismo material, cambiando únicamente la forma de hacerlo.
- El material es obtenido, preferentemente, del propio entorno y de la comunidad, rescatando así sus características socioculturales, sus recursos materiales y naturales.
- Los padres de los niños y toda la comunidad pueden participar en su preparación o construcción, y en su mantenimiento (limpieza y orden).
- Los elementos que componen los rincones deben permitir la atención a la diversidad (género, cultura y necesidades especiales).

Estas áreas o rincones pueden estar ubicadas en zonas protegidas o en zonas abiertas, según los niveles de concentración que requieran alcanzar los niños para desarrollar su juego o trabajo. Responden a un diseño concreto, y requieren para su implementación claridad en la definición de los objetivos y de las metodologías de la escuela o centro en que se ubiquen. Esto determinará también que se dispongan en cada uno de ellos determinados materiales y equipamiento, que asegurarán las condiciones para el desarrollo de las actividades deseadas.

Cuando nos referimos a la organización de los rincones, de las zonas o áreas de aprendizaje, pensamos inmediatamente en el aula o en las salas de trabajo, pero no podemos olvidar que el patio exterior se considera un espacio educativo más -y muy importante, aunque generalmente subutilizado- si reúne las condiciones adecuadas y se encuentra equipado y dotado de materiales. Es una continuación y extensión del ambiente interior del centro, y puede pensarse en que los niños realicen en él actividades diferentes a las que disponen dentro del edificio. Se puede pensar en dividirlo según sus características naturales, por ejemplo, en:

- zonas sombreadas y zonas soleadas,
- zonas de suelo irregular y zonas de terreno uniforme,

- zonas de juegos y zonas verdes,
- zonas que permiten realizar unas actividades determinadas,
- zona de la caseta-depósito para guardar juguetes e instrumentos.

En el patio exterior se pueden organizar actividades con agua, con arena, con otros materiales sensoriales, de construcción con mucho ruido, como martillar o hacer trabajos con madera, juegos dramáticos, colectivos y de motricidad gruesa, juegos con llantas y de trepar, columpios, juegos de pelota, actividades de artes, de ciencia y de naturaleza, como el cuidado de animales y de plantas, etc.

Consideración de medidas sanitarias y de seguridad

Sin importar las particularidades de cada escuela o centro infantil ni cuántos niños acoja ni por cuánto tiempo lo haga, la primera prioridad es proporcionar a estos niños un ambiente sano y seguro. En la mayoría de los documentos consultados se hace referencia a la necesidad de contar con un certificado de higiene ambiental extendido por la autoridad de salud competente -en nuestro país, esta competencia recaería en los Gobiernos Municipales o en los Departamentales-. Este documento, cuya validez debería renovarse anualmente, acreditaría el cumplimiento de las exigencias de higiene, salubridad y seguridad mínimas aceptables.

Para lograr un ambiente sano y seguro se deben cuidar condiciones sanitarias que impidan la propagación de enfermedades, ya que pueden darse fácilmente al convivir muchas personas en ambientes relativamente cerrados.

No existen regulaciones normadas que guíen este aspecto, pero creemos que es importante considerar entre las principales medidas sanitarias concernientes al espacio:

- Proporcionar condiciones para el lavado y el uso del baño adecuados, tanto para los niños como para los adultos. Además de las características arquitectónicas, se requiere vigilar el nivel de limpieza diaria y su sanitización periódica.
- Cuidar la limpieza permanente de todos los espacios y la limpieza periódica de los materiales y del equipamiento. Toda la ropa utilizada en la escuela o en el centro infantil necesita un lavado periódico, ya sea en el mismo lugar o en las casas de los niños.

- Procurar utilizar pinturas no tóxicas en todos los materiales y en el equipamiento, así como en las actividades de artes con los niños. El uso de papel mural para revestir las paredes se convierte en un factor de riesgo innecesario.
- Procurar alcanzar buenos niveles de iluminación y de ventilación en los espacios interiores, aunque para ello se requiera una remodelación en la construcción existente.
- Contar (idealmente) con un espacio donde puedan aislarse los niños enfermos, manteniéndolos cómodos hasta que sus padres puedan recogerlos. Sobre las enfermedades, los padres deberían ser notificados cuando existan en la escuela o en el centro algunas enfermedades normales de la niñez, como los piojos, algunas erupciones, o resfríos y virus que sean de fácil contagio. Ellos podrían colaborar en controlar la expansión de dicha enfermedad, aunque es responsabilidad del centro y de su personal asegurar la existencia y el mantenimiento de ciertos estándares buenos de salud. Además, deberían ser informados, ya en la admisión, de que los niños enfermos deben mantenerse en sus casas para un mejor cuidado.
- Mantener a la vista algunas informaciones importantes sobre el historial médico de niños con algunos problemas (por ejemplo, alergias o intolerancia a ciertos alimentos), que deben brindar los padres en la admisión.
- Mantener a la vista un completo botiquín de primeros auxilios en un lugar de fácil acceso para los adultos pero fuera del alcance de los niños. Anotar cerca las referencias (teléfonos y direcciones) del médico de consulta, de un servicio de ambulancias, de la policía, etc., así como la lista de los nombres de los padres y dónde ubicarlos en casos de emergencia.
- Tomar previsiones para casos de incendios. Idealmente debería existir un extinguidor de incendios en buen estado de funcionamiento en cada centro, sobre todo si existiera en él una cocina.
- Cuidar que los niños no salgan sin control del centro infantil, ya que pueden sufrir accidentes, y más si se encuentran en lugares cercanos a la circulación de vehículos.

Para crear un ambiente seguro, la planificación debe apoyarse en la observación de detalles que revele problemas potenciales. Es importante procurar anticiparse a problemas ocasionados, por ejemplo por:

- puntas afiladas a la altura de los niños,
- irregularidades en el suelo (por ejemplo, alfombras sueltas o huecos sin tapar),
- agua caliente al alcance de los niños,
- no tener reglamentado el uso de tijeras, martillos, cuchillos, etc.,
- tomas de electricidad fuera de uso sin cubrir o extensores de corriente expuestos,
- escaleras abiertas sin puertas ni barandas,
- equipamiento roto,
- columpios colocados en áreas no alejadas o separadas del tráfico,
- juguetes o materiales inseguros.

Existen posturas que consideran que el niño pequeño se encuentre expuesto ante ciertos riesgos bajo relativa vigilancia de sus educadoras; esta exposición formaría parte de su 'educación para la vida'. Recuperamos unos párrafos muy ilustrativos que demuestran la necesidad de prevenir riesgos en un ambiente preparado: "La primera causa de mortalidad en estas edades -3 y 4 años- son los accidentes, de los que uno de cada tres ocurre en el hogar. La primera causa son las quemaduras; la segunda, las intoxicaciones (generalmente, por productos del hogar o medicamentos), seguidas de una miscelánea que comprende caídas, accidentes de tráfico, asfixia por cuerpos extraños y por inmersión, electrocución, congelación, picaduras y mordeduras de animales, etc. Como se puede observar, son muchos los riesgos que proporciona el medio habitual, los cuales aumentan a medida que el niño avanza en su capacidad de desplazarse y de independizarse. Es de suma importancia que padres y educadores sean conscientes de estos riesgos potenciales y conozcan las medidas que pueden adoptarse para ser evitados; sobre todo cuando el niño comienza a caminar y en aquellos niños especialmente activos e inquietos."⁶⁶

⁶⁶ SALTA-SALTA - Programación didáctica - Educación infantil - pág. 49

Mobiliario

Nos referiremos esencialmente al mobiliario de las salas o aulas que ocupan los niños, aunque sabemos que es de gran importancia la comodidad que logre el personal adulto para garantizar un buen desempeño de sus funciones. Podemos hablar, además, de dos tipos de mobiliario:

- *pesado*: armarios, estanterías grandes;
- *liviano o ligero*: mesas y sillas, bancos, pequeños estantes.

Colmenero⁶⁷, especialista en arquitectura escolar, incluye entre los datos básicos indispensables a tomar en cuenta para un diseño adecuado del mobiliario de un centro infantil, a los siguientes factores:

- *Factores ergonómicos*: que relacionan requisitos fisiológicos y antropométricos para lograr una buena postura, cómoda y sin dolores musculares o nerviosos de quien usa el mueble.
- *Factores antropométricos*: estableciendo un modelo específico para individuos de cierta región, al tomar en cuenta indicadores como su edad, sexo, sus condiciones de nutrición, nivel socioeconómico, características raciales, etc.
- *Factores psicológicos*: considerando que el niño establece un vínculo íntimo con su mesa-silla, igual que lo hace con las normas, con los maestros o con la dinámica del grupo al que pertenece, y según su personalidad y las propias características de la estructura con la que se relacione, advierte tres aspectos:
 - Interesa, que el mueble-objeto no se convierta en un obstáculo para la organización de un buen esquema corporal, que el niño irá desarrollando en su diferenciación paulatina del medio ambiente.
 - Los sistemas educativos están fundamentados en la represión de aspectos de la personalidad que impiden el aprendizaje, pero pueden confundir luego la represión con el fin mismo, y otorgar a los muebles funciones represoras en lugar de funciones pedagógicas.
 - Servirá como instrumento de trabajo sólo un objeto que no posea resonancia afectiva inmediata desde el punto de vista perceptual-cognitivo-afectivo, por lo que se recomienda recurrir a formas y colores neutrales. Aquí, el autor sugiere evitar las estereotipias.

⁶⁷ COLMENERO, J. - Datos sobre diseño de mobiliario escolar - Revista Summa # 95 - pág. 43-47

- *Factores antropológicos y sociológicos:* existe mucho relativismo en cuanto a las soluciones culturales, e incluso el manejo del cuerpo es muy variado de una cultura a otra. Variaciones en cuanto al manejo individual y grupal de los niños van siendo incorporadas a la escuela e influyen en el diseño del mobiliario y en su distribución en el aula.

En particular, Colmenero sugiere tomar en cuenta algunos datos específicos que hacen a la forma, las dimensiones y los materiales del mobiliario:

- considerar las características específicas ergonómicas de las sillas y las mesas, como altura, relaciones, inclinación, curvaturas, según las necesidades de los niños;
- garantizar, por seguridad, una alta estabilidad durante el uso y el movimiento;
- evitar accidentes con ganchos -por ejemplo, para colgar objetos en los costados-;
- evitar ruidos innecesarios;
- pensar en que el mobiliario necesita ser apilable sin acelerar su deterioro; los niños deben poder transportarlo autónomamente, sin dificultad;
- las sillas deben ser fuertes y rígidas, y a la vez livianas, en relación a la fuerza de los destinatarios;
- los colores utilizados deben tener un bajo factor de reflexión;
- los acabados de las mesas deben ser mates y no absorbentes;
- las mesas requieren tener una superficie de trabajo dura, pulida y que permanezca plana durante el uso, sin combarse ni deformarse;
- las superficies en contacto con el cuerpo deben tener baja conductividad al calor;
- tomar en cuenta el problema de la transpiración;
- contemplar la facilidad de limpieza y la esterilización;
- no dejar en los muebles puntas ni ángulos peligrosos;
- el diseño debe procurar un mínimo de mantenimiento y reparaciones;
- pensar en soluciones para los problemas de almacenamiento y transporte de los muebles.

Como características generales de este mobiliario, el PAN propone que sea:

- elaborado con componentes simples y siguiendo un diseño sencillo, que facilite la producción artesanal y su reparación en la comunidad;
- durable, por la solidez de los materiales que se utilicen, y por su construcción;
- elaborado aprovechando al máximo los recursos de la comunidad.

En general, es recomendable que el mobiliario sea muy versátil y móvil, en el sentido de que se pueda adecuar a situaciones nuevas, mediante rápidos cambios, permitiendo formaciones, distribuciones y una utilización no tradicionales. Para distribuirlo de esta forma -no tradicional-, es necesario flexibilizar la forma de pensar en la totalidad de los muebles. No es necesario que esta distribución sea homogénea. Es posible que se utilicen mejor las posibilidades espaciales, las potencialidades de los muebles, y que se logren mejores oportunidades de aprendizaje para los niños (trabajo individual, en pequeños grupos) si se colocan, por ejemplo, las mesas en diferentes formas de manera simultánea (armando una fila corta, un cuadro, algunas aisladas, otras apoyadas contra las paredes).

Justamente sobre su distribución y uso dentro del espacio físico, es importante observar:

- si el mobiliario está organizado de tal forma que divide este espacio en zonas claramente delimitadas;
- si esta organización del espacio, con ayuda del mobiliario, se varía con frecuencia, adaptándola al desarrollo de la acción educativa; esta organización, por tanto, resultaría flexible;
- si cada zona del espacio dispone del mobiliario adecuado y necesario para el buen desarrollo de las actividades propuestas;
- si este mobiliario es bien utilizado y conservado por los niños del programa, con la guía de sus maestros; por ejemplo, si se lo protege con periódicos o con plásticos cuando se realizan actividades artísticas;
- si existe mobiliario fácilmente transportable -por ejemplo, con ruedas-, que permita adecuar rápidamente el espacio para realizar nuevas actividades;

- si es posible transformar el mobiliario disponible para adaptarlo mejor a las necesidades existentes -por ejemplo, cortando las patas a una mesa muy alta, colocando ruedas a una estantería o colocando a la parte trasera de un armario un panel para exhibir trabajos-;
- si el mobiliario está distribuido de tal modo que deja espacio para que los niños se desplacen y para que trabajen en el suelo.

Mesas, sillas, estantes

El PAN propone el uso de:

Mesas semiexagonales, con bordes ochavados o redondeados;
una mesa para tres niños;
pueden colocarse una frente a otra, obteniendo un exágono, para permitir el trabajo en grupos de 6 niños.

En realidad, la decisión sobre la forma de las mesas y la cantidad de niños que puedan trabajar en ellas, e incluso sobre la distribución física que les corresponda depende también del enfoque filosófico y pedagógico. Por ejemplo, en el método Montessori, las mesas son muy pequeñas, ya que están pensadas para permitir el cómodo trabajo individual, sin la interferencia de otros niños durante el mismo.

“En algunos ambientes de aprendizaje se estima importante que cada niño tenga una mesa propia, mientras que en otros no se considera decisiva la propiedad personal de estos espacios. En ciertas aulas hay ocasiones en que cada niño necesita estar sentado ante una mesa; en otras el empleo de lugares para el trabajo cambia y fluye a lo largo del día. Diferentes estilos de organización tienden a crear distintos esquemas para sentarse que contribuyen al diseño del resto del espacio del aula.”⁶⁸ Esta decisión acerca de la cantidad y forma de uso de las mesas puede definir la organización de toda el aula, ya que generalmente se inicia la distribución del espacio colocando las mesas o bancos.

⁶⁸ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 54

Sillas pequeñas (0,30m de altura X 0,30m de asiento);
una silla por niño.

En algunos jardines o centros infantiles se disponen muchas menos sillas (tal vez 10 para 25 niños), y se facilitan pequeñas alfombras para realizar trabajos en el piso.

Estantes del tamaño que corresponda a las medidas antropométricas de los niños, ya que deben permitir el fácil acceso a los materiales educativos;
dos estantes por sala o aula.

Existen ambientes en algunos jardines, -por ejemplo nos referiremos nuevamente a aquéllos donde se implementa el método Montessori-, en los que existen 8 a 15 estantes por sala, debido al volumen de materiales en exhibición permanente. Algunos documentos de la Reforma sugieren que los estantes pueden ser reemplazados por armarios o cajones, siempre que cumplan con la función de mantener el material ordenado y expuesto, de manera fácilmente identificable por los niños.

Alfombras, almohadones, pisitos, colchonetas

La normativa del PAN establece que debería dotarse a cada sala de dos alfombras o esteras, según las características de la región donde se ubique el centro infantil. Se sugiere la ubicación de alfombras grandes en las zonas de motricidad, pensando también que muchos niños prefieren realizar sus trabajos sentados en el piso. Un par de colchonetas, ubicadas por ejemplo en la zona de lectura, podrían ser trasladadas para realizar ejercicios físicos o para reposar, en caso de necesidad.

Elementos semifijos

Percheros, pizarras, tableros-panes, espejos, caballetes de pintura son elementos semifijos que pueden contribuir a enmarcar las zonas de actividad dentro de cada sala. Estos elementos pueden trasladarse periódicamente de lugar para cambiar la apariencia y la funcionalidad del espacio.

El PAN define la dotación de un espejo como parte del equipamiento mínimo para las salas cuna, pero no los nombra en las salas para niños de 2 a 6 años. Sin embargo, un espejo colocado a la

altura de los niños permite el control de sí mismos en movimiento, el de sus compañeros, y también les sirve para percibir ángulos y simetrías de su trabajo, que enriquecen la libre exploración perceptiva. Interesa también pensar en la contribución del espejo en el desarrollo de la autoaceptación y del reconocimiento del propio cuerpo.

Ambientación y decoración

Al hablar de ambientación no nos referimos a la adaptación de alguien a determinado espacio, sino a algunas características que se definen en aquel espacio, tanto en un sentido físico como en un sentido funcional, para destinarlo a un trabajo o a una actividad determinada por ciertos objetivos.

El PAN determina en sus Normas Técnicas que “todo espacio destinado al trabajo con niños y niñas debe estar ambientado con elementos que favorezcan el aprendizaje de los mismos y que sean culturalmente pertinentes.”⁶⁹

La ambientación y la decoración están referidas a la sensibilidad estética, artística y pedagógica con la que esté preparado el espacio físico, y que, además, necesita cumplir con cierta funcionalidad. Esta estética la entendemos más allá que como actividad artística o de gusto por lo bello, hermoso y bien presentado, sino como una experiencia de vida, que forma parte importante -y formará también siendo adultos- de la personalidad del niño, y que lo ayuda a ponerse en contacto con el mundo.

Considerando algunos importantes componentes de la ambientación y de la decoración, cabe analizar si:

- Existen distintos paneles de información y de registro (registro de rincones, calendario y registro del tiempo, registro de asistencias, cuadro de responsabilidades, periódicos murales o ‘noticiarios’, listas de cumpleaños, etc.), y si están bien elaborados y resultan vistosos y comprensibles. El PAN sugiere decorar las paredes con textos de uso social y otros que respondan a las actividades pedagógicas programadas, como calendario, afiches, carteles con

⁶⁹ PAN - Normas Técnicas - pág. 47 Referencia a las Normas Pedagógicas

los nombres de los niños, carteles de programación diaria de actividades, ilustraciones pertinentes a la cultura y los intereses de los niños.

- Existen expositores para los trabajos individuales y colectivos de los niños.
- En general, la decoración del aula contribuye a educar la sensibilidad estética de niñas y niños sin caer en los estereotipos infantiles.
- La decoración es original y creativa.
- El aula está decorada con colorido y armonía o resulta 'fría' e insulsa, o 'estridente'. Los colores empleados contribuirán a crear un clima más o menos estimulante.
- La decoración del aula contribuye a "dividirla" en zonas de actividad, pero manteniendo una unidad.
- La decoración del aula recoge los trabajos de los niños de modo que resulte personalizada, o si es impersonal y fría.
- Predomina la estética del adulto o se tienen en cuenta los gustos y las preferencias de las niñas y niños.
- Se incluyen en la decoración réplicas de obras de arte, láminas de cuadros famosos, de esculturas, etc. que además de educar su sensibilidad van introduciendo a los niños y niñas en la cultura artística.
- Se incluyen objetos y láminas o fotografías que reflejen la realidad inmediata de los niños y su cultura, convirtiendo al ambiente en un espacio familiar y acogedor.
- Se incluyen en el ambiente algunas plantas del lugar para que las cuiden los niños. El PAN sugiere incorporar un área o rincón libre sólo con plantas.

Tonucci⁷⁰ hace referencia a la importancia de que las paredes de la escuela infantil permitan colgar fácilmente los trabajos de los niños, ya que pueden servir para conservar la memoria colectiva de la clase, en una etapa en la que los niños no pueden escribir para recordar aquello que deseen discutir, comparar sobre las experiencias pasadas. En este mismo sentido, otros autores proponen el uso de un friso horizontal, que cuente de izquierda a derecha la sucesión de acuerdos y qué pasos corresponden a cada proyecto que se ejecute en determinado ambiente.

⁷⁰ TONUCCI, F. - Enseñar o aprender? - pág. 59

Se considera, además, el uso de las paredes, de los techos y del piso para obtener un escenario integral, en el que se encuentren claramente definidas las diferentes áreas de actividad y la invitación a que en ellas desarrollen los niños sus aprendizajes.

También resulta importante considerar si la ambientación y decoración alcanza a todos los espacios de la escuela o del centro infantil, o si se reduce al aula. Es importante garantizar una continuidad sin cortes, por ejemplo, entre el hall o pasillo de ingreso y el aula, y entre ésta y el patio. Igualmente, habíamos puntualizado la relevancia de algunos espacios del área de servicios, como los baños o el comedor, para la formación de los niños preescolares.

Si las aulas o las salas de trabajo fueran compartidas en dos o más turnos con otros grupos humanos, se considera importante definir espacios específicos para el uso de cada uno de ellos.

Materiales y equipamiento

Bach define como medios o materiales didácticos a “todos los objetos que el maestro y los alumnos utilizan para su trabajo, sea que se elijan entre los existentes, que se confeccionen a propósito, que se traigan de afuera o se busquen en su lugar.”⁷¹ Los divide en:

- *medios de enseñanza o medios de exposición*, destinados al maestro;
- *medios de estudio o medios de trabajo*, destinados al alumno.

Según Petrovski⁷², el material didáctico es uno de los factores exteriores básicos que influye en la asimilación, como componente universal de cualquier estudio con una finalidad. Detalla algunas propiedades objetivas que todo material posee, como contenido, forma, dificultad, significado, comprensión, estructura, volumen, e incluso propiedades emocionales, como la capacidad de suscitar en el alumno ciertos sentimientos y vivencias. Algunas de las propiedades nombradas se evidencian únicamente en la interrelación del niño con el objeto.

Al referirnos a los materiales, estaremos tocando esencialmente la esfera de los medios didácticos o de desarrollo destinados a los niños preescolares.

⁷¹ BACH, H. - *Cómo preparar las clases* - pág. 89

⁷² PETROVSKI, A. - *Psicología evolutiva y pedagógica* - pág. 230-240

Cuadro 10

CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL DIDACTICO - PAN 1997

Características generales	Criterio	Descripción de las cualidades del material
FISICAS (cómo es?)	1. Seguro	Que no tenga astillas, bordes filosos, puntiagudos, ni se pueda romper en pedazos peligrosos o se pueda tragar (tamaño). Uniones firmes, entarugados, atornillados o ensamblados, terminaciones pulidas y remaches asegurados. Pintura no tóxica, resistente al agua, a los detergentes, al calor, a la humedad, a la manipulación, a los golpes. Aptos para chupar y para manipular.
	2. Durable	Que esté formado por piezas sólidas y resistentes al manejo infantil (uniones fuertes, costuras reforzadas).
	3. Fácil de limpiar	Que no se despinte al lavarlo, no pierda su forma, no tarde en secar.
	4. Atractivo	Que tenga colores vivos, formas sencillas, bien definidas y texturas bien acabadas.
	5. Tamaño y peso adecuados	Que se adapte al tamaño de las manos y del cuerpo del niño y de la niña.
	6. Simple de usar	Que pueda usarse según los intereses y necesidades del niño y de la niña, sin ayuda del adulto.
	7. Fácil de transportar, si no es fijo	Que su peso y tamaño adecuados permitan mantener su solidez, además de ser colocado en cajas para guardarlo y transportarlo de un lado a otro.
USO PEDAGOGICO (para qué sirve?)	1. Que responda al currículum	Que esté a favor del desarrollo de las competencias y las actividades propuestas, ayudando a los niños a construir su aprendizaje, tomando en cuenta la manera en que aprenden. Traduce la forma en que la escuela afronta las necesidades de niños y niñas.
	2. Acorde a la edad	Que responda a las necesidades de aprendizaje e intereses de los grupos de edad específicos (0-2, 2-4, 4-6 años)
	3. No discriminatorio	Que tenga imágenes, dibujos o contenidos que respeten la diversidad cultural, de género y las necesidades educativas especiales. No estereotipado y anti-prejuicios.
	4. Que no induzca a la violencia	Que no represente objetos o situaciones que fomenten la violencia.
	5. Contextualizado	Que sea proveniente del medio y adecuado a él. Que muestre personas, objetos, animales, plantas, actividades propios de la región o de la cultura del niño.
	6. Que promueva la búsqueda y la solución de problemas	Que permita armar y desarmar, y ser usado de diferentes formas, hacer secuencias, seriaciones, etc.
	7. Que apoye el desarrollo de la expresión, la creatividad y la socialización	Que fomente el juego individual y cooperativo, la representación, el lenguaje, etc.
OPORTUNIDAD DE ACCESO	1. De fácil acceso y reposición	Que sea factible de adquirir o elaborar en el medio, en el lugar de trabajo. Fácil de reponer.
	2. De bajo costo	Que sea accesible a las familias de bajos recursos.
	3. Confección casera	Que sea construido con elementos familiares y accesibles a la comunidad.

Cuadro de elaboración propia con base en PAN⁷³⁷³ PAN - Normas técnicas - pág. 50-51

Entre el equipamiento consideraremos a todos aquellos elementos u objetos del ambiente que son complementarios a los materiales y que contribuyen al logro de las metas de aprendizaje de los niños. Están contemplados, por ejemplo, en el caso de programas de tiempo completo, colchones y colchonetas, frazadas, sábanas, sillas de comer, bacines, además de basureros, alfombras, esteras, espejos, y todo aquello que no pueda clasificarse ni como mobiliario ni como material didáctico. Existe también un equipamiento específico para los espacios de servicios, como el menaje de cocina y todo lo necesario para la preparación y servicio de alimentos, o para el control de salud de los niños.

Podemos añadir a los del PAN otros criterios válidos igualmente para seleccionar y para evaluar los materiales y el equipamiento:

- Que sean muy flexibles y versátiles en el uso, habiendo varios de estructuración simple y abierta, que permitan la posterior complejización, para que puedan usarlos niños de diferentes velocidades individuales. También se considerarán aquellos materiales de estructuración cerrada, o que permiten realizar sólo una acción predeterminada.
- Que sean utilizados individualmente o que contribuyan a crear diferentes dinámicas de trabajo en el aula.
- Que permitan desarrollar el aprendizaje activo, exploratorio, de manipulación, sugiriendo a simple vista actividades en este sentido.
- Que respondan a una actividad que se desee crear, ya sea ésta de construcción, de dramatización, de simulación, de conocimiento del propio cuerpo, de expresión plástica, de representación, de experimentación física o de observación de la naturaleza, de estimulación sensitiva, de movimiento, etc.
- Que inviten a desarrollar la mayor cantidad de destrezas posibles -por ejemplo, las motoras finas y gruesas-, y que estimulen multisensorialmente a los niños.
- Que existan en suficiente cantidad para los niños que compartan un aula. Algunos autores hablan de un mínimo de un material por niño. Otros autores se refieren a los materiales organizados en función de proporcionar unidades de aprendizaje simples, complejas, supercomplejas, potenciales, etc. (ver referencia a propuesta de evaluación de Kritchevsky). Una variedad suficiente de materiales al alcance de los niños supondrá una mayor oportunidad de llegar a los objetivos educativos que se plantean para todos y cada uno de ellos.

En Anexos incluimos cuadros que sintetizan algunas propuestas de materiales básicos, tanto para interiores como exteriores, para ambientes de trabajo con niños de 0 a 6 años.

La Reforma Educativa encomendó en 1995 a la Secretaría Nacional de Educación la definición de criterios y especificaciones de un plan de equipamiento escolar para la dotación a cada escuela de materiales educativos diversos, a ser incorporados en los rincones de aprendizaje.⁷⁴

Un indicador importante del modo de organización de la vida en el aula, y del tipo de actividades que en ella se realizan es la ubicación y la organización de los materiales en el espacio, y esta tarea no puede reducirse a lograr un espacio atractivo y ordenado. Pensamos que no es indiferente, en el uso de instrumentos, ni la forma ni el lugar donde se coloquen. Algunos de ellos requieren un espacio especial, aislado visual y acústicamente, para permitir un máximo de concentración durante el desarrollo de las actividades. Otros materiales requieren ubicarse en un cierto orden o secuencia, que indica la existencia de prerequisites para su utilización.

La disposición de los materiales tiene una fuerte influencia en el nivel de compromiso que asumirán los niños con las actividades de aprendizaje; esta disposición puede estimular el interés, sugerir actividades diversas, o sea, orientar las conductas y la gestión misma dentro del aula, a la vez que influye en la amplitud y en la profundidad del aprendizaje que se logren. "La disposición de los materiales influye en el período de atención, en la variedad de destrezas producidas por el entorno y en el hecho de que unos materiales sean los más empleados y otros los más ignorados."⁷⁵

El hecho de que los materiales estén al alcance de los niños, que estén organizados con una secuencia o estructura lógica, que estén etiquetados, indica la existencia de una relación diferente de los niños con los objetos. Al poder levantar el material, utilizarlo y guardarlo autónomamente, es posible que se dé un mejor uso del mismo, más atento y placentero, sin desperdiciarlo, y logrando una producción articulada, espontánea y variada. La sugerencia

⁷⁴ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - pág. 44
No pudimos confirmar que este plan fuera elaborado.

⁷⁵ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 27

basada en las experiencias de Reggio Emilia⁷⁶ es la de organizar los materiales en grandes contenedores -por ejemplo, cajas de cartón- colocados en estanterías, seleccionados según su procedencia o su uso: todas las actividades de manipulación (con materiales como alambre, arcilla, utensilios de impresión, punzones, corchos, témperas, telas, pegamento, tijeras, pinturas) podrían estar reunidas en un solo espacio. Complementariamente se podría colocar, muy cerca, material natural de origen diverso, para enriquecer las actividades gráfico-pictóricas y de manipulación. La Reforma también propone poner al alcance de los niños materiales abundantes y diversos, rescatando material de desecho y recursos naturales, como tierra, piedras, plantas, etc. para desarrollar la creatividad de los niños.⁷⁷

En cualquier caso, la ubicación del material en el ambiente irá variando a lo largo del año; se irá incrementando, siguiendo algunos indicadores que la maestra obtendrá de la observación de la interacción del niño con cada material. Esta observación puede mostrar qué interesa a los niños y hasta qué punto llega a captar su atención, sobre todo cuando tienen la opción de elegir libremente el material con el que desean trabajar, y de acometer determinada tarea.

Arroyo⁷⁸ aclara que ni la cantidad ni el orden de los materiales determinará por sí misma procesos transformadores del pensamiento o condicionará mecánicamente los aprendizajes en los niños. Los materiales tienen que ser concebidos como recursos o apoyos para las actividades que se realizan, y sobre todo, para estimular y apoyar los procesos de pensamiento de los niños. Su organización responde a ciertos criterios, que necesitan estar impregnados de interés por el desarrollo del niño dentro de un marco de flexibilidad y de versatilidad. En aras de una supuesta estabilidad y de una rutina no puede imponerse a los niños una configuración rígida, que establezca una relación estereotipada suya con su ambiente. En cambio, sí puede establecerse un orden decidido entre niños y docentes que implique una lógica alrededor de sus propias necesidades e intereses.

⁷⁶ Escuelas infantiles de REGGIO EMILIA - La inteligencia se construye usándola - pág. 62

⁷⁷ UNSTP - Guía del maestro para el nivel preescolar - pág. 17

⁷⁸ ARROYO, M. - Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño - pág. 47-50

Son las maestras o las educadoras quienes deciden qué material facilitarán a los niños, cómo estará presentado este material, cómo estará agrupado o reunido, cuándo se introducirá este material a la clase y en qué condiciones o contexto se lo hará.

4.1.2. AMBIENTE TEMPORAL

La organización del ambiente temporal forma parte de la preparación que realiza el equipo de la escuela o del centro antes de iniciar la gestión escolar. Las experiencias de Reggio Emilia nos dicen al respecto: “Es absolutamente imprescindible una distribución ordenada e interrelacionada del tiempo, de las fases funcionales, de la alternancia de los distintos momentos dedicados a la organización, del orden y la flexibilidad de las consignas que construyen el ‘marco de la vida’ de una jornada. Las cosas, las actividades, los trabajadores, los niños, todos tienen necesidad de ‘vivir bien’ en este ambiente organizado.”⁷⁹

Aceptar que los niños son diferentes en muchos aspectos, incluyendo sus puntos de partida, supone la necesidad de que los organizadores del ambiente busquen y encuentren estrategias didácticas también distintas, obligados por estas diferencias, y por los objetivos perseguidos para el nivel de la educación infantil. El ambiente temporal se convierte, entonces, en un ambiente tan singular como el ambiente físico, y comprende la consideración de horarios, de turnos, de asignación de tareas, de rutinas para el funcionamiento cotidiano, respondiendo a condiciones particulares y a necesidades específicas de quienes integran el programa, ya sea en una escuela o en un centro infantil. Se requiere respetar la rutina, el hábito y la cotidianidad, al igual que permitir el flujo libre del juego y de la sorpresa. Se necesitan considerar momentos para el funcionamiento individual y colectivo, para el intercambio entre niños y con sus educadoras, para realizar actividades de diferentes tipos, ya sean individuales o colectivas, dirigidas o libres, que requieran mayor o menor concentración. Una estructura temporal a la vez estable y flexible permite fijar puntos de referencia constantes para los niños y los adultos.

⁷⁹ Escuelas infantiles de REGGIO EMILIA - La inteligencia se construye usándola - pág. 16

Jimenez⁸⁰ propone considerar para esta organización tres tipos de necesidades:

1. *La necesidad del niño* de estructurar el tiempo como referente para los procesos de identidad y de estabilidad física. El niño no puede diferenciar su vivencia del tiempo de aquel espacio en el que vive -primero familiar y luego escolar-. Parte de su propia actuación, y sobre todo de estructuras de carácter biológico, como comer, dormir, evacuar, para ir reconociendo y aceptando paulatinamente cierta regulación temporal. Además, la organización del tiempo debe ser más flexible cuanto menor sea la edad de los niños.
2. *La necesidad educativa* de planificar el tiempo como marco para las distintas actividades y objetivos propuestos, respondiendo a una concepción específica. En este sentido, el autor apunta a que la duración de un trabajo debería depender más del trabajo mismo y de su interés para los alumnos, que del tiempo previsto en el horario escolar. Propone, además, considerar:
 - los ritmos biológicos de los niños -aunque sean muy irregulares y personales-,
 - sus intereses e iniciativas, e incluso su propia organización,
 - los distintos tipos de actividad (comunicación, expresión, desarrollo de la autonomía, juego, trabajo, socialización e interacción, movimiento, etc.),
 - los diferentes plazos de ejecución de estas actividades,
 - los diferentes tipos de agrupamiento para el trabajo,
 - el período de adaptación, individual y escalonado, para que el niño se integre a la vida de la escuela.

En este punto hay que considerar cuidadosamente y con atención a los niños con necesidades educativas especiales, para quienes se plantea que no es esencial un cambio con relación a las necesidades educativas colectivas, ni del orden o la secuencia de los aprendizajes, sino de los tiempos en los que éstos ocurren, además de la manera particular con la que cada niño se enfrenta a los mismos.

3. *La necesidad social* de horarios coordinados entre los distintos miembros de la comunidad educativa, considerando mínimamente los horarios laborales de los padres de los niños. El autor recalca la autonomía que debería tener cada escuela o centro infantil para definir los horarios de funcionamiento, teniendo en cuenta factores como el tipo de hábitat -concentrado o disperso-, las ocupaciones de los padres, el clima de la localidad, las costumbres locales, etc.

⁸⁰ JIMENEZ, J. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 95-97

En nuestro país, la carga horaria propuesta por el PAN, en la modalidad de atención directa, corresponde a un tiempo mínimo de 3 horas diarias, siendo lo usual el trabajo en un lapso de tiempo entre las 4 y las 8 horas diarias, de lunes a viernes. En la Reforma Educativa, se plantea que todas las unidades públicas y privadas que ingresaran al programa de transformación curricular deberían adoptar un horario escolar de mínimo 30 horas semanales de trabajo lectivo, distribuidas en una o dos jornadas diarias. También podrían incluir una jornada sabatina, destinada principalmente a actividades deportivas o culturales.

Calendario

El calendario, igual que el horario diario, debería ser adaptado a las necesidades y las características de cada región o zona geográfica, según la normativa del PAN. Como gran marco temporal, se establece un tiempo mínimo de 9 meses de trabajo por año⁸¹. En general, cada establecimiento o centro debería poder establecer, tanto su calendario anual como su horario diario de establecimiento, considerando la propia realidad.

Horario diario

El horario diario define la estructura de cada programa, creando el formato de cómo los niños experimentarán los eventos del día, según su secuencia y su duración. En el horario diario se refleja la relevancia que da cada escuela o centro infantil a ciertos acontecimientos y actividades, a ciertos aprendizajes. Es por esto, que antes de su elaboración, los maestros requieren llegar a definiciones explícitas sobre aspectos curriculares importantes, como sus objetivos o metas, sobre la forma de aprendizaje que desarrollan los niños a su cargo, sobre sus necesidades y posibilidades según el grupo de edad al que pertenezcan, etc.

Algunas condicionantes en la elaboración del horario diario corresponden también a las posibilidades y limitaciones del ambiente físico. Se necesitarán diferentes horarios para escuelas en las que el baño esté ubicado lejos de las aulas, o en aquellos centros infantiles donde no existan demasiadas facilidades para las comidas o para guardar los accesorios y la ropa de cama.

⁸¹ En el D.S. 23959, referido a la nueva organización pedagógica (Reforma Educativa), se establece, tanto para el sistema público como para el privado, un año escolar que comprenda diez meses de trabajo lectivo y dos meses de vacaciones.

Igualmente, tendrán que adecuarse aquellos espacios cuyos edificios sean compartidos por otros grupos en ciertos momentos de la jornada.

La secuenciación clara y consistente de los tiempos proporciona seguridad a quienes desarrollan sus actividades educativas, ya que les da posibilidades de anticiparse a ciertos cambios predecibles, que formarán parte de la rutina.

Algunos elementos comunes en todos los horarios, considerando principios del desarrollo infantil, y que serán adecuados a las necesidades de cada escuela o centro, son aquéllos que sugieren tomar en cuenta:

- la necesidad de flexibilidad en el horario, pudiendo decirse, incluso, que hasta conviene cierto grado de improvisación, porque, como expresa Jimenez : “ni el maestro es una máquina ni los alumnos son piezas a fabricar.”⁸²;
- incluir suficiente tiempo para las rutinas y para las transiciones;
- alternar juego y trabajo activo con el tranquilo para ayudar a los niños a tomar su propio ritmo;
- proveer oportunidades tanto para el juego en el interior como en el exterior;
- permitir a los niños participar tanto en actividades estructuradas como en aquellas elegidas por ellos mismos;
- hacer posible para los niños el trabajo individual, en grupos pequeños, o en grupos grandes;
- mantener en actividad a todos los alumnos, sin dejar tiempos “muertos”, lo que no es igual a dejar a los niños sin tiempo libre para que lo utilicen a su gusto;
- adaptar el tiempo a la edad y a los niveles de desarrollo del grupo;
- proveer una flexibilidad tal que puedan ser mantenidos los intereses de los niños, a la vez que se pueda hacer frente a las emergencias;
- considerar un comienzo y un final; deben tomarse algunas previsiones para el recibimiento y el saludo de los niños al entrar y para la despedida;
- envolver a los adultos en la planificación diaria y en su revisión, incluyendo un tiempo regular de encuentro para discutir los temas más sustanciales sobre los niños, la planificación a largo plazo y la evaluación;

⁸² JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 86

- incluir tiempo para la limpieza y el orden de la sala;
- incorporar roles y asignaciones de los maestros, para que ellos sepan cuáles son sus áreas de responsabilidad;
- estar colocado en un lugar muy visible en la clase, para que todos puedan verlo.

Incluimos en los Anexos ejemplos de horarios diarios desarrollados para tres tipos de programas diferentes, que demuestran cómo el tiempo se adecúa a requerimientos específicos de cada edad, y cómo varía la asignación de tiempo para cada actividad a medida que los niños crecen.

Rutinas

Las rutinas son una parte integrante de la creación de un buen ambiente para los niños. Podemos definir a la rutina como el marco organizador del tiempo diario, ya que supone mantener relativamente constantes y secuenciados ciertos momentos durante el día, cambiando únicamente las actividades que se realizan. El comienzo y el final de dichos momentos están señalados por el uso de ciertos símbolos -una campana, una canción, etc.-. Sobre todo en Educación Infantil, la rutina se convierte casi en un ritual, que provee seguridad, ya que se anticipa la actividad que sucederá a lo que se esté haciendo. Obviamente, pueden existir variaciones frente a eventos o acontecimientos extraordinarios.

Las rutinas tienen, entonces, las siguientes características:

- tienen un gran potencial de aprendizaje, al referirse a las necesidades básicas de los niños preescolares;
- crean un marco estable y seguro para el desarrollo de la actividad del niño;
- son constantes y dan la sensación de orden y de continuidad;
- deben estar incluidas regularmente en el programa diario;
- deben estar claramente explicadas;
- sirven como estructuradoras del curriculum.

En los programas de educación infantil se necesitan considerar momentos diarios para:

1. Entrada o ingreso.
2. Toma de contacto - saludo, toma de lista, observación de objetos de interés que los niños lleven al aula. Esta actividad se realiza normalmente como una 'asamblea inicial'.
3. Preparación - momento de planteo de intereses e iniciativas a nivel individual y colectivo. Planificación del día con los niños.
4. Cuidado personal: comer, descansar, dormir, vestirse, ir al baño. En algunos programas se realiza un momento colectivo de desayuno.
5. Desarrollo de actividades - juego, trabajo, observación, considerando el tiempo que requieren:
 - los diferentes agrupamientos,
 - la terminación de tareas,
 - el hacer elecciones,
 - la transición entre actividades.
6. Recuerdo - simbolización, puesta en común y reflexión de la actividad realizada. También se realiza generalmente como 'asamblea final'.
7. Recogida - ordenación de materiales y limpieza del aula y del patio, retornando a la situación previa a la actividad.
8. Despedida - intercambio afectivo al final de la jornada escolar.

El PAN norma la inclusión de un período de descanso o siesta para la relajación de los niños en aquellos programas en los que se trabaje más de 4 horas. Este tiempo podría ser aprovechado por los maestros o educadores para contar cuentos, leyendas, tradiciones, canciones locales, etc. sobre todo a los niños mayores.

Queda por considerar que no es necesario ni forzoso respetar todos los momentos todos los días. La rutina es alterada mayormente por actividades y eventos extraordinarios, como salidas fuera de la escuela o del centro, festividades, etc.

Muchas rutinas son rituales muy personales en la vida diaria de los niños, dado que ellos las llevan ya incorporadas desde su hogar. Es una responsabilidad de los adultos encargados de las escuelas y los centros infantiles compatibilizar estas rutinas individuales con la rutina establecida para el grupo de referencia.

Transiciones

Para algunos niños resulta difícil moverse de un suceso a otro. Esto hace necesario que la maestra se anticipe a los cambios de actividad, dando un aviso claro -“Terminen de jugar, vamos a cantar”- a los niños y un pequeño lapso de tiempo para que logren adaptarse.

También es posible realizar momentos transicionales cuando, por ejemplo, se desea pasar de un juego o trabajo muy activo o enérgico a otro calmado, permitiendo que los niños desaceleren sus energías corporales.

Cuanto menores fueran los niños más largas deberían ser las transiciones, para facilitarles la adaptación ante el cambio de actividad en un ambiente relajado y libre de presiones innecesarias.

Horarios para el personal

Un horario específico para los maestros o los educadores requiere considerar:

- llegada a la escuela o al centro infantil algo antes que los niños para preparar los materiales y actividades del día;
- turnos para la recepción y la entrega de los niños, adecuando las posibilidades de la escuela o del centro a las necesidades de los padres, y resguardando su integridad física;
- actividades de planificación y de preparación;
- reuniones del equipo de educadores o del equipo del centro;
- entrevistas y reuniones con los padres;
- actividades de evaluación;
- participación en actividades administrativas y/o de gestión del centro.

4.1.3. AMBIENTE INTERPERSONAL

Según la teoría psicodinámica, interacción significa dos personas en relación. Y las relaciones interpersonales constituyen poderosos componentes del ambiente, ya que le dan determinado tono o atmósfera. El ambiente interpersonal es afectado, entre otros, por el tamaño del grupo,

por la relación entre el número de maestros y de niños, y por la calidad de las relaciones que entre ellos se establecen.

Muchas veces, aunque se haga referencia a la existencia de una interacción adultos-niños dentro del ambiente escolar, se acentúa la participación de uno de los actores en detrimento del otro. Algunos autores han hecho más hincapié en los adultos, otros en los niños.

Sin embargo, puede considerarse muy fundamentada la afirmación de que los niños menores de 6 años son especialmente sensibles a cómo las personas se tratan entre sí. Para ellos, esta sensación dentro de una sala, puede ser tan real como los materiales ó como las personas mismas. También es conocido por los maestros de educación infantil que las relaciones sociales son muy importantes en las primeras experiencias sociales de aprendizaje, tanto que la contribución al desarrollo de los procesos de socialización es uno de los objetivos centrales de esta etapa educativa. Es tan importante para los niños pequeños tener suficientes oportunidades de interrelación, de exploración, de experimentación, como poder expresar libremente sus sentimientos, emociones, necesidades y conocimientos, sentirse escuchados en sus demandas, o dialogar mientras construyen sus aprendizajes. Un ambiente social que haga sentir a los niños seguros y acogidos, además de tomados en cuenta o importantes para alguien, será el requisito o el marco idóneo para que éstos se lancen a la aventura de explorar y aprender, comprendiendo paulatinamente que lograrán su satisfacción en el encuentro con los otros y en el respeto a sus espacios privados para el juego y el trabajo. Y estos son apenas algunos de los motivos que deben impulsar a los maestros a dedicar al ambiente interpersonal tanta atención y tanto esfuerzo como lo pueden dedicar a la compra de materiales o a la preparación física de la sala.

En una investigación realizada en escuelas infantiles españolas, Munn⁸³ estudia las actividades que en ellas se privilegian y las interacciones educativas que allí tienen lugar. Como resultado, logra demostrar que una estructura organizativa adecuada favorece el desarrollo de los niños incluso más que las actividades que en ella se realizan.

⁸³ IMIPAE - Interacción en los primeros años - pág. 67

La Reforma en nuestro país afirma lo importante que es, tanto para jugar como para crear, la existencia de un ambiente de confianza, de libertad y de respeto, donde participen niños, maestros y padres.⁸⁴

Personas en el ambiente

Dentro de las escuelas o de los centros infantiles conviven y trabajan muchas personas con demandas específicas. Algunas de estas personas son cocineras, enfermeras, psicólogas o psicopedagogas, pediatras, encargados de mantenimiento, porteros, administradores, y por supuesto, maestros y niños. Además de estos últimos, consideramos a sus padres entre las personas que integran un ambiente infantil y lo influyen.

Todas estas personas con quienes interactúa el niño permanentemente son elementos básicos de su red social. Ellos influyen en él particularmente, siempre enmarcados por las características de la estructura de la institución a la que pertenezcan, y cuyas características y reglas implícitas o explícitas dirigirán el proceso de socialización del niño.

• *Niños*

La búsqueda de respuesta a las necesidades físicas, sociales, emocionales e intelectuales de los niños es el principal referente en la organización del ambiente educativo. Estas necesidades influirán en las decisiones adoptadas, por ejemplo, sobre el tipo de aula, la duración y la distribución de la jornada, el tamaño del mobiliario, la selección del material y del equipamiento, el tamaño y los rangos de edad de un grupo, el número de maestros que trabajarán con ellos. Así, los niños se convierten en las personas más importantes en el ambiente.

Los adultos, guiados por sus conocimientos sobre el desarrollo infantil, tienen que intentar responder varias preguntas:

- quiénes son los niños que usarán este espacio?
- cuáles son las necesidades de estos niños?
- cómo podrán ser satisfechas esas necesidades en este espacio particular?

⁸⁴ UNSTP - Guía del maestro para el nivel preescolar - pág. 18

En respuesta a estas preguntas, es deseable la creación de un ambiente cálido, que dé seguridad y comodidad a los niños, para que sean capaces de identificarse y comprometerse con el programa total.

Pero también se debe pensar en el niño en otro sentido: como configurador de su propio desarrollo en la interacción de su ser biológico con el medio ambiente -en el que se incluyen, obviamente, las personas que lo integran-. El niño conforma un ambiente que responde a él y a sus necesidades, y le responde, alterando con esta respuesta, tanto al propio ambiente como a sí mismo.

- *Maestros*

Los maestros en educación infantil son un importantísimo componente del ambiente interpersonal positivo; tanto que podríamos denominarlos 'adultos-clave'. Sus actitudes y comportamientos afectan directamente a los niños y a sus aprendizajes, e incluso se convierten en modelos para ellos. Muchas veces, son los primeros adultos extraños a la familia con los que el niño mantiene una relación directa y establece un vínculo estable.

Al pensar en los maestros lo hacemos en dos dimensiones:

1. El maestro-individuo, profesional, capacitado para ejercer sus funciones, con ciertos atributos muy particulares que le permiten una mejor o no tan buena interacción con sus alumnos y con sus colegas.
2. Los maestros como plantel docente, como equipo de trabajo, que necesita crear espacios o instancias para compartir ideas y dudas sobre ciertos alumnos o familias determinados que preocupan, o sobre su propia competencia. Este equipo es fundamental en la actividad en educación infantil, siempre y cuando dirija sus esfuerzos en una misma dirección. En estos equipos debería darse la evaluación permanente, más o menos sistemática, pero siempre en función de mejorar, en una actitud de identificación de los maestros, tanto con el problema como con su solución. También tendrían que valorarse posturas comunes, o discutirse alternativas de trabajo, llegando finalmente al diseño de proyectos en conjunto. Un equipo unificado y coherente será el que dará calidad a la escuela o centro infantil.

A pesar de reconocer la importancia de contar con su buena disposición, con su dedicación y su creatividad en el trabajo, frecuentemente no se toman en cuenta las necesidades de los maestros/los educadores con relación al ambiente. Suele no facilitárseles ni un espacio ni el tiempo apropiados para satisfacer sus necesidades profesionales y personales. Es importante, entonces, que dentro de cada espacio para la infancia temprana, la administración y el personal docente preparen el ambiente para satisfacer sus propias necesidades, tanto como las de los niños bajo su cuidado. Este ambiente incluirá un espacio para reuniones con los padres y entre los propios maestros, donde crear materiales curriculares o evaluar sus programas; un espacio para planificar, y también un espacio para guardar sus objetos personales.

• **Ratio**

Ratio es la relación que se establece entre cada educador y el grupo de alumnos que tiene a su cargo, según:

- las plazas disponibles en los distintos tramos de edad,
- las características del medio: compensación, etc.,
- las edades de los niños,
- la disponibilidad de profesores de apoyo,
- los niños con necesidades educativas especiales.

El PAN norma esta relación niños-personal -considerando como personal a maestros, educadoras, cocinera- de la siguiente manera:

<i>Modalidad de atención directa</i>	0-2 años	1 educadora : 5 niños ^(*)
	2-6 años	1 educadora : 7 a 25 niños 1 cocinera
<i>Modalidad de atención indirecta</i>	1 promotor/facilitador : 20 a 40 niños ⁸⁵	

• **Otro personal de la escuela o del centro infantil**

Un cargo muy importante y condicionante de las interacciones dentro de la escuela o del centro infantil es el de la directora. Al estar a cargo de la institución y ser autoridad, tiene gran

(*) Las normativas chilenas establecen también la existencia de una auxiliar educativa por cada sala o aula.

⁸⁵ PAN - Normas técnicas El dato referido a la modalidad de atención indirecta es únicamente una referencia, ya que esta investigación está referida a la modalidad de atención directa.

influencia en el manejo de los conflictos, en los sistemas de comunicación a nivel organizacional, y en la toma de decisiones sobre muchos otros factores que hacen al ambiente.

En su rol de líder, le corresponde tomar una cantidad de decisiones dentro del establecimiento y afrontar sus consecuencias, pero también es su deber proteger a los profesores de las ansiedades excesivas que pueden producir los cambios externos, como, por ejemplo, la tensión que puede suponer la implementación de la actual Reforma Educativa en nuestro país.

- *Familia de los niños - padres*

Son muchas las razones por las que los padres necesitan establecer y mantener contacto con la escuela o con el centro infantil, sobre todo en los años tempranos, dado que en ellos se viven las primeras experiencias escolares y de independización. Si padres y maestros se encuentran conectados, es probable que exista una transición más suave entre la casa y la escuela, y que también aumente el aprendizaje de los niños. Entonces, es importante crear las condiciones para que se dé este contacto o interacción.

En algunas propuestas se sugiere realizar entrevistas con los padres antes del ingreso de los niños al centro, para recoger una gran cantidad de información sobre sus gustos y aficiones, sobre su ambiente familiar, costumbres y hábitos, etc., elaborando con estos datos una ficha personal. También se sugiere que los padres acompañen a los niños los primeros días de clases, y que incluso se queden con ellos dentro del aula, para que vivan con naturalidad la incorporación al nuevo ambiente. La adecuada orientación a los padres durante el período de adaptación les evitará angustias, y favorecerá una actitud positiva en los niños.

Y como parte del ambiente de acogida, el espacio mismo tiene que ser accesible y cálido para los padres. Esto puede lograrse destinando un sitio para las despedidas y los encuentros con sus hijos y con otros padres y para las conversaciones con los maestros o con otros miembros del personal. Además, se les puede comunicar, por ejemplo, mediante paneles informativos o mediante el diálogo directo con los maestros, qué actividades realizan sus hijos y lo importante que es su participación como padres en su desarrollo. El mismo ambiente puede recuperar aportes de los padres en su preparación y en el mantenimiento, coordinado con el personal de la escuela o del centro infantil.

También interesa garantizar las formas de comunicación con ellos, ya sea en forma periódica o extraordinaria (en casos de emergencias), preparando un directorio con sus datos de vivienda y de trabajo.

Es responsabilidad del equipo de educación infantil, y de cada maestra o educadora en específico, “facilitar a los padres la participación y la información necesaria para que la familia se sienta vinculada a la gestión escolar, se sienta verdaderamente responsable del proceso educativo de su hijo y el niño perciba una misma línea de acción entre los adultos que le rodean.”⁸⁶

Tipos y estilos de interacciones

Las interacciones en educación infantil pueden darse:

- entre iguales,
- entre adultos y niños.

Las interacciones entre niños, que se dan en un estilo cooperativo de relación, resultan muy benéficas ya que, por ejemplo:

- Contribuyen al desarrollo de la competencia social del niño, quien adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permitirán actuar eficazmente como miembro de este o de otros grupos.
- Desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad. Vega⁸⁷ comenta la existencia de investigaciones que han encontrado correlaciones altas entre las relaciones con los compañeros y la vulnerabilidad emocional en la edad adulta.
- El tipo de problemas que viven los individuos de la misma edad es bastante homogéneo, y por ello los compañeros son quienes mejor pueden comprenderse y ayudarse mutuamente.
- Ayudan a la formación del autoconcepto (imagen que un individuo tiene de sí mismo), ya que el niño establece comparaciones con los compañeros en una gran cantidad de dimensiones, como el atractivo físico, la inteligencia, la popularidad, la responsabilidad, el rendimiento escolar, etc.

⁸⁶ IBAÑEZ SANDIN, C. - El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula - pág. 63

⁸⁷ VEGA, J.L. - El proceso de socialización - en IMIPAE - Interacción en los primeros años - pág. 191

- Al resolver conjuntamente ciertas tareas, entre niños que tienen dos o más puntos de vista diferentes, pueden tomar conciencia de las divergencias, lo que supone una descentración de su propio punto de vista.
- Compartir los recursos también conduce a aprehender nuevas informaciones que, posiblemente, no se descubrirían individualmente.
- La interacción verbal conduce al aprendizaje, porque permite la interiorización de la realidad y de diversos conceptos.

Las interacciones entre maestros y alumnos son buscadas usualmente por los primeros, y están orientadas en el sentido de provocar unos aprendizajes concretos, pretendiendo establecer una conexión entre el conocimiento nuevo y el que dispone el niño. Siguiendo a Vygotski, diríamos que el educador se ubica en la Zona de Desarrollo Próximo del niño, estableciendo una “sintonía” -con sus intereses, sus actitudes y sus capacidades- que le posibilitará evaluar el tipo de apoyo que éste necesita en un momento determinado.

Las actividades que desarrollan niños y maestros no pertenecen a dos dimensiones diferentes, sino se articulan en torno a una tarea que emprenden conjuntamente, ya sea la de aprender, la de comer, la de jugar, la de conversar o la de leer. Se establece una relación en la que se “contaminan” unos a otros, y se viven como fuentes de riquezas y de recursos, con mucha necesidad de reciprocidad y de respeto mutuo.

Control en el aula

El control del aula, al igual que la participación, son importantes aspectos a considerar, ya que muchas veces es en función de lograrlos que se organiza el ambiente en zonas de actividad.

Es necesario considerar que los estilos de control -y no nos referimos únicamente al desenvolvimiento dentro del espacio físico- dependen del lugar de asentamiento de la escuela o del centro infantil. Por ejemplo, en lugares donde los padres sufrieron una educación autoritaria, pueden ver con buenos ojos y aceptar que sus hijos reciban una educación y un control similar. Incluso, este control puede extenderse fuera del ámbito escolar, como relata Jimenez al referirse a una escuela del área rural: “(...) en ocasiones, por ejemplo, algún padre o cualquier persona del

pueblo acude a la escuela para que sea el maestro quien exija responsabilidades a los niños de alguna 'fechoría' realizada en el pueblo fuera de las horas lectivas."⁸⁸

Los estilos de control y de disciplina dependen también del número de alumnos por aula, según exista mayor o menor interacción de los maestros con los niños.

- *Maestra/educadora y niños*

Interesa considerar y revisar, por ejemplo:

- el nivel de control que la maestra/educadora ejerce sobre las distintas zonas de actividad del aula;
- si este nivel de control es igual en todas las zonas de actividad;
- si existen zonas en las que sólo se realizan actividades elegidas por las niñas y niños en las circunstancias que ellas y ellos deciden;
- si hay zonas en las que todas las actividades que se realizan están planificadas y/o dirigidas por la maestra/educadora;
- si en todas las zonas de actividad del aula se pueden realizar actividades libres, planificadas y dirigidas.

- *Elección de actividades*

Permitir a los niños la libre elección de las actividades que realizarán deja observar a la maestra sus preferencias y necesidades, y también fortalece el comportamiento autónomo en los pequeños. Algunas maestras que permiten esta libre elección, incluso en momentos o tiempos estructurados, consideran que los niños reaccionan de manera más positiva, y generan menos resistencia, que si se les impusiera algún tipo de actividad planificada por ellas mismas. Incluso cuestionan autocríticamente la actitud de excesiva dirección: "Cuando alguna novedad me motiva, tiendo a lanzar a los niños en mi dirección, olvidando lo que les interesa a ellos. Este tipo de influencia me asusta un poco. Si algo me entusiasma y empiezo a trabajar en ello, los niños también desean trabajar en lo que yo hago y pierden su propia perspectiva."⁸⁹

⁸⁸ JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 109

⁸⁹ DREW, W./OLDS, A.y H. - Cómo motivar a sus alumnos

Modo de actividad

En este aspecto interesa conocer y analizar si:

- predominan las actividades planificadas y guiadas por el adulto o hay abundantes actividades propuestas o sugeridas que son de libre elección;
- todos los rincones cuentan con propuestas de actividad explícitas o éstas están únicamente implícitas en el poder de sugerencia de los materiales que contienen;
- se fomenta el que los niños y niñas realicen propuestas de actividad, por ejemplo para los rincones, y se les anima a que las expresen;
- las propuestas de actividad que realizan, tanto adultos como niños, se expresan siempre verbalmente o se utilizan también recursos gráficos como dibujos o fotografías, en los que se indiquen las acciones que han de realizarse.

Organización del trabajo

Las determinaciones en cuanto a las formas de organización del grupo de niños para el trabajo influyen necesariamente en la preparación del ambiente, en la distribución del espacio y de los tiempos. Las formas se combinan según el tipo de actividad que se realice y los objetivos que se pretendan. Entonces, el grupo de niños se encuentra en constante organización y reorganización. Para esta organización, nuestra Reforma Educativa, al igual que la mayoría de los documentos consultados, propone tres modalidades:

- trabajo individual,
- trabajo en grupos pequeños,
- trabajo colectivo.

• *Trabajo individual*

Freinet decía que al niño no le gusta el trabajo “en rebaño”, sino el trabajo individual o en equipo, en el seno de una comunidad educativa. Este tipo de trabajo representa una conquista en la autonomía, imprescindible en la formación de la personalidad.

Para realizar este tipo de trabajo, son necesarias algunas consideraciones:

- El niño es una persona, y por lo tanto, merece respeto y atención en todos sus aspectos y particularidades. Aquí incluimos aquellos aspectos que hacen a la diversidad, como los

culturales -lengua materna- y los físicos o los psicológicos -niños con necesidades educativas especiales-. El ambiente y las actividades necesitan ser adecuados a este niño.

- Cada niño representa una individualidad única e irrepetible, y tiene necesidades y ritmos muy particulares que necesitan satisfacción. Obviamente, como miembro integrante de un grupo, necesitará alcanzar ciertos objetivos mínimos y básicos comunes señalados en la programación escolar o del centro infantil.
- El niño es el principal actor en la construcción de sus aprendizajes. La observación ayudará a la maestra a determinar cómo apoyarlo en su desarrollo.
- Los niños con necesidades educativas especiales requieren bastante atención individual, aunque necesitan también integrarse a algunas actividades grupales.

- ***Trabajo en grupos o en equipo***

La conformación de grupos es una de las tareas que el docente necesita encarar cuidadosamente, procurando crear situaciones y espacios que posibiliten la comunicación entre los niños. En el trabajo en grupos, los niños serán capaces de aceptar normas y reglas necesarias para la convivencia social, aprenderán a respetar a otras personas y a escuchar su punto de vista, frente al cual podrán exponer sus propias ideas y opiniones.

Existe la posibilidad de organizar a los niños de escuelas o centros infantiles, en grupos según:

- su edad,
- sus intereses, necesidades comunes o algunas afinidades,
- su número o cantidad,
- el tipo de actividades que realizarán; por ejemplo, existen propuestas de organizar grupos de 2 a 6 niños para realizar proyectos en artes plásticas o con títeres;
- la coordinación entre los maestros o educadores de la escuela o del centro infantil.

Pueden existir, entonces, niños organizados:

- en grupos de edad;
- en grupos según necesidades concretas, por afinidades, o por interés común;
- en grupos heterogéneos, a cargo de una maestra;
- en grupos con varias educadoras, para realizar actividades colectivas.

Estos grupos no necesitan ser fijos, sino flexibles, e incluso a veces espontáneos. Los grupos pequeños permiten la interacción más individualizada. También propician la simultaneidad de actividades y el aprovechamiento de distintos espacios y recursos dentro del aula.

Los grupos mixtos permiten una gran cantidad de interacciones entre niños de diferentes edades. Los niños mayores se convierten en modelos para los más pequeños, y les transmiten determinadas competencias, a veces incluso mejor que los adultos. Los niños pequeños se pueden convertir también en un estímulo -les ayudan a dejar a un lado su egocentrismo- para el aprendizaje de los mayores.

- *Trabajo colectivo - La "asamblea"*

No puede existir una auténtica individualización sin socialización. Jimenez observa que "la asamblea puede ser un buen momento de encuentro entre todos los niños que, de alguna manera, han estado más o menos dispersos en trabajos individuales o en equipos y, sobre todo, puede resultar un interesante instrumento de autogestión de la escuela que haga partícipes y protagonistas a los niños de la marcha de la clase."⁹⁰ Atribuye, entonces, a la instancia colectiva, tanto un sentido didáctico, como de interacción para la autogestión escolar responsable. En esta instancia se puede transmitir información general a los niños, además de realizar las puestas en común, las planificaciones y evaluaciones grupales, y las discusiones colectivas.

Atmósfera

La atmósfera en una escuela o en un centro infantil se da por la forma en que las personas -y sobre todo los niños- se sienten con relación a las demás personas y cómo lo expresan. Para algunos defensores de una nueva forma de educación infantil, esta atmósfera debería ser lo más parecida a la del hogar, ya que unos adultos sensibles y afectivos tendrían que conceder especial atención a las necesidades de los pequeños, a sus deseos, miedos e intereses. "La estructura escolar responde a las necesidades infantiles en la medida en que está dispuesta a ser menos 'escuela', (...) una escuela para la que el mundo infantil es lo prioritario y está dispuesta a debatir sobre docencia, didáctica y psicopedagogía, (...) una escuela para que los niños sean felices."⁹¹

⁹⁰ JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 96

⁹¹ ELORZA, C./HERNANDEZ, P. - Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales - En Revista de la Infancia # 39 - pág. 9

Responder algunas de las siguientes preguntas puede dar un parámetro sobre cuán bien mantienen las maestras o las educadoras una atmósfera de interacción social positiva.

- Existe un sentimiento de respeto mutuo entre los niños y los adultos?
- Cómo se tratan los niños unos a otros?
- Modelan las maestras conductas cooperativas con los otros adultos y con los niños? Muestran ellas, por ejemplo, cómo enfrentar una disputa o un problema?
- Cuál es la postura y la expresión facial de la maestra cuando se ve envuelta en una situación problemática?
- Existe una actitud comprensiva y abierta respecto a las reacciones y demandas de los niños?
- Permite la distribución física que las maestras centren su atención en los niños?
- Está el ambiente presentado de forma tan agradable que atrape la atención de los niños?
- Se mantienen las maestras desconectadas de los niños por cuidar detalles del espacio físico (orden, materiales, etc.)?
- Animam las maestras a los niños a utilizarse uno al otro como recursos?
- Se proponen actividades de socialización que ayuden a los niños nuevos a integrarse en la dinámica de la escuela o del centro infantil?
- Expresan los niños sus sentimientos, necesidades, temores con relativa libertad?
- Se toman su tiempo las maestras para mostrar a los niños cómo realizar una tarea por sí mismos?
- Cuál es la reacción de la maestra ante cierta 'ruptura' de lo planificado?
- Utilizan las maestras el razonamiento y el dejar que los niños actúen?
- Cómo y cuándo interactúan las maestras con los niños?
- Cómo se acoge a las madres y los padres de los niños que desean 'visitar' la escuela o el centro?
- Existe un respeto consciente y un tratamiento especial hacia la diferencias individuales?
- Si fuéramos niños, nos gustaría asistir a esta escuela o a este centro infantil?

Una maestra o educadora infantil que asuma su rol de facilitadora tendría que incluir dentro de sus metas la creación de una atmósfera de confianza, donde los educandos puedan expresar sus opiniones, ideas e intereses sin ser reprimidos. Dentro de esta atmósfera, que pretende transmitir

seguridad a los niños, ellos deberían saber, en todo momento, qué están haciendo y para qué lo hacen.

Participación

Este nivel de interacción se refiere a:

- en qué circunstancias participa la maestra en las actividades que realizan los niños en cada zona,
- qué nivel de participación y qué tipo de interacción establece el adulto con los niños en las distintas actividades que se realizan,
- cómo es esa participación e interacción en las actividades de libre elección,
- si la maestra propone alternativas, hace sugerencias o crea conflictos, o se limita a observar sin participar activamente,
- si aprovecha el momento en que las niñas y niños juegan libremente en los rincones, para realizar otras actividades de planificación o gestión del aula,
- cómo es la intervención de la maestra en las actividades planificadas,
- si orienta y estimula a las niñas y niños en la realización de la actividad, o “dirige” y “corrige”.

Vega⁹² afirma que la personalidad de la maestra o la educadora deriva en ciertas actitudes que hacen mucho a las formas de participación de los niños:

- profesores rígidos, autoritarios, dogmáticos, intolerantes con la complejidad y con la incertidumbre tienden a promover sistemas de funcionamiento en el aula con escasa participación de los niños y favorecen poco la ayuda y la cooperación;
- profesores flexibles e independientes, relativistas en su pensamiento y normas morales, tolerantes con la complejidad y con la incertidumbre, interesados por la novedad, afectuosos y relajados, que refuerzan la participación en las decisiones, la responsabilidad, la expresión libre de los sentimientos y los esfuerzos creativos, determinan que los niños se muestren más integrados e implicados en la clase, que se presten más frecuentemente como voluntarios y se muestren activos en la toma de decisiones, independientes y libres. Estos alumnos participan

⁹² VEGA, J.L. - El proceso de socialización - en IMIPAE - Interacción en los primeros años - pág. 193

más en las actividades y son más creativos, manifestando globalmente un mayor nivel de adquisición.

Normas

“La escuela infantil es una ‘sociedad’ que no puede existir sin unas reglas que unifiquen todas sus manifestaciones y funcionamiento. Las normas que se imponen en la escuela infantil como preparación para una inserción social en la comunidad ayudan al niño a comprender la dinámica de las relaciones humanas y las pautas que las justifican y las rigen. Con ellas se inculca a los niños la conciencia del respeto a los demás, de la colaboración, del orden; deberán aprender mediante la práctica: cómo se coopera al buen funcionamiento de las relaciones sociales, cómo se contribuye al bienestar común.”⁹³

Las normas buscan definir ciertos límites a la actuación individual y grupal para lograr la convivencia que facilite alcanzar las metas educativas propuestas. Las normas invitan a actuar o restringen, y por ello se convierten en componentes importantes del ambiente, al guiar el funcionamiento de los actores educativos.

Podríamos definir dos tipos de normas:

- aquellas que atañen al cumplimiento de funciones y al establecimiento de ciertos parámetros formales para delimitar el desempeño de maestros y del resto del personal administrativo, y,
- las que corresponde que cumplan los niños de cada programa.

En cualquiera de los casos, únicamente aquellas normas lo bastante razonables e interiorizadas serán pertinentes. Esto implica, por un lado, la adecuación a las posibilidades de cumplimiento, y por otro, el compromiso por convicción con su cumplimiento. Jiménez entiende la disciplina escolar como “una interiorización de una normas justas que nazcan de la vida social de los alumnos, de una comunidad escolar viva que tenga una estructura democrática y participativa y en la que cada niño coopere con sus compañeros para elaborarlas.”⁹⁴

⁹³ IBAÑEZ SANDIN, C. - El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula - pág. 131

⁹⁴ JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 110

Una norma representa, a la vez, un peligro y una oportunidad, que el niño irá percibiendo conforme vaya madurando y adquiriendo autonomía. Las normas dentro de la educación infantil, igual que los principios pedagógicos, son variables e incluso se encuentran sujetas a modas cambiantes. Pueden reflejar principios autoritarios o modos absolutamente permisivos, pasando por alto casi toda regla o prohibición. Sin embargo, como nos recuerda Kolar-Heindl, un viejo principio de la psiquiatría infantil establece que a los niños no se les puede provocar más angustia que cuando no se les fijan límites. “Los niños, cuando se les permite, son pequeñas personas curiosas que desean probar sus capacidades, que desean enterarse de cómo funciona el mundo. Sus exploraciones empiezan en lo más próximo, con su propio cuerpo y el de su madre. Con la creciente movilidad, los niños van extendiendo su ámbito de experiencias. Y muy pronto tienen que darse cuenta de que hay limitaciones. Las que son así porque sí (la cama es demasiado alta para que el bebé pueda escalarla por sí solo), y las que imponen otras personas. La razón primordial de éstas es las más de las veces ya sea la protección del niño contra riesgos procedentes de algún lugar, o bien, la protección de dicho lugar contra riesgos procedentes del niño. Pero también una cautela excesiva y las demostraciones de poder convierten los espacios en espacios prohibidos, en lugares en los que se conceden a los niños únicamente experiencias en el aislamiento y la protección. Y a menudo son justamente estas restricciones las que estimulan el traspaso de los límites.”⁹⁵

Existen dos aspectos relevantes en el análisis de las normas:

- quiénes establecen las normas, cuándo lo hacen y cómo lo hacen, y,
- qué sucede cuando se transgreden las normas.

Límites y seguimiento o supervisión

Es recomendable elaborar un reglamento de clase entre todos los niños y el maestro, en el cual:

- las normas sean pocas y claras, expresadas en un lenguaje comprensible,
- las normas sirvan para ser respetadas por todos; todos velan por su cumplimiento,
- las normas estén adaptadas a la capacidad de los niños,

⁹⁵ KOLAR-HEINDL, R. - Prohibido. Intimo. Protegido. - Revista SOSKinderforum - pág. 17

- las normas estén formuladas en el sentido de la conducta deseable, y no por negación (por ejemplo, podemos decir: “Mantenemos limpia nuestra escuela.”, en lugar de: “No ensuciamos nuestra escuela.”),
- las normas puedan ser ampliadas en función de un aumento de comprensión por parte del niño,
- cada norma tiene que ser aceptada por el grupo y por cada persona en particular,
- su cumplimiento necesita ser controlado por el propio grupo escolar, sin negar cierto protagonismo a la maestra/la educadora, como autoridad de referencia.

Wolfgang asegura que cada maestra irradia una “zona de seguridad y control” de 180 grados y de 4 a 6 metros de extensión desde el lugar que ocupa para observar a los niños en actividad y para controlar su funcionamiento dentro del grupo. Recomienda que se desplacen constantemente por la sala para mantener una conducta productiva en los niños. Indica, también, como una de las funciones de las maestras: “prever el punto preciso en el cual la frustración infantil puede alcanzar un nivel contraproducente, suscitar su ansiedad y hacer que abandone su actividad o ataque al material” -y añadiríamos, a algún compañero- “con violencia.”⁹⁶

Algunos niños son incapaces de cumplir con las normas, y su actitud resalta por el contraste con la del resto de los niños de la clase. Algunos de estos niños tienen problemas de adaptación o contradicciones internas, o no comprenden ni aceptan totalmente normas, que posiblemente o no estén claramente formuladas, o no se ajusten a sus necesidades ni a la dinámica de la educación infantil. Las respuestas del equipo docente frente a las reacciones de estos niños tienen que ser uniformes y no agresivas, ya que generarían mayor agresividad. Una estrategia común puede ser la de dialogar con el niño “infractor” y averiguar por qué actuó de determinada forma, para luego recordarle la norma que infringió y permitirle que la comprenda y respete. Puede lanzársele una advertencia en caso de no cesar en su actitud. Si el problema continuara, el niño tendría que ser removido del grupo y de la actividad que estuviera ejecutando, para mantenerlo aislado y reflexionando sobre su comportamiento, hasta que él mismo exprese estar listo para retornar a su clase. En caso de conflictos persistentes, es necesario el contacto con los padres para tratar de solucionarlos conjuntamente.

⁹⁶ WOLFGANG, Ch. - Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos... - pág. 104

Exhibición de normas o recordatorios

Es importante parte de la organización y del mantenimiento de un ambiente interpersonal positivo que:

- Las principales normas establecidas aparezcan reflejadas en algún lugar del aula por medio de fotografías o dibujos que faciliten la interpretación de los niños.
- Se vayan introduciendo poco a poco, y realizando incluso actividades específicas para que los niños las interioricen y asimilen. Esto es especialmente importante durante el período de adaptación de los niños.
- Se recuerden con frecuencia y se dialogue sobre su cumplimiento o incumplimiento. Cuando la maestra o la educadora toma las normas de su lugar de exposición, las lee y las explica, contribuye, además, a interesar a los niños por los mensajes escritos.
- Exista consistencia entre lo que se propone y lo que se ejecuta, como por ejemplo, entre un hecho que merece algún tipo de observación o sanción y las consecuencias prácticas del mismo.

Nivel de ruido y su regulación

La mayoría de las veces, cuando se piensa en una escuela o en centro, donde se encuentren agrupados varios niños pequeños, el primer registro que existe en los adultos es el de mucho ruido, muchos gritos y llanto, mucho caos, y mucha paciencia de las maestras o educadoras a cargo para poder sobrellevar dicha situación. El excesivo ruido no tiene que ser necesariamente sinónimo de actividad productiva ni de felicidad infantil. La forma de expresión personal y grupal es un producto cultural, y como tal, es absolutamente variable y controlable. Existen muchas experiencias de educación infantil que demuestran el disfrute que alcanzan los niños pequeños al desenvolverse en un ambiente de volumen controlado.

Baratta sostiene, que “la escuela puede ser un lugar donde los niños se muevan alrededor del aprendizaje libre y sostenido; donde sentarse en silencio no sea necesariamente ‘lo bueno’ y el movimiento y el ruido ‘lo malo’”⁹⁷ Puede existir movimiento y actividad muy productiva sin necesidad de demasiado ruido. El excesivo ruido -descontrolado y sin sentido- puede interferir en el aprendizaje y en el desarrollo de los niños que conviven en determinado ambiente

⁹⁷ BARATTA, M. - *Workjobs (actividades)* - pág. 4

educativo. Es tan importante considerar cómo regular su nivel, como pensar en determinar las formas y los momentos de circulación por determinadas zonas.

4.1.4. AMBIENTE Y PROYECTO EDUCATIVO

Para Jiménez, “ambiente adecuado es aquel que permite la actividad autónoma, el libre desplazamiento, la accesibilidad al material preciso, y la resolución de necesidades propias.”⁹⁸

Semejante definición demuestra cómo el ambiente responde a cierta filosofía y a determinados objetivos de la escuela o del centro donde se ubique.

Relación entre ambiente y objetivos curriculares

La explicitación de los objetivos ayuda a planificar un ambiente que coayude a su logro. Para cumplir estos objetivos se organizarán de determinada manera el horario, el espacio interior y exterior disponibles, las relaciones entre las maestras o las educadoras y los niños.

Una de las intenciones globalizadoras en una evaluación de la organización ambiental puede ser la de descubrir si en los programas de educación infantil existe coherencia entre los postulados teóricos -por ejemplo, constructivistas- y la práctica educativa; en el ambiente se aprecia cómo se concretan las ideas sobre el qué hacer. Otra de las intenciones, más específica, puede ser la de considerar si los responsables de organizar determinado ambiente, tomaron en cuenta todos los factores que supone su creación, y si el resultado final de esta creación da la sensación de satisfacción, y por lo tanto, demuestra conocimiento sobre qué necesitan los niños para aprender y cómo se disponen los medios para que lo logren. Un ambiente que promueva, por ejemplo, el desarrollo individual de habilidades cognitivas y de la motricidad fina será bastante diferente de otro en el que se busque una formación más integral, que contemple el desarrollo de la motricidad gruesa, de la expresión y de la creatividad, de la autonomía y de la socialización. En el primero existirán seguramente, bastantes sillas y mesas, juegos de mesa, rompecabezas, juegos de prelectura, materiales de lectura, y largos momentos para trabajar con ellos. En el segundo pueden existir más espacios libres, posiblemente cubiertos con una alfombra o con una estera, materiales poco estructurados para pintar, construir, modelar, hacer música, bailar, etc.

⁹⁸ JIMENEZ, J.R. - Diseño curricular de educación infantil - pág. 92

El ambiente comunica a los niños qué es lo que se espera de ellos, o dicho de otra forma, cómo es que deberían actuar, vivir y trabajar dentro de él. El siguiente cuadro, adaptado de Miles y Williams, expresa claramente la relación entre ambiente y objetivos propuestos, mediante algunos ejemplos.

Cuadro 11
AMBIENTE Y OBJETIVOS CURRICULARES

Si los niños necesitan	Entonces el ambiente deberá
Tener la oportunidad de realizar elecciones y de participar en el aprendizaje independiente.	<p>Estar preparado para permitir la exploración libre y dar una visión clara de lo que está disponible.</p> <p>Ofrecer una variedad de centros de actividad para que los niños puedan explorar, manipular, probar.</p> <p>Disponer bloques largos de tiempo destinados al juego libre para que los niños puedan hacer sus propias elecciones.</p> <p>Proveer un adecuado número de maestros entrenados que orienten las actividades de autodescubrimiento.</p>
Ser tratados como individuos, con fortalezas únicas y metas de desarrollo.	<p>Asegurar que el ratio maestro-niño permita las interacciones uno-a-uno.</p> <p>Proveer espacios privados y públicos para que los niños puedan tener experiencias de grupo y de juego solitario.</p> <p>Asegurar que los niños tengan pronto acceso a los maestros y los materiales.</p> <p>Contar en el personal con maestros que establezcan metas para cada niño, basadas en la observación y la evaluación.</p> <p>Ser equipado con materiales que correspondan al nivel de desarrollo del grupo.</p>
Aprender a ser parte de un grupo.	<p>Ser preparado para el trabajo en grupo. Por ejemplo, procurar disponer de cuatro a seis sillas alrededor de cada mesa, caballetes adyacentes uno al otro, un par de teléfonos, un carro o un vagón.</p> <p>Facilitar el tiempo en el horario regular para el trabajo con pequeños y grandes grupos, en los cuales se espera que participen y sean atendidos todos los niños.</p> <p>Incluir personal entrenado que sepa seleccionar actividades de grupo apropiadas para cada edad.</p> <p>Permitir a los niños utilizarse entre ellos mismos como recursos.</p> <p>Proveer actividades que estrechen la cooperación y la interacción social.</p>
Asumir responsabilidad sobre el espacio y cuidado del equipamiento y de los materiales. Ser conscientes de los límites en cuanto a comportamiento dentro del espacio escolar.	<p>Planificar tiempos de limpieza como parte de la rutina diaria.</p> <p>Incluir a los niños y a los maestros en el trabajo conjunto de restaurar el orden en el ambiente.</p> <p>Planificar un tiempo para que los niños sean instruidos en el uso apropiado de los materiales y para que sean conscientes del papel que les toca en su cuidado general.</p> <p>Asegurar que los maestros y su horario diario reflejen las reglas importantes de comportamiento.</p> <p>Incluir maestros que traten con problemas de conducta en una forma razonable y consistente.</p> <p>Contar con un buen tiempo de transición para que los niños puedan moverse de una a otra actividad sin tensión ni presión.</p> <p>Estar preparado, evitando rutas y espacios muertos creados por el mobiliario.</p>
Estar con adultos, quienes supervisen y faciliten el juego y animen el aprendizaje a lo largo de todo el día.	<p>Estar preparado antes de que lleguen los alumnos, garantizando que los maestros estén libres para recibirlos.</p> <p>Alentar las interacciones maestro-niño a través de la organización de pequeños grupos y de un horario con tiempo que permita las interacciones en profundidad.</p>

Cuadro de elaboración propia, con base en Miles y Williams⁹⁹

⁹⁹ MILES, A./WILLIAMS, K. - *Beginning & Beyond* - pág. 122 - traducción propia

Harms¹⁰⁰ propone que toda maestra o educadora de niños pequeños se pregunte a sí misma qué metas desea lograr en su programa. Ella establece tres metas primarias para el análisis:

- Evitar problemas de conducta al establecer un ambiente suave, sensible, claramente organizado y sustentador, que mantenga a los niños contentos, relajados y respondiendo positivamente.
- Preparar un ambiente previsible y constante, de tal manera que el niño aprenda a manejarlo y a manejarse dentro suyo independientemente y de forma fácil, lo que repercutirá en una mayor libertad de las propias educadoras para dedicar su tiempo a aspectos de desarrollo del programa pedagógico y ya no a aquellos mecánicos, de manejo del aula.
- Crear un ambiente estimulante, con muchas oportunidades de aprendizaje activo para los niños.

Relación entre ambiente y desarrollo de los niños

A diferencia de los innatistas o de los ambientalistas, varios autores consultados se refieren a investigaciones que consideran factores internos y externos como la clave para el desarrollo del ser humano:

- aspectos madurativos y biológicos, determinados por la herencia, y definidos en términos de *posibilidades y limitaciones* de desarrollo, y
- la interacción con el ambiente, que actúa como *potenciador o inhibidor* de dicho desarrollo, mediante las experiencias que puedan establecerse entre el sujeto y su medio.

Esta relación es cualitativamente diferente a lo largo de la historia personal, y la influencia que el medio tiene sobre el sujeto es también cualitativamente distinta según el momento evolutivo en el que éste se encuentre. A la vez que el sujeto modifica el ambiente con su actividad, es modificado por este medio, en un proceso de participación activa en las propias transformaciones. El medio social en el que se encuentra empapado el individuo determina ciertas formas de interacción con el mismo, y también las formas en que éste se apropiará de la experiencia, de las capacidades y de las funciones históricamente acumuladas.

¹⁰⁰ HARMS, T. - Creando ambientes para el crecimiento y el aprendizaje - En MILES/WILLIAMS - Beginning & Beyond - pág. 232

Estos autores consideran que ningún ambiente acelerará el proceso madurativo fundamental, pero la falta de oportunidad vivida en ambientes deficientes repercutirá en un retardo o en un deterioro del desarrollo de habilidades particulares. Condiciones de privación extrema pueden ocasionar, por ejemplo, la no aparición de comportamientos motores como gatear, caminar, correr en los niños pequeños. En referencia al desarrollo de la inteligencia y de la personalidad, se podría decir que la maduración establece los fundamentos, y el ambiente ayuda a construir la estructura.

Según Piaget¹⁰¹, la experiencia o la ejercitación son, en algunos casos, factores de aceleración o de retardación de ciertas formas de maduración. Explica que las estructuras lógicas se constituyen lentamente sobre la base de las posibilidades del sistema nervioso, y sólo si existen determinadas condiciones para su perfeccionamiento, entre las que incluye experiencias físicas (por ejemplo, la manipulación de los objetos, esencial para la lógica) y ciertas condiciones sociales (como el intercambio regulado de las informaciones, el control mutuo, etc.).

Un ambiente adecuado, pensado en función del desarrollo de los niños, organizado inteligente y sensiblemente, puede eliminar ciertos obstáculos para éste, y se constituye en un poderoso medio para ayudarles a desarrollar todas sus potencialidades. Un ambiente enriquecedor podría ayudar también a algunos niños a sobreponerse a los efectos de privaciones tempranas, que no son irreversibles.¹⁰²

Relación entre ambiente y aprendizaje de los niños

Desarrollo y aprendizaje se complementan: el aprendizaje es una condición necesaria para que se produzca el proceso de desarrollo, pero a la vez, la cantidad potencial de aprendizaje depende del grado de desarrollo conseguido previamente.

Desarrollo y aprendizaje constituyen procesos de transformación del individuo en interacción con un ambiente concreto. En educación infantil, el ambiente se estructura intencionadamente como uno de los elementos del medio físico y sociocultural que irá a estimular activamente el desarrollo y el aprendizaje.

¹⁰¹ PIAGET, J. - Seis estudios de Psicología - pág. 171

¹⁰² PAPALIA, D./WENDKOS, S. - Desarrollo humano - pág. 6

Esto no significa que los niños que no asistan a escuelas o centros infantiles donde se planifiquen e implementen ambientes específicos no aprendan, ya que se sabe que todos los niños desarrollan sus potencialidades cognitivas y muchos de sus conocimientos antes de vincularse a alguna institución educativa. Pero es en estos centros donde se desarrollaron formas especiales que permiten transmitir a los niños la experiencia social acumulada, que se ha ido complejizando con el paso de los años. Y la influencia que tiene el paso de los niños por estas instituciones puede ser grande en su desarrollo psíquico.

Las características del ambiente educativo pueden influir en el éxito o en el fracaso escolar de los niños, como concluye Molina¹⁰³, quien cita al ambiente como una de las tres variables que inciden con más intensidad en el fracaso escolar, junto con la procedencia social y cultural de los alumnos y el tipo de código lingüístico que utilicen.

También Piaget afirmaba que ciertas restricciones de las actividades infantiles y limitaciones en los entornos educativos podían causar problemas de comportamiento, de motivación y de aprendizaje en los niños. Traspolando esta afirmación podríamos considerar que ambientes educativos bien preparados para ofrecer bastantes oportunidades a los niños podrían disminuir o evitar problemas de comportamiento, y posiblemente, incidir positivamente en sus niveles de motivación y de aprendizaje. Es evidente en la observación de ambientes infantiles, que un ambiente estructurado -ordenado, "señalizado" y manejable- sirve de marco para la vida de niños bastante más estructurados que aquellos niños a quienes les toca vivir en medios caóticos.

Loughlin y Suina concluyen su estudio sobre el ambiente de aprendizaje, afirmando que "cuidadosa y diestramente dispuesto, añade una dimensión significativa a la experiencia educativa del estudiante, atrayendo su interés, brindando información, estimulando el empleo de destrezas, comunicando límites y expectativas, facilitando las actividades de aprendizaje, promoviendo la propia orientación y respaldando y fortaleciendo a través de estos efectos el deseo de aprender."¹⁰⁴

¹⁰³ JIMENEZ, J. - La escuela unitaria - pág. 132-133

¹⁰⁴ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 16

Criterios y principios para la organización de ambientes adecuados

Crear buenos ambientes para niños pequeños no requiere grandes sumas de dinero o edificios diseñados específicamente para este uso. En muchos espacios, los maestros pueden adoptar ciertos criterios y ciertos principios generales del ambiente para crear espacios de grupo para los niños, que sean desafiantes, seguros y efectivos. Intentamos ejemplificar algunos de estos criterios y principios en los siguientes cuadros.

Cuadro 12

ALGUNOS CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DEL ESPACIO FISICO

Criterios	Principales características
Disponibilidad	Espacio abierto: - estantes bajos con etiquetas visibles para la ubicación de los juguetes; - equipamiento para que niños ayuden en la limpieza y el orden de la sala.
Consistencia en la organización	Espacio limpio, sistemático, y con un orden lógico.
Compatibilidad	Las actividades ruidosas deben agruparse lejos de las tranquilas-silenciosas. Las actividades de artes necesitan luz natural, de ser posible. Los juegos con agua necesitan cerca un baño o cocina; proyectos complicados necesitan realizarse en espacios con pisos lavables.
Definición	Son necesarios límites claramente definidos indicando el espacio disponible y qué es lo que se hará allí. Se requieren caminos -circulación- obviamente marcados en el aula y el patio, y vías para entrar y salir de un área sin interrumpir las actividades en ejecución. Procurar no dejar espacios muertos o callejones sin salida.
Espaciamiento	Las áreas de interés necesitan suficiente espacio para acoger a los niños que jugarán allí. De un tercio a la mitad de la superficie debe permanecer descubierta (Kritchevsky y Prescott, 1969). Los materiales deben estar guardados en depósitos cercanos al lugar donde serán usados. Los depósitos y los espacios de trabajo deben tener señales visuales.
Comunicabilidad	El espacio dice a los niños qué hacer en cada lugar, y depende del adulto el monitoreo de las actividades. El espacio comunica a los niños qué comportamiento se espera de ellos; sugiere la participación de un número de niños, niveles de actividad, etc.

Cuadro de elaboración propia con base en varios autores¹⁰⁵

Otro criterio que nos parece importantísimo resaltar es el expuesto por Loughlin y Suina, quienes desarrollan los planteamientos de Kritchevsky, Prescott y Walling, al establecer una clara -y muy meditada- diferencia entre el entorno del niño y el entorno del adulto. Parten de la afirmación que estos entornos se diferencian al reconocer que no son iguales las experiencias visuales y espaciales de adultos y de niños en el entorno de aprendizaje. Las formas de ocupar un espacio, de percibirlo y de captar sus contenidos es muy diferente entre unos y otros. "Es importante la distinción entre el entorno del adulto y el del niño. Con objeto de prever las conductas probables

¹⁰⁵ BACH, H./ CONAFE/ DREW, W./ LOUGHLIN, C.E./ MILES GORDON, A.

cuando los niños operen en el ambiente de aprendizaje, los profesores deben sustraerse al entorno del adulto para penetrar en el infantil y percibir el espacio, los materiales y la información como lo hace el niño. Los enseñantes sólo podrán realizar esta tarea colocándose en los lugares donde el niño trabaja y se mueve y explorando el entorno desde el nivel del ojo infantil. Sólo entonces el profesor será capaz de entender los efectos de las disposiciones ambientales sobre los alumnos.”¹⁰⁶ El criterio de que algunas distribuciones espaciales fueron vistas, planificadas y realizadas desde la perspectiva del adulto y no desde la de los niños explicaría por qué en algunos ambientes existen sectores ignorados por los pequeños, o espacios mal aprovechados e infrautilizados.

Cuadro 13

ALGUNOS PRINCIPIOS DE LOS AMBIENTES EXITOSOS

Principio	Características
Dar a los niños formas de identificar su propio espacio	Etiquetar los armarios con sus nombres, una foto o una imagen familiar, para que ellos guarden sus “secretos”, sus trabajos de arte y otras pertenencias personales.
Dar a los niños una oportunidad de elegir	Proporcionarles abundancia de materiales y variedad de actividades, tanto dentro como fuera del aula, para que puedan elegir cómo invertirán su tiempo y para que practiquen la auto-dirección. Los niños pueden ser capaces de decidir con quiénes les gustaría jugar y con qué maestros les interesa establecer relaciones más estrechas.
Promover que los niños sean responsables del cuidado del equipamiento y de los materiales	Establecer un tiempo de limpieza en el horario diario y proporcionar tiempo a los niños para ayudar a ordenar el aula y el patio. Organizar estantes etiquetados y gabinetes o cajas con fotos o símbolos de qué es lo que debe contener cada uno para ayudar a los niños a encontrar fácilmente su correspondencia. Marcar los gabinetes de bloques con la figura específica de los bloques que están acomodados en cada estante puede incentivar las destrezas de autoayuda en los niños. Áreas exteriores claramente marcadas con juegos de llantas u otro tipo de “señales” ayudan al funcionamiento independiente de los niños. Una soga con broches de ropa o un panel exhibidor de fácil uso, que sea accesible a los niños les indicará que se espera que cuiden y exhiban sus propios trabajos de arte.
Envolver a los niños en el proceso de planificar y preparar el ambiente	Dejar a los niños que contribuyan a decidir qué desean aprender según las áreas de desarrollo y las unidades, revisando las cosas o noticias que ellos lleven a las clases. Recuperar sus inquietudes o sus expectativas para proponer actividades. Involucrarlos también en el traslado o redistribución del mobiliario, de los juguetes y de los materiales en el interior y en el exterior del aula
Proporcionar a los niños suficiente tiempo	Permitir que los niños repitan las actividades una y otra vez, porque así aprenden. Dejarles tiempo para explorar, manipular, experimentar. Bloques largos de tiempo en el horario diario -especialmente para las rutinas y las transiciones- permiten a los niños aprender a un ritmo sin prisas.

¹⁰⁶ LOUGHLIN, C.E./SUINA, J.H. - El ambiente de aprendizaje - pág. 35

Principio	Características
Aceptar los esfuerzos de los niños	Para apoyar a los niños en su búsqueda de independencia, el adulto debe estar y mostrarse satisfecho con los esfuerzos de los niños, y estar listo para aceptar la forma en que cada uno resuelve los problemas a los que se enfrenta.
Comunicar expectativas	Hacer conocer a los niños qué es lo que se espera que hagan, expresándose tanto de forma verbal como no verbal. Impulsar a los niños facilitando pistas que les indiquen cómo proceder. También hay que darles retroalimentación mientras van trabajando. Trasmitirles confianza en su capacidad para resolver las tareas emprendidas.
Asegurarse de que las expectativas del equipo de maestros sean consistentes	El equipo de maestros debe plantearse metas comunes para cada niño y reforzarlas consistentemente. Todo niño se sentirá confundido si, por ejemplo, un maestro le dice que realice determinada tarea solo, y luego otro maestro la hace por él.
Considerar el nivel de desarrollo del niño	Hace falta reconocer que hay muchas cosas que los niños pequeños no son capaces de hacer por sí solos, pero es necesario darles la oportunidad de hacer todo lo que ellos puedan. Estar al tanto de su nivel de desarrollo -conocer a los niños con quienes se trabaja y saber en qué punto de su desarrollo se encuentran-, permite saber cuál debería ser su siguiente paso, y si están listos y dispuestos para darlo.
Dar seguridad para cometer errores	Los niños aprenden de sus propias acciones y de sus propias experiencias. Durante su aprendizaje es perfectamente aceptable, e inevitable, que cometan algunos errores. Lo que necesitan es ser aceptados como ellos son, y esto incluye aquellas situaciones en las que ellos cometen algún error. Es importante ayudarles a enfrentarse con las consecuencias de sus errores. Los adultos, en preescolar, pueden proporcionar modelos para los niños con relación a la manera de reaccionar ante resultados inesperados, y en cómo adelantarse a ciertas consecuencias para obtener una resolución positiva a los problemas.
Dar crédito donde sea merecido	El reconocimiento positivo proporciona retroalimentación, ya que los niños desean saber cuándo alcanzan éxito en sus esfuerzos. Es bueno contribuir a que los niños reciban cierto crédito por sus propios logros.
Asegurarse de que los niños tengan acceso a suficiente material y juguetes	Mostrar respeto hacia los niños supone darles la opción de desenvolverse con autonomía. Asegurar que los materiales y artículos estén distribuidos de tal forma que los adultos no tengan que entregarlos a los niños cada vez que deseen utilizarlos. El equipamiento colocado a la altura de los niños en estantes abiertos, muchas veces permite a los niños proceder según su propio ritmo y seleccionar materiales sin depender de los adultos para servirse de ellos.
Dejar que los niños se enseñen uno al otro	Animar a los niños a compartir con sus compañeros sus destrezas ya alcanzadas. La forma activa de buscar la solución a los problemas, supone una diversidad de enfoques y de actitudes que enriquece al grupo de niños.

Cuadro de elaboración propia con base en varios autores

4.1.5. ORGANIZADORES DEL AMBIENTE

Las maestras o educadoras infantiles son responsables directas de la organización del ambiente, aunque no son las únicas, ya que comparten esta función, voluntaria o involuntariamente, con otros encargados de la gestión de las escuelas o de los centros infantiles, como los directores, los administrativos, otras autoridades o personal técnico.

También influyen en esta organización algunas veces los padres y los propios niños, como representantes directos de la comunidad educativa. Un proyecto de educación infantil requiere promover la participación de todos los actores involucrados en el quehacer educativo.

Las normas organizativas -o requerimientos mínimos- para escuelas y centros infantiles tendrían que ser conocidas y aplicadas por los responsables de habilitar, construir, operar y supervisar estos espacios. Pero, para lograrlo, debe existir un cambio de concepción -y podemos decir también de conceptualización- de la tarea que supone organizar un ambiente y de los efectos e importancia que esta organización tendrá sobre todos los actores educativos y su desarrollo. Es bastante reciente la apreciación del ambiente como instrumento que respalda el proceso del aprendizaje y no muchos maestros o educadoras infantiles han sido ayudados a apreciar esta influencia y a saber cómo manejarla; a ellos no se les ha enseñado a ordenar el entorno de manera constructiva. Es muy usual que estos adultos, responsables de afrontar el trabajo diario con niños pequeños, tengan una visión aglutinada del ambiente, que no les permite analizar por separado sus componentes y aspectos, de manera tal que puedan adecuarlos a sus necesidades específicas. Una aclaración sobre estos elementos esenciales podrá permitirles una mayor eficacia en la preparación de los ambientes de trabajo.

Muchas maestras y educadoras arrastran ideas tradicionales sobre la organización ambiental, posiblemente producto de su paso por las escuelas de su niñez o por anteriores prácticas docentes. El reconocimiento de los elementos que conforman el ambiente y de la posibilidad de configurarlos conscientemente y a favor de su labor les permitirá flexibilizar su visión sobre el entorno y hallar soluciones creativas para problemas que antes no lograban definir claramente.

Organización y poder de decisión

“Hasta ahora se ha considerado que los asuntos propios de los profesores eran los didácticos, y que la organización de la escuela y del conjunto del sistema educativo le correspondía a la administración estatal, siendo éstas decisiones políticas. Este planteamiento corresponde a una concepción centralizada y homogeneizante de la educación, determinada desde arriba y desde

afuera, con escasa efectividad en la práctica.”¹⁰⁷ Muchas experiencias educativas innovadoras han considerado la modificación en la toma de decisiones, democratizándola e involucrando a todos los actores educativos como requisito para una verdadera reforma pedagógica e institucional.

En Bolivia se están dando cambios lentos pero paulatinos en este sentido, enmarcados en leyes como las de Participación Popular, de Descentralización Administrativa, y de Reforma Educativa. La actuación mancomunada de las Juntas Escolares con los equipos de cada centro educativo y con los Asesores Pedagógicos puede ser una instancia para el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, que abarcan desde la remodelación de la infraestructura de las escuelas hasta su dotación de materiales y equipamientos requeridos y adecuados a los niños a cuyas necesidades deben responder.

Maestras y educadoras

La Reforma Educativa boliviana propone a los maestros -ya explicamos en la introducción a este trabajo de investigación que nos referimos a maestras por ser sobre todo mujeres quienes asumen la labor docente en educación infantil- como protagonistas naturales de la necesaria transformación que se desea impulsar. Pese a las grandes dificultades, sobre todo infraestructurales, que resaltan en un diagnóstico de la situación de la escuela actual, la Reforma afirma que muchos maestros han intentado trabajar como pueden, en un medio la mayoría de las veces desfavorable.

Sea que se haga referencia a maestras o a educadoras infantiles, éstas son consideradas el elemento clave para organizar un ambiente educativo adecuadamente preparado, además de creativo. Desde ya, el trabajo sería para ellas mucho más fácil si contaran con la comprensión de los demás, con un auténtico reconocimiento profesional y laboral, con recursos suficientes, y con adecuada capacitación que les proporcionara conocimientos sobre el uso de todos los factores ambientales en beneficio de los niños que se encuentren a su cargo, hallando, además una forma

¹⁰⁷ ARNAL, E./CAPARROS, R./GETINO, E. - *Haciendo la Reforma* - pág. 120 En este trabajo se proponen varios ejemplos que concretan aspectos específicos para mejorar la calidad de las escuelas dentro del proceso de Reforma Educativa que vive nuestro país desde 1994.

de comunicar esta información a los demás actores involucrados en los centros y/o programas de educación infantil.

Un edificio es sólo un edificio, una habitación es sólo una habitación, y un patio es sólo un patio hasta que una maestra -o un equipo de maestras- haga de ellos un ambiente para el aprendizaje. Las maestras en sí, son la parte más sensible del ambiente; ellas son quienes conversan, abrazan, aprecian, ven y conocen la individualidad de cada niño. Ellas son quienes crean y mantienen o renuevan el espacio, el tiempo, y la atmósfera que atrae la curiosidad de los niños y los envuelve.

La preparación de un ambiente adecuado, inteligentemente organizado y que responda a las expectativas de los niños con quienes se trabaja, es una de las tareas más importantes de la maestra o de la educadora infantil, dentro de su rol de planificadora, y con base en su capacidad de observación de los niños y de sus necesidades de aprendizaje. Utilizamos el término preparación como sinónimo de anticipación a una serie de situaciones que permitan un mejor aprendizaje de los niños, dentro de un ambiente acondicionado en todas sus dimensiones anteriormente descritas.

El nuevo enfoque pedagógico propuesto para nuestra educación infantil -un enfoque abierto y flexible, constructivista-, asigna entre las tareas para las maestras/educadoras infantiles que desean ser efectivas en la creación de ambientes de calidad para el cuidado de niños pequeños, que continúen esmerándose en:

- coordinar y organizar las tareas de los niños,
- generar y proponer diversas actividades, probando constantemente nuevas ideas,
- probar nuevas preparaciones del espacio físico, redistribuyendo muebles y equipamiento, y readecuarlo constantemente a la realidad grupal,
- favorecer la interacción del niño con materiales apropiados y con otros niños,
- anticiparse a las formas de uso de este material y del espacio, en función de permitir la mayor autonomía posible del niño (ordenamiento de muebles, de materiales, envases o recipientes para su traslado y ordenamiento, normas o procedimientos de uso claramente explicados),
- desarrollar formas de interacción positiva con los niños,

- intervenir en la solución de conflictos entre los niños sin interferir, mediando para llegar a acuerdos,
- escuchar las opiniones de los niños e intercambiar información y puntos de vista con ellos, propiciando, a la vez, el intercambio entre ellos,
- tomar en cuenta sus intereses y necesidades -sus conocimientos previos-,
- incentivar a los niños a formular hipótesis y a comprobarlas, considerando al error como parte del proceso de construcción de conocimientos,
- participar con los niños en los rincones, asumiendo un rol dentro de los juegos, enriqueciendo su contenido y sugiriendo extensiones,
- favorecer el trabajo autónomo de los niños y el libre desplazamiento y circulación,
- crear un ambiente que permita reflexionar, desarrollar ideas, expresarse libremente,
- comunicarse con los padres sobre sus niños, comentando sus avances y dificultades,
- visitar otros programas o centros de trabajo con niños pequeños, en el sentido de intercambiar experiencias de trabajo y “retroalimentarse”,
- usar -y desarrollar- sus destrezas de observación para evaluar objetivamente sus propios programas.

La Reforma Educativa boliviana propone una transformación del rol docente y de su práctica pedagógica frontal, de tal forma que se convierta en un mediador e iniciador de aprendizajes, en un ambientador de experiencias de aprendizaje, en un modelador de actividades, en un articulador y organizador de tareas individuales y colectivas, en un observador constante y permanente del trabajo y del desarrollo de los niños, y en un comunicador intercultural, sensible a las diferencias que existen entre los niños.¹⁰⁸ Para ir desarrollando este nuevo rol, la Reforma propone la realización de reuniones periódicas de intercambio de experiencias y talleres de capacitación.

“Me parece que se hace cada vez más necesario que los educadores de este nivel (y de otros) se formen con mayor profundidad en el conocimiento de los niños, más que en la técnica por la técnica misma, a fin de profesionalizar de otra manera su trabajo, de encontrar un profundo sentido a lo que hacen, a la relación misma con los niños, ya que en gran medida tal hacer se

¹⁰⁸ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - pág. 43

viene sosteniendo por el sentido común y por la inercia de prácticas diversas que coexisten a lo largo del tiempo. Este es un punto a desarrollar e implicaría todo un proyecto que trataría de pensar la función, formación o actualización docente desde el niño.”¹⁰⁹ Una formación así puede ayudar a los maestros a contar con herramientas conceptuales, en relación con su práctica, que les darán elementos para una postura crítica frente a las impulsivas decisiones de las políticas educativas que cambian programas y enfoques como si no hubiese historia para analizar.

Sobre el mismo aspecto, Amorós afirma que “es evidente que un educador debe tener una formación técnica y teórica: conviene que conozca la evolución del niño, del juego, etc. para poder adecuar las actividades y las situaciones, pero creo que antes necesita contar con una sensibilidad, con una capacidad de relación, un sentido común, y lo que me parece más importante, tiene que estar conciliado con sus propios padres de infante y con su propia niñez. Experiencias que se van a actualizar (transferir) en el presente de sus relaciones con los niños, los padres y los compañeros de la guardería. Puestas así las cosas, quiero insistir en la valoración de un educador que puede sentir con satisfacción su identidad como cuidador y colaborador del desarrollo, y que puede desempeñar esta tarea que es tan delicada como la suya.”¹¹⁰

Las educadoras infantiles tienen un papel importante, difícil y de mucho esfuerzo, en el sentido de que deben conectar sensiblemente -emocionalmente- con el otro, con sus emociones, con sus ansiedades, comprender más allá de lo que el niño puede expresar verbalmente con su precario o rudimentario lenguaje. Aquellas personas que no logran alcanzar este grado necesario (imprescindible) de conexión suelen escudarse en la hiperactividad, en las estereotipias, en las discusiones institucionales interminables, en los tecnicismos, en las rigideces normativas, etc.

Arroyo propone llegar a un punto en el que los maestros o educadores den el protagonismo al niño más allá de los programas y de lo “técnico”, y que entonces se pregunten:

- qué forma de trabajo permite que los niños puedan decidir, opinar, experimentar, etc.?

¹⁰⁹ ARROYO, M. - Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño - pág. 31

¹¹⁰ AMORÓS, C. - Experiencia de trabajo en las Guarderías Municipales - En IMIPAE - La atención de las diferencias en la escuela - pág. 167

- qué forma de trabajo hace posible que los niños se relacionen de una manera más abierta, creativa y flexible: entre ellos mismos, con el docente, con el tiempo, el espacio, los materiales, la comunidad?
- cómo poder establecer otros modos de relación entre niños y educadores?
- qué forma de trabajo hace posible que los niños puedan jugar, ser autónomos y creativos, y quizá más libres y felices?

En síntesis, propone que desarrollen su práctica pedagógica en coherencia con los postulados teóricos -objetivos institucionales y personales inclusive- que la sustentan.

Directivos y administrativos

En muchos casos, "... la visión de la práctica se reduce a calificaciones numéricas, es decir, a valoraciones 'objetivas' que impiden poner atención a los procesos inter e intrasubjetivos que intervienen en el desarrollo de los niños y dan sentido a la práctica que se realiza. En este contexto es como se explica que algunas directoras, supervisoras y jefas de sector se identifiquen más con ser 'administradores' que con el cumplimiento de una función técnica y pedagógica."¹¹¹

El rol que asigna la Reforma a los directores de unidades educativas es el de diseñar una estrategia de equipamiento escolar, en la que se incluya todo lo relativo al mantenimiento y al enriquecimiento de las bibliotecas de aula y de los rincones de aprendizaje, para ser presentada, previo consentimiento de la Junta Escolar, a los municipios, o a instituciones públicas y privadas que deseen contribuir al funcionamiento de las escuelas infantiles. Además, son los encargados de supervisar y dirigir el desempeño de los maestros a su cargo. Entre las tareas fundamentales a supervisar se encuentra la de la adecuada organización de los ambientes de trabajo.

Los asesores pedagógicos designados por la Reforma Educativa, y dependientes de las unidades de Servicios Técnico-Pedagógicos, deberían asumir la capacitación permanente de los equipos docentes de cada escuela infantil, acompañando y orientando todo tipo de cambios, tanto en la concepción como en la ejecución y evaluación de los cambios. Son también encargados de estimular y asesorar la participación de la comunidad en el quehacer de la escuela.

¹¹¹ ARROYO, M. - Pense la calidad de la educación preescolar desde el niño - pág. 18

Padres de familia y comunidad

La participación de los padres, de otros familiares o personas cercanas al niño es fundamental para el desarrollo armónico de los niños pequeños. Ellos son los responsables directos del bienestar de los niños, y a la vez se convierten en una fuente de información esencial -base del diagnóstico- para la integración del niño a la escuela o al centro infantil. Pueden contribuir, además, a crear un ambiente familiar dentro de la escuela o el centro en un esfuerzo mancomunado con otras personas del entorno (vecinos, amigos, etc.) y con el personal adulto de dicho centro. Es muy importante para la formación del niño pequeño que no se evidencien contradicciones entre todos estos co-participantes de su desarrollo, sino que todos contribuyan al logro de objetivos comunes.

Depende de la apertura de la escuela el que los padres se integren en algunas actividades o proyectos, para que sean partícipes de la evaluación, para que aporten con sus conocimientos de diferentes maneras -por ejemplo, mostrando a los niños la forma en que trabajan -producción de artesanías-, narrando un cuento, etc.-. En algunos casos, los padres y otros miembros de la comunidad manifiestan su apoyo al centro infantil mediante trabajos voluntarios (ayni, minga) para hacer adecuaciones físicas en la infraestructura disponible, para contribuir a su limpieza y mantenimiento, para fabricar materiales, o con donaciones económicas.

Por otra parte, únicamente este vínculo constante con la comunidad garantizará la integración de la escuela o del centro infantil a su entorno. "El ambiente de vida que nuestra comunidad crea para los niños en el establecimiento escolar no debe construirse al margen de otros ambientes en que se mueven, sino que hay que conocerlos a fondo, para respetarlos como formas de vida. De estos ambientes debe partir la acción educativa, y en ellos ha de apoyarse al construir algo distinto, bien diferente, que supere la acción de los mismos, integrándolos con la educación. El educando debe sentir una continuidad. El educador ha de tener muy en cuenta las preocupaciones y aficiones de los niños, estudiándolas en su diversidad y descubriendo cómo y cuánto se relacionan con esos ámbitos. Los educandos querrían hallar cierta unidad en tales relaciones, pero se encuentran más bien con oposiciones y contradicciones, tanto en la escuela

como en la familia y en la calle; y sólo la comunidad educativa de su establecimiento escolar tiene la posibilidad de ayudarlos.”¹¹²

Organización del ambiente y recursos disponibles

Al organizar un ambiente educativo para trabajar con niños pequeños, uno de los primeros aspectos a considerar que salta a la vista es el de los recursos disponibles. Los recursos financieros suelen ser los más escasos y representan casi una excusa permanente para mantener un estado de cosas que no favorece ni el aprendizaje, ni el desarrollo de los niños, ni las aspiraciones profesionales y laborales de quienes trabajan con ellos. Muchas decisiones sobre el ambiente están determinadas por la disponibilidad o no disponibilidad de recursos financieros; en caso de contar con ellos (y nunca de manera ilimitada), son prioritariamente destinados a salarios, y posiblemente a realizar mantenimientos o refacciones mínimas necesarias.¹¹³

Creemos, sin embargo, que casi en cualquier espacio puede existir un ambiente creativo centrado en el niño, incluso tropezando con problemas financieros. Es importante visualizar quiénes pueden colaborar a la tarea de ambientar la escuela o el centro infantil, y pensar también en cómo pueden hacerlo. Muchos centros en nuestro medio operan ya con mucho apoyo de las familias de los niños. A ellos se les pide colaboración en el mantenimiento del local, asumiendo tareas tales como limpiar y pintar paredes, limpiar pisos y ventanas, reparar muebles, cuidar el jardín o el patio del centro. Algunos padres o hermanos mayores de los niños pueden colaborar también en la elaboración y en la recolección de materiales educativos. Las familias pueden ser orientadas para conservar y entregar al personal del centro todo aquello que “sobre” en la casa y que pueda servir para el trabajo de los niños, contribuyendo, por un lado, al reciclaje de material de desecho o en desuso (libros y revistas viejos, envases, frascos, canastas, tejidos, etc.), y por otro lado, a trasladar al ambiente “escolar” objetos familiares o de acceso cotidiano, que pueden ser significativos para los niños.

¹¹² GLOTON, R./Grupo francés de Educación Nueva - El establecimiento escolar - pág. 55

¹¹³ La nueva estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos y de Administración de Recursos de la Reforma Educativa, detallada en el D.S. 23952 (1995) encarga al Departamento de Desarrollo Curricular el diseño de los programas de estudio y de los materiales educativos necesarios para desarrollarlos, además de la capacitación permanente de todos los docentes y asesores pedagógicos.

Y es que una de las claves para el aprovechamiento de los recursos disponibles es el tener clara la idea de cómo desean las maestras o educadoras que sea su ambiente. Ellas serán quienes guíen el trabajo los recursos humanos que deseen colaborar -padres, hermanos, otros voluntarios-, quienes se sentirán satisfechos cuando sus habilidades, experiencia y disposición sean bien aprovechados. Esto supone llenar de significado el tiempo que puedan destinar a la escuela o el centro infantil. Y también representa tiempo que las maestras o las educadoras ganan para destinar a otras responsabilidades. Existe en el mercado mucha bibliografía bastante accesible que sugiere cómo transformar materiales simples en material y equipamiento educativo para los niños.

Los pocos recursos financieros disponibles pueden destinarse, entonces, a complementar los materiales que ya existan o a suministrar "materias primas" de relativo bajo costo, que se sumarán a los materiales conseguidos en el lugar, al esfuerzo, dedicación y creatividad de los adultos, y a la claridad en lo que se quiere obtener como resultado.

4.2. EVALUACION DE LA ORGANIZACION DEL AMBIENTE EN EDUCACION INFANTIL

La evaluación se ha entendido frecuentemente como sinónimo equivocado de recapitulación final, de informe, de control, de relleno de informes, de rendición de cuentas sobre ciertas responsabilidades, de medición, de explicaciones sobre el éxito o el fracaso derivados de ciertas actuaciones. También se la ha asumido como una acción obligatoria, y que incomoda cuando es realizada por alguien externo a cierto programa, porque da la sensación de fiscalización realizada al margen del conocimiento real de la situación cotidiana de enseñanza-aprendizaje.

Una concepción distinta y enriquecedora de la evaluación es aquella que la definiría como una herramienta o un instrumento que permite dar una mirada atenta e intencionada a una fracción de la realidad, para comprenderla y así poder actuar sobre ella, cambiándola y mejorándola. La evaluación se convierte entonces en una importante ayuda al quehacer docente, ya que es un elemento clave para la toma de decisiones.

La evaluación concebida como lectura de la experiencia se realiza siempre a la luz de un proyecto pedagógico determinado y requiere de una actitud profundamente reflexiva, investigativa, e incluso autocrítica. Los cambios que de esta evaluación deriven dependerán también de la capacitación de los docentes, de su voluntad de cambio y de renovación, de la experimentación, del compromiso con su labor docente, de las condiciones generales que rodeen a la escuela o al centro infantil.

La porción de la realidad que escogemos para evaluar en esta investigación -y para lo que intentamos desarrollar un instrumento de guía- es la organización de ambientes en educación infantil, con la inquietud de conocer como maestros o educadores, de qué hablan estos ambientes, y por ejemplo, qué dicen de nuestra forma de actuar, de cómo trabajamos, de cuáles son nuestros intereses y curiosidades, de qué mensajes enviamos a nuestros niños sobre lo que esperamos de ellos en sus comportamientos y actuaciones, de qué mensajes nos envían los niños sobre lo que les gustaría o sobre lo que necesitarían hacer, y que, tal vez, el propio espacio del aula o nosotros mismos no les permitimos, o simplemente no les favorecemos.

La finalidad última de la evaluación que proponemos es la de saber si realmente logramos organizar el mejor ambiente de aprendizaje posible para nuestros niños o si nos encontramos alejados de tal intención. La aplicación de la guía como herramienta principal de nuestra observación-evaluación pretende focalizar nuestro análisis sobre los diferentes componentes de esta organización ambiental.

Fases e instrumentos de evaluación

Pensamos en la evaluación de la organización de un ambiente educativo como un proceso permanente y continuo de acción-reflexión-acción, en el que se suceden cuatro fases esenciales:

1. Observación,
2. Análisis detallado de cada aspecto observado, y contrastación de datos,
3. Reflexión e interpretación de las implicaciones pedagógicas y educativas que tiene lo observado, y
4. Mejoramiento, planteando alternativas viables de cambio para mejorar la situación, teniendo en cuenta las posibilidades reales. Se consideran todas las cosas que se puedan cambiar, introducir, eliminar, modificar para alcanzar los objetivos propuestos.

Cuando se completa un "ciclo" de evaluación, se inicia otro nuevo.

La observación es la base de la evaluación y su principal instrumento, porque permite recoger material para la reflexión y para la valoración de una situación, considerando su contexto, y en función de la toma de decisiones. Se insiste bastante en recomendar que quien observa procure alejar de sí ciertos prejuicios o preconcepciones, alcanzando la mayor objetividad posible, pero es indudable que la observación se realiza desde ciertas percepciones y concepciones previas, que le imprimen una fuerte carga subjetiva.

La observación ha sido destacada por varios autores como estrategia para la formación y actualización de los docentes¹¹⁴, y coinciden en que necesita ser desarrollada por cada maestro o educador mediante el ejercicio cotidiano que la perfeccionará. En cualquier caso, es imprescindible clarificarse sobre tres pautas previas que dirigirán su ejecución:

- qué se va a observar - definición del foco de la observación o recorte de la realidad a observar,
- por qué o para qué se va a observar - finalidad o intención de la observación, y
- cómo se va a observar.

Es importante, igualmente, definir de manera anticipada cómo se registrará lo observado para no caer en la anécdota. Todos los datos relevantes necesitan ser anotados sistemáticamente, con orden y rigor, bajo ciertos criterios previos para otorgar información fundamental sobre la cual se basará la reflexión. Puede adoptarse el uso de un formulario, de un diario de clase, de un cuaderno de registro, de un cuestionario, etc. La flexibilidad en el registro permitirá documentar también algunos hechos interesantes que salgan del objetivo inicial, pero que necesitan ser anotados aparte, ya que esta información podrá ser utilizada dentro del contexto al que pertenezca.

¹¹⁴ ARROYO, M. - La observación en preescolar: un intento de cambiar la mirada - en Revista Básica - pág. 10 La autora del artículo hace referencia a trabajos de Thomas Carrol (La observación sistemática para la formación de docentes) y Peter Woods (La escuela por dentro).

Evaluadores

Siguiendo las ideas de Tonucci¹¹⁵, creemos que la investigación en educación tiene que adaptarse a una realidad que es esencialmente dinámica, modificando para ello sus actitudes y sus metodologías. De la 'investigación sobre la escuela' hay que pasar a la 'investigación en la escuela y con la escuela' con todas las dificultades y complicaciones que ello implica. Es necesario trabajar con las maestras o con las educadoras, para acceder a través de ellas a una realidad que de otra forma sería imposible conocer en su integralidad y en su funcionamiento espontáneo. Para este autor, la clase es un delicado ecosistema que se modifica profundamente cuando entra un elemento nuevo. La presencia de un investigador, o incluso de las máquinas de registro, como las grabadoras, puede provocar cambios importantes en el comportamiento de los alumnos y del profesor. Bassedas¹¹⁶ desde su experiencia como observadora afirma que, por el contrario, los cambios provocados por el hecho de observar son mínimos con relación a lo que ocurre habitualmente en el aula.

Las maestras son observadoras 'naturales' dentro del aula. Ellas conocen y manejan información diaria, conocen a los niños y sus comportamientos habituales, y pueden describir en qué punto del trayecto del aprendizaje propuesto se encuentran. Tienen en su contra, muchas veces, no haber ejercitado ni la objetividad ni la sistematicidad para la observación. Incluso, es frecuente que no tengan el tiempo de hacerlo, debido a la estructura organizativa en la que se encuentran insertas (ratio, forma de las actividades, etc.) o que no sea la observación una prioridad para el equipo de la escuela o del centro infantil al que pertenecen. Los observadores "externos", en cambio, tienen un contacto puntual con las instituciones bajo ciertos objetivos concretos, y pueden observar algunas situaciones desde una actitud "neutral", procurando no intervenir en ellas. Tienen en su contra no conocer ciertos elementos subyacentes a las prácticas cotidianas, que pueden afectar los comportamientos de los niños dentro del contexto aula.

Pensamos que los cambios pedagógicos profundos se producen sólo cuando cambian las concepciones, percepciones, creencias y actitudes de los docentes. Los docentes necesitan pasar de la mera ejecución de programas elaborados externamente, a convertirse en actores

¹¹⁵ TONUCCI, F. - Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después

¹¹⁶ BASSEDAS, E. - La observación en el aula - en IMIPAE - La atención de las diferencias en la escuela - pág. 151

protagonistas de su propia práctica pedagógica. Parte fundamental de esta práctica la hace el ejercicio honesto de la reflexión sobre esta práctica, con miras a mejorarla como base para su desarrollo profesional y personal, y velando por gestar programas de alta calidad educativa. Este proceso puede considerarse de autoevaluación.

Cuando un observador o evaluador externo ingresa al aula, puede hablarse de coevaluación. Es posible que las maestras o las educadoras se sientan examinadas, y sujetas a calificación, y que los observadores sean percibidos como inspectores. Es importante negociar y explicar a las maestras o a las educadoras, tanto el tipo de observación que se va a hacer -explicando las pautas de observación previstas: qué, cómo y para qué-, y especificar si el tipo de devolución que se realizará será en forma escrita y muy organizada o como comentario general. Pueden discutirse con ellas los objetivos de una observación-evaluación del tipo que se plantee, e incorporar en una planificación flexible sus sugerencias y puntos de vista.

En todo caso, la evaluación resulta mucho más provechosa, más relajada y más útil si se la asume como una tarea de equipo, como una tarea de comunicación que servirá para la toma de decisiones conjunta. Al igual que cuando se planifica, es importante tomar en cuenta los criterios, las opiniones y las expectativas de los niños del programa, por más pequeños que éstos sean, y de las compañeras del equipo de maestras o educadoras, al igual que las del resto del personal, ya que así, la evaluación se convertirá en una aliada que ayudará a unificar criterios y dará coherencia a un proyecto común de escuela o de centro infantil.

4.3. GUIA PARA LA EVALUACION DE AMBIENTES EN EDUCACION INFANTIL

Al plantearnos la tarea de elaborar una guía para la observación-evaluación de la organización del ambiente educativo, pensamos en un instrumento que ayudara a las maestras o a las educadoras infantiles a:

- Adquirir una visión integral de los componentes que conforman el ambiente y de la importancia de su interrelación. Para alcanzar esta visión global se procuraría cubrir la mayor cantidad de aspectos posibles de los tres componentes básicos del ambiente.
- Focalizar su atención en todos los aspectos importantes del ambiente

- Revelar algunas ‘lagunas’ que no les permitieron tomar en cuenta algunos de estos aspectos en la planificación e implementación del ambiente.
- Identificar algunos aspectos que pudieran convertirse en nuevas áreas de conocimiento.
- Aumentar la objetividad de los observadores-evaluadores, mediante su uso periódico, ya que sería importante contrastar los resultados de una primera con los de una segunda evaluación, en función de evidenciar mejoras o de constatar estancamientos o retrocesos.
- Identificar dónde se están dando progresos, y qué áreas presentan dificultades y necesitan ser trabajadas.
- Proponer e implementar mejoras en la organización de los ambientes de educación infantil, en función de cubrir ciertas necesidades identificadas al aplicar la guía.

En una primera fase, y como producto de una extensa revisión bibliográfica, se desarrolló una guía que contenía un desglose de los aspectos que tocan a cada uno de los tres componentes del ambiente (espacio, tiempo e interrelaciones). Se abarcaban detalles organizativos considerados importantes en sí mismos y por la forma en que influyen en el resto de los componentes del ambiente, y cuya fundamentación se encuentra en el marco de este mismo trabajo de investigación. Al avanzar en el trabajo de revisión de los elementos del ambiente, que debimos “separar” unos de otros con fines analíticos, vimos que obteníamos por resultado una especie de “Manual de Organización de Ambientes”. En este marco-manual se encuentran suficientes especificaciones, con un tinte casi normativo, que pueden orientar a cualquier maestra o educadora infantil en la preparación de un ambiente educativo más adecuado a sus propios objetivos y a las necesidades de los niños.

La primera versión de la guía (que incluimos en el capítulo de Anexos) es un formulario compuesto por una serie de preguntas que procuraron ser bastante globales, en el sentido de abarcar características comunes a todos los ambientes -partiendo del supuesto de que lo que cambian son las formas de respuesta y no las necesidades de los niños pequeños-, pero enfatizando aspectos específicos que definen las particularidades de cada uno de estos ambientes para el trabajo con niños pequeños.

Esta primera versión de la guía fue utilizada para realizar la observación-evaluación de los cinco diferentes ambientes delimitados como muestra en nuestra investigación. La guía orientó nuestra observación, y nos permitió focalizar nuestra atención en detalles organizativos que respondían a criterios más o menos claros que asumían los adultos responsables de las escuelas y centros en el momento de definir cómo estructurarían sus ambientes.

Para complementar la información obtenida en el llenado de la guía y conocer la opinión de los responsables directos de la organización de los ambientes, se realizaron una serie de entrevistas - algunas en el tono de conversaciones informales durante los recreos o momentos de descanso que quedaban entre actividad y actividad con los niños- a los equipos de maestras o educadoras infantiles de cada centro. Además, se realizaron entrevistas más estructuradas a las directoras, facilitadoras y coordinadoras de los cinco centros de la muestra.

Nos pareció interesante recurrir también a personas vinculadas a temas de educación infantil, que trabajan en la Reforma Educativa o en Organizaciones No Gubernamentales, para obtener opiniones sobre el enfoque de la organización de los ambientes y la forma que existe actualmente de encarar su evaluación.

La primera versión de la guía cumplió su propósito, al permitir recoger muchos datos sobre aspectos de la organización, muchos de los cuales pasan por alto las maestras y educadoras infantiles, ya que no los consideran en el momento de preparar sus ambientes. La guía demostró ser un instrumento muy útil, aunque quedaron en evidencia algunas necesidades y observaciones importantes que enumeraremos a continuación.

Derivaciones de la aplicación de la primera versión de la guía

1. La guía resultó ser demasiado extensa. Su llenado requirió cerca de 8 horas de trabajo de observación en cada uno de los ambientes. Estas 8 horas/reloj se distribuyeron a lo largo de una semana de visitas programadas con el consentimiento de las autoridades de cada escuela o centro infantil. Las observaciones -no participantes, en su mayoría- demandaron la inmersión progresiva en la dinámica de trabajo de cada uno de los grupos que ocupaba cada ambiente. Consideramos parte de esta observación la toma de medidas con flexómetro, luxómetro, el dibujo de croquis y de mobiliario, la recogida de información -no estructurada- de boca de las

maestras o educadoras que se encontraban trabajando con los niños, el registro fotográfico de situaciones específicas que parecían interesantes y que se mostrarán en la exposición del proceso y los resultados de esta investigación.

2. Además de esas 8 horas, dedicamos 2 horas adicionales en cada escuela o centro infantil para realizar entrevistas estructuradas a las directoras, coordinadoras o facilitadoras y a las maestras o educadoras. El trabajo total de observación-evaluación, sin entrar en la etapa de interpretación o análisis de los datos obtenidos, demandó, entonces, un total de 10 horas por escuela o centro infantil.

Aspectos interesantes derivados de estas observaciones son descritos más adelante, como referencia directa al trabajo de campo.

3. La guía fue aplicada por la misma persona que la diseñó. Al estar tan compenetrada con el tema de investigación se consideró posible que, tanto en el lenguaje utilizado como en la forma de presentación o exposición de las preguntas, la guía no resultara del todo comprensible si fuera utilizada por cualquier maestra o educadora infantil. Una versión corregida de la guía tendría que ser suficientemente clara, sencilla y explícita como para ser utilizada por cualquier maestra o educadora infantil interesada en autoevaluar su ambiente. Varias maestras o educadoras de los centros visitados expresaron su interés por cumplir solas, con el equipo de centro, esta tarea, que consideran útil y necesaria.
4. Si las personas que utilizaran el instrumento estuvieran ya compenetradas con el ambiente, o sea, si lo conocieran previamente por trabajar cotidianamente en ellos, consideramos que sería posible realizar la aplicación de la guía de forma más fluida. No existiría necesidad de dedicar un tiempo a la adaptación o inducción, como sucedió con la evaluadora externa.
5. Durante las visitas de observación contrastamos los parámetros definidos en la guía con la realidad organizativa de cada centro. Verificamos si los puntos propuestos abarcaban todos los aspectos que podrían evaluarse en cada uno de los ambientes. Reconocimos la necesidad de aumentar algunos aspectos, incluidos en la versión definitiva, y de englobar otros, que se hacían difíciles de evaluar al ser demasiado específicos. Para lograr esta selección de

aspectos nos ayudó mucho el diálogo con las maestras o educadoras, que expusieron libremente su punto de vista.

6. De lo descrito anteriormente derivó la necesidad de simplificar el instrumento diseñado, considerando que su uso resultó bastante adecuado a las necesidades verificadas en las visitas a los diferentes centros o escuelas infantiles.

Esta simplificación tendría que reunir algunas condiciones esenciales:

- a) Intentar reducir el esfuerzo demandado por su aplicación a quienes decidieran utilizar esta guía, suponiendo que los potenciales usuarios serían equipos de maestras o educadoras infantiles. Tattarletti, representante del FODEI^(*) (Fomento al Desarrollo Infantil) nos decía en una entrevista, que veía dos grandes dificultades para un hipotético uso de nuestra guía: que las maestras nunca tienen tiempo para hacer más de lo que ya hacen, y que las maestras no leen. Sin embargo, calificó como un gran aporte para la educación infantil en nuestro país -y sobre todo para los procesos de capacitación de los equipos docentes- la elaboración de la guía que nos ocupa en este trabajo de investigación. Esta percepción nos llevó a pensar en alterar la forma de presentación de la guía, intentando abarcar casi todos los mismos aspectos desarrollados en su primera versión.

En la versión definitiva de la guía se cambiaron las preguntas por afirmaciones. El contraste de estas afirmaciones con la realidad permitiría alcanzar una verificación expresada en tres posibilidades:

Tal aspecto (X) de la organización de nuestro ambiente	SE CUMPLE
	ESTA EN PROCESO DE CUMPLIRSE
	NO SE CUMPLE

De esta forma, se cierran las posibilidades de respuesta. Posteriormente, a cada una de estas respuestas se le asignará un valor numérico, que explicaremos al exponer la Escala de Evaluación.

Creemos que el hecho de contar con tres opciones, entre las que se propone el estar "en proceso de" permite que quienes se autoevalúen perciban su práctica como un proceso que

(*) El FODEI estructuró y aplicó una guía de evaluación de ambientes educativos bastante reducida en sus indicadores, y que aplican las facilitadoras junto a las maestras o educadoras infantiles. Nos informaron que el PAN aplica otra guía, aún más restringida en sus criterios. Del uso de ambas guías resultan conclusiones contradictorias y a veces antagónicas.

puede tender a mejorar dando ciertos pasos que los conducirían hacia la situación esperada u óptima.

b) Las afirmaciones que guían la observación de la organización del ambiente están formuladas en el sentido de “lo deseable”. Esta forma de presentación de la guía permitiría que quienes la utilicen tengan a disposición ciertos parámetros propuestos casi como normativas o sugerencias de organización, y que rescatamos de diferentes autores y textos citados en nuestra bibliografía de referencia. Esto significa que la sumatoria de los aspectos descritos en los diferentes puntos de la nueva guía describirían lo que llamamos un “buen ambiente educativo” para los niños pequeños.

c) Se redujeron bastante los aspectos considerados en cuanto a características arquitectónicas incluidas en el ambiente físico-espacial. Esto se justifica dado que en el trabajo de campo quedó demostrada la inviabilidad casi generalizada de realizar remodelaciones o ampliaciones en las construcciones disponibles. Mantuvimos consideraciones generales, que tocan más a las posibilidades reales de hacer cambios.

Tampoco creímos conveniente seguir manejando, por ejemplo, medidas de luz, pensando en la dificultad de acceder a un instrumento de medición adecuado. Sin embargo, seguimos refiriéndonos a la necesidad de trabajar con buenos niveles de iluminación, y por lo tanto, a la necesidad de considerar este aspecto al organizar el ambiente de trabajo.

d) Pensamos también en la posibilidad de desarrollar una guía, en la cual los aspectos o componentes del ambiente se presentaran de manera separada, permitiendo esto una evaluación por fases o por prioridades. Qué evaluar podría estar determinado por la disposición de tiempo para hacerlo, por intereses o por preocupaciones específicas del equipo interesado en aplicar el instrumento.

La nueva propuesta de guía permite utilizar los catorce “cuadros de evaluación” -que abarcan los catorce principales aspectos de los componentes ambientales- de manera separada, ya que no son correlativos, aunque, obviamente, la organización de cada componente impacta la organización de los demás, y no podrá lograrse una visión global de esta organización si no se trabajan los catorce cuadros. Entonces, ellos pueden utilizarse según el aspecto o el conjunto de aspectos que se deseen evaluar.

Incluimos dos cuadros adicionales: el primero procura reunir información general sobre el lugar donde se encuentra el ambiente a evaluar y sobre ciertas condiciones en las que se realiza la evaluación (como el tiempo, los responsables, etc.). Consideramos que esta información permitirá contextualizar relativamente los datos obtenidos en la aplicación de la guía. El otro cuadro, ubicado al final, pretende contener las conclusiones y principales recomendaciones que deriven de la aplicación de la guía. Este último cuadro no contiene ni preguntas ni afirmaciones que dirijan la apreciación global o interpretación derivada del uso del instrumento, por lo tanto, consideramos posible que su utilización sea poco viable o usual.

7. La guía modificada se constituye en un instrumento útil y confiable, ya que tiene una estructura muy sistemática y ordenada, que facilita su uso -es bastante operativa- y está sustentada en un amplio y profundo conocimiento del tema que se propone evaluar. Tiene validez de contenido al abarcar suficientes aspectos que permiten evaluar integralmente un ambiente educativo. Y también de criterio, ya que de su aplicación resultará una visión completa, y a la vez específica de la organización ambiental, que permitirá incidir en cambios posteriores tras un análisis que sustente la toma de decisiones. Este mismo análisis puede ser orientado por la guía y los indicadores que propone tomar en cuenta.
8. La validez definitiva del instrumento, que soporta ajustes a realidades culturales, geográficas, económicas diferentes, podrá ser comprobada tras la aplicación repetida del mismo en diferentes contextos, por diferentes maestras o educadoras, en repetidas oportunidades. Presentamos a continuación la propuesta de guía modificada, contemplando todos los componentes para organizar un adecuado ambiente educativo para el trabajo con niños pequeños.

Esta guía, que pretende abarcar una visión bastante completa del tema, queda abierta a la posibilidad de introducir preguntas o afirmaciones que deriven de las realidades específicas que son evaluadas. Cada equipo de maestras o de educadoras, como resultado del proceso de análisis dentro de su propia evaluación, tendrá, seguramente, sugerencias que ampliarán y enriquecerán la guía, haciéndola más ajustada a sus necesidades.

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE EDUCATIVO
DATOS GENERALES

1	Nombre de la escuela o del centro infantil: Persona a cargo/persona de contacto: Dirección y teléfono:			
2	Ubicación geográfica:	Area urbana	Area periurbana	Area rural
3	Lugar de funcionamiento:	Local propio/exclusivo Centro de Salud	Complejo escolar Maternidad	Vivienda
4	Dependencia administrativa:	Fiscal (Pública)	Particular (Privada)	Convenio(Mixta)
5	Modalidad de atención:	Directa (centro)	Indirecta (familia/comunidad)	
6	Edades de los niños:	Guardería o Jardín Maternal (0-3 años) Sistema Mixto (0-6 años)	Jardín de Infantes/Kindergarten (4-5 años)	
7	Capacidad de atención:	Menos de 15 niños	15 a 50 niños	Más de 50 niños
8	Agrupamiento de niños:	Por edades	Por secciones	Mixta
9	Tiempo de atención:	Media jornada Año "redondo"	Jornada completa Gestión escolar	
10	Areas de trabajo:	Salud Psicología Educación inicial	Nutrición Psicopedagogía Programas escolares formales	Orientación familiar Estimulación temprana
11	Reforma Educativa:	Con Reforma	Sin Reforma	Centro piloto
12	Métodos específicos:	Montessori Rincones	Frostig Otros	Decroly
13	Proyectos específicos:	CIDI(PAN)	PIDI(PAN)	Otros
14	Radio de influencia:	Hasta 200 metros	De 200 a 400 metros	Más de 400 metros
15	Otras características importantes:			

Primera evaluación

Fecha:

Personas que evalúan:

Tipo de evaluación: Autoevaluación Coevaluación Evaluación externa

Segunda evaluación

Fecha:

Personas que evalúan:

Tipo de evaluación: Autoevaluación Coevaluación Evaluación externa



GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

1. UBICACION DE LA ESCUELA O EL CENTRO INFANTIL

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	<p>La escuela o el centro infantil se ubica en un lugar relativamente alejado (en otros países se proponen 500 metros de distancia como mínimo aceptable) de riesgos para los niños. Se consideran factores de riesgo:</p> <p>Zonas contaminadas () Peligros de deslizamientos () Pantanos () Pendientes fuertes () Pozos () Torres de alta tensión () Basurales () Industrias contaminantes () Canales abiertos () Vías férreas () Avenidas de alta velocidad () Lenocinios () Locales de expendio de bebidas alcohólicas ()</p>			
2	Como estos factores no siempre se pueden eliminar, fueron aislados debidamente.			
3	La escuela o el centro se integra a la zona donde se ubica. Responde a las características geomorfológicas y culturales del lugar.			
4	La construcción fue concebida para el uso que se le asigna y resulta adecuada al mismo.			
5	Las necesidades existentes obligan a pensar en remodelar el espacio disponible o a trasladarse a un nuevo espacio, como condición para lograr las metas educativas.			
6	El emplazamiento del local permite que la construcción se adapte a los cambios bruscos de temperatura (frío de noche y excesivo asoleamiento al medio día). La orientación misma de la edificación permite aprovechar la radiación solar para calentar su interior.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

2. CARACTERISTICAS ARQUITECTONICAS (I)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	<p>La escuela o el centro infantil dispone de diferentes espacios, que pueden ser:</p> <p><u>Interiores - espacios cubiertos</u></p> <p>Area administrativa</p> <p>Despacho para administración y atención a padres familia ()</p> <p>Sala para controles de salud y de nutrición ()</p> <p>Espacio para despedida y encuentro entre padres y niños ()</p> <p>Sala de reuniones para maestros y padres ()</p> <p>Despachos para servicios de apoyo (pediatría, psicología, psicopedagogía) ()</p> <p>Area enseñanza</p> <p>Salas o aulas (polivalentes o no) () Depósitos para material ()</p> <p>Area servicios</p> <p>Cocina () Lavandería () Patio de servicio/tendedero ()</p> <p>Comedor () Baños niños () Baños adultos ()</p> <p>Depósito alimentos y otros () Portería ()</p> <p><u>Exteriores - espacios semicubiertos o descubiertos</u></p> <p>Patio-área de juegos infantiles () Huerto ()</p> <p>Patio-área con vegetación ()</p>			
2	<p>Existe suficiente cantidad de espacio (metros cuadrados) que garantiza el trabajo cómodo de los niños. Algunas recomendaciones establecen que lo mínimo requerido sería:</p> <p>Salas o aulas - entre 1,80 y 1,10 m²/niño ()</p> <p>Salas cuna - 2,50m²/lactante ()</p> <p>Area administrativa y de servicios - 0,30 m²/niño ()</p> <p>Patio (cubierto y descubierta) - entre 3,00 y 1,00 m²/niño ()</p>			
3	Si el espacio disponible es insuficiente, se realizaron adaptaciones para su mejor aprovechamiento.			
4	<p>Para la construcción se utilizaron materiales:</p> <p>Propios del lugar () Durables ()</p> <p>De fácil lavado () Que cuiden la seguridad de los niños ()</p> <p>Los materiales elegidos para el acabado (obra fina), como pintura, revoque, azulejos, cerámica o cemento para el piso, fueron elegidos siguiendo los criterios anteriores.</p>			
5	El centro dispone de agua potable y alcantarillado. También tiene suministro de energía eléctrica.			
6	<p>Los baños para los niños disponen de un mínimo de:</p> <p>Duchas o bañeras - 1 cada 20 niños ()</p> <p>Lavamanos - 1 cada 10 niños, instalado a 0,60 o 0,50 m de altura ()</p> <p>Inodoros - 1 cada 10 niños, instalado a la altura de los niños. En inodoros de adultos se pueden hacer adaptaciones, como construir un escalón/plataforma, para facilitar a los niños su uso autónomo. ()</p> <p>Letrinas - 1 para los niños y 1 para el personal adulto, donde asistan 15 niños como máximo. Cada 10 niños más debería instalarse otra letrina. ()</p>			

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

2. CARACTERISTICAS ARQUITECTONICAS (II)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
7	Se realizaron adaptaciones para suprimir las barreras arquitectónicas, o sea, los elementos que no consideran los impedimentos de niños con necesidades especiales. Por ejemplo, se colocaron rampas en las escaleras, o se instalaron lavamanos e inodoros accesibles.			
8	El patio está dividido en áreas: <i>De juegos infantiles</i> - con un mínimo de tres juegos (resbalines, columpios, sube y bajas, estructuras para trepar, construcciones con troncos, sogas, llantas), contruidos con materiales del medio y según las posibilidades económicas. Pueden utilizarse diferentes superficies (cemento, pasto, arena, piedras). () <i>Verde o de vegetación</i> - con plantas del lugar, creando lugares sombreados para el juego. () <i>Huertos</i> - protegidos con cercos o mallas de alambre bajos, o cubiertos, para crear Microclimas. ()			
9	En los diferentes espacios del local existen suficientes fuentes de luz natural (ventanas, tragaluces). Esta luz es aprovechada para garantizar una buena iluminación, sobre todo en las zonas donde se realicen trabajos finos. Se recomienda alcanzar un nivel de 500 a 200 lux/luminaria.			
10	Si es posible, se instalaron mecanismos de control de la luz (cortinas, persianas), sobre todo en centros donde los niños tienen períodos de descanso.			
11	Las características de la construcción permiten un buen nivel de ventilación cruzada. Se aprovechan ventanas y vanos (aberturas pequeñas y altas). La ventilación en espacios donde conviven muchas personas es importante para evitar el contagio de enfermedades.			
12	Donde fuera posible y necesario, se instalaron sistemas mecánicos de renovación del aire (ventiladores, extractores).			
13	Se procura que exista suficiente aislación acústica entre uno y otro espacio del ambiente, para evitar interferencias en el trabajo simultáneo desarrollado por diferentes grupos.			
14	Si existieran escaleras, éstas son suficientemente seguras para los niños. Tienen adecuados ancho y alto en los peldaños, además de pasamanos, y de protección especial en la caja.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

3. ORGANIZACION Y DELIMITACION DEL ESPACIO (I)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	Si se dibuja un croquis de los espacios de enseñanza puede notarse una distribución armónica del mobiliario, del equipamiento, de los materiales, de las actividades dentro de los mismos. La maestra o la educadora puede tomar como indicador la generación de conflictos, de congestionamientos o de zonas "abandonadas" para plantearse la necesidad de hacer cambios.			
2	Existen elementos fijos que condicionan la organización del aula (puntos de suministro de agua, ventanas, puertas, muebles empotrados, columnas, tabiques). Se saca provecho a sus potencialidades. Actividades que necesitan agua, luz, contacto con el espacio exterior, se ubican en lugares adecuados.			
3	En la sala existen instalados rincones fijos y ocasionales o circunstanciales, con una finalidad pedagógica definida, ubicados en lugares claramente diferenciados uno del otro. Pueden ser: Juego simbólico (casa, médico, tienda-mercado, peluquería, mecánico, carpintero) () Construcciones grandes y pequeñas () Experiencias o experimentos () Expresión plástica y creatividad () Dramatización, teatro y disfraces () Motricidad () Música () Concentración/actividades tranquilas () Lectura y cuentos () Matemáticas () Naturaleza y ciencias de la vida () Sorpresas () Aseo o higiene () Objetos personales () Exhibición de los trabajos de los niños y del aporte de sus padres ()			
4	Estos rincones están "señalizados" con carteles para su fácil ubicación.			
5	Estos rincones se renuevan periódicamente, siguiendo las sugerencias o intereses de los niños. Son planificados entre los adultos y los niños. A veces colaboran los padres en su preparación.			
6	Los rincones son ordenados y atractivos. Los niños participan en su cuidado y limpieza cotidiana.			
7	Los rincones permiten a los niños su utilización: Libre y voluntaria/autónoma () Planificada () Por rotación () Las maestras llevan un registro de su paso por ellos. La información recogida les sirve para planificar la renovación de los rincones.			
8	Los rincones invitan a los niños a: Manipular () Experimentar () Crear () Observar () Actuar sobre los objetos y sobre su propio cuerpo () Comprobar hipótesis () Desarrollar todos sus lenguajes expresivos () Desplazarse libremente () Trabajar individualmente () Trabajar grupalmente () Los rincones no son formales y estáticos, sino dinámicos y acordes a las necesidades de los niños.			

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN

AMBIENTE FÍSICO

3. ORGANIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL ESPACIO (II)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
9	La estructura de los rincones atiende a la diversidad de los niños, en cuanto a: Género () Cultura () Necesidades educativas especiales ()			
10	Algunas zonas especiales agrupan rincones o actividades que requieren mayor o menor movimiento o concentración. Este agrupamiento se realiza intencionalmente, anticipándose a la forma de uso del espacio por parte de los niños, ya sea individual o grupalmente. Existen zonas claramente delimitadas y separadas, incluso con la ayuda de muebles: <i>Zona tranquila</i> - lejos de la entrada a la sala y de la circulación, reúne actividades que requieren atención y concentración (biblioteca, experimentos) y se realizan mayormente de forma individual. () <i>Zona semimovida</i> - reúne actividades que requieren poco movimiento pero que pueden hacerse en pequeños grupos (artes plásticas, matemáticas, lenguaje). () <i>Zona movida</i> - ubicada cerca de la puerta de ingreso a la sala por los constantes desplazamientos y circulación. En ella se trabaja mucho en grupo. ()			
11	Las zonas dentro de una sala pueden diferenciarse también por ser: Protegidas o cerradas () Abiertas () Fuertes y estables () Ligeras y fácilmente transformables () (encerradas por muebles pesados) (delimitadas por muebles livianos)			
12	Pueden existir zonas "comodín", preparadas para albergar a aquellos niños que acostumbran acabar pronto sus actividades, y que tienen que esperar al resto del grupo.			
13	Los materiales afines -aquellos que los niños pueden relacionar para enriquecer sus actividades de aprendizaje o de desarrollo- se encuentran ubicados cerca unos de otros.			
14	El patio está integrado al ambiente interior de la escuela o del centro. Es considerado un espacio educativo muy importante y se le saca el mayor provecho posible. Está organizado para que los niños jueguen-trabajen: Con agua () Con arena () Construcción con mucho ruido () Juegos colectivos () Cuidando plantas (huerta/otras) Cuidando animales () Juegos de motricidad gruesa ()			
15	El patio está dividido en zonas preparadas para albergar diferentes actividades educativas: Sombreada () Verde () De juegos () De depósito () De suelo irregular () De terreno uniforme () Las zonas se encuentran divididas por muros o cercos bajos, casi simbólicos, que guían a los niños en la circulación y uso del espacio.			

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

3. ORGANIZACION Y DELIMITACION DEL ESPACIO (III)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
16	Cuando el espacio físico es compartido con otros grupos (diferentes turnos) se garantiza que cada uno tenga su propia delimitación (por ejemplo, para exhibir permanentemente los trabajos de los niños).			
17	Algunos espacios son utilizados para realizar diferentes actividades (por ejemplo, jugar, comer, dormir en una misma sala, o realizar diferentes actividades en una misma zona). Estos espacios polivalentes tienen sus funciones claramente definidas.			
18	Aunque un mismo espacio es utilizado para diversas actividades no se convierte en una zona indefinida, llegando a perder su identidad y "mensaje" para los niños.			
19	La organización del espacio refleja una visión dinámica, flexible, hábil e inteligente, y tiene una intencionalidad evidente. El equipo de maestras o de educadoras anticipa los acontecimientos que ocurrirán dentro del espacio para lograr la mayor comodidad en el trabajo de los niños.			
20	El espacio disponible está suficiente y adecuadamente aprovechado.			
21	Las condiciones del espacio se podrían mejorar.			
22	El espacio se podría ampliar.			
23	Cuando se observa la organización y la delimitación del espacio se percibe claramente la actividad que se realiza en su interior. El espacio invita a actuar de determinadas formas, inhibiendo o potenciando el desarrollo de los niños. El ambiente espacial o físico se organiza en función de cumplir ciertos objetivos de la escuela o del centro infantil.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

4. MEDIDAS SANITARIAS Y DE SEGURIDAD

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	En la construcción de la escuela o del centro fueron consideradas características que permitirían una fácil evacuación en caso de incendios (puertas de salida al exterior bastante anchas y que se abaten hacia afuera). Además se cuenta con el equipamiento necesario (extintor, mangueras).			
2	El establecimiento tiene un certificado de higiene ambiental, extendido por las autoridades pertinentes, y todavía no expiró su tiempo de validez.			
3	Los niveles de ventilación y de iluminación en los ambientes interiores son suficientes. Se efectuaron remodelaciones simples para garantizarlos (ventanas, tragaluces, vanos).			
4	Las condiciones arquitectónicas de la escuela o del centro permiten la permanente limpieza y desinfección de todos los espacios. Esta función está considerada entre las actividades diarias del personal adulto y se utilizan para ello productos de limpieza apropiados (lavandina, detergentes), según las posibilidades económicas.			
5	Los materiales y el equipamiento son lavados periódicamente, ya que además de tocados son chupados por los niños. La ropa (toallas, mandiles, servilletas) recibe igual tratamiento.			
6	La pintura utilizada en actividades de artes, igual que la de los materiales para los niños es no tóxica.			
7	Algunos factores de riesgo potencial previsible fueron eliminados: Puntas afiladas a la altura de los niños () Agua caliente al alcance de los niños () Tomas de corriente descubiertos o extensores expuestos () Irregularidades en el piso (huecos, alfombras) () Columpios en áreas de tráfico () Escaleras abiertas sin puertas o sin barandas () Cuchillos, tijeras y martillos usados sin acuerdos previos () Juguetes o materiales inseguros o rotos ()			
8	En el momento de la admisión de los niños se solicita suficiente información médica a sus padres para prevenir el contagio innecesario de enfermedades.			
9	Se procura mantener en sus casas a los niños enfermos. En la escuela o en el centro existe un espacio para su cómodo aislamiento hasta que los recojan sus padres. Existe un fácil acceso a las direcciones (domicilio y trabajo) de los padres y de un centro médico para ubicarlos en caso de emergencia.			
10	Existe acceso permanente a un botiquín de primeros auxilios completo.			
11	Se controla bastante el momento del ingreso y de la salida de los niños.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

5. MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	<p>Las características del mobiliario corresponden a las necesidades de los niños. Son:</p> <p>De un tamaño adecuado al de los niños-a escala-para permitir comodidad y buena postura. ()</p> <p>De un peso que permite que los mismos niños los transporten y que se realicen cambios frecuentes y rápidos en la organización de la sala-livianos. ()</p> <p>De un diseño sencillo y de componentes simples-sin puntas ni ángulos peligrosos. ()</p> <p>De formas y colores neutrales. Algunos prefieren pintarlos de colores fuertes. ()</p> <p>De un acabado que facilita su limpieza diaria-no absorbente. ()</p> <p>De una solidez que dé estabilidad durante el uso y el movimiento. ()</p> <p>De un diseño que permita su fácil almacenaje y un requiera un mínimo de mantenimiento/repificaciones. ()</p>			
2	Si no existían estos muebles, se hicieron adecuaciones para que los niños trabajen cómodamente (ladrillos y tablas o cajones para sustituir estantes, alfombras individuales para reemplazar mesas, troncos para usarlos como sillas o bancos, ruedas en armarios pesados para su fácil traslado u otros).			
3	También se cuenta con algún equipamiento auxiliar que favorece actividades de desarrollo en los niños (alfombras o estereras para trabajar en el suelo, colchonetas, espejos, percheros, pizarras, tableros-paneles, caballetes de pintura, basureros), siguiendo los criterios descritos anteriormente.			
4	Los muebles y el equipamiento permiten hacer combinaciones para el trabajo individual o grupal.			
5	La cantidad de muebles disponibles es suficiente. Sin ser excesiva (dar la impresión de estar en un "depósito de muebles") permite el trabajo cómodo de los niños.			
6	Dejan un tercio del espacio físico libre para que los niños caminen y para que trabajen en el piso.			
7	Los estantes permiten el cómodo acceso de los niños al material educativo. Este material está permanentemente expuesto y disponible.			
8	La organización del mobiliario y del equipamiento contribuye a dividir el espacio en zonas claramente delimitadas. Estos elementos contribuyen a aislar zonas de trabajo diferenciadas.			
9	Se trasladan periódicamente para adaptar el espacio a la acción educativa.			
10	Están bien conservados. Se nota un buen uso por parte de los adultos y de los niños.			
11	Los muebles pueden ser producidos artesanalmente y reparados en la comunidad. Su mantenimiento supone un bajo costo.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FISICO

6. AMBIENTACION Y DECORACION

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	Para ambientar y decorar el espacio se aprovechan el piso, el techo, las paredes.			
2	Los niños participan en este proceso, para apropiarse del espacio e identificarse con él.			
3	También contribuyen a renovar periódicamente la decoración.			
4	En las paredes están visibles (paneles de información y de registro): Asistencia diaria () Nombres de los niños () Calendario () Tiempo-clima () Responsabilidades-turnos () Programación diaria-horario () Actividades de los niños (paso por rincones) ()			
5	Las paredes también se utilizan para conservar la memoria de la clase: Exposición de trabajos de niños () "Noticiarios"-periódicos murales () Puede utilizarse un friso horizontal, donde se anotan gráficamente y en secuencia acontecimientos importantes de la vida del grupo (avance de proyectos, eventos especiales, paso del tiempo).			
6	En las paredes existen también afiches, ilustraciones pertinentes a la cultura y a los intereses de los niños, carteles con nombres de objetos, láminas y fotos del entorno familiar o de obras de arte, etc.			
7	Todo este material exhibido resulta vistoso, bien elaborado y comprensible para los niños. Contribuye a educar su sensibilidad estética y contribuye a su aprendizaje.			
8	Se evita caer en estereotipos infantiles (dibujos tipo Disney), sexistas o culturalmente discriminatorios.			
9	Todos los elementos de la decoración están colocados a la altura de los ojos de los niños (otra escala).			
10	La decoración incluye plantas colocadas al alcance de los niños para que aprendan a cuidarlas y a apreciarlas.			
11	La decoración resulta armónica, colorida, personalizada y con identidad, original, creativa.			
12	Tiene en cuenta los gustos y las preferencias de los niños, y no es predominantemente adulta.			
13	La ambientación y la decoración contribuyen a crear diferentes zonas dentro del aula, pero mantienen cierta unidad.			
14	También alcanzan todos los espacios de la escuela o del centro (pasillos, baños, patio además de la sala o del aula).			
15	Si el espacio se comparte con otros grupos en diferentes turnos, existen espacios de ambientación definidos para el uso de cada uno de ellos.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUÍA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE FÍSICO

7. MATERIAL DIDACTICO

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	El material se encuentra siempre disponible y al alcance de los niños. Ellos conocen su forma de uso autónomo.			
2	El material está organizado siguiendo una secuencia lógica, de lo simple a lo complejo. Se reconocen claramente aquéllos cuyo manejo es prerequisite para acceder a otros. Su ubicación se va variando periódicamente, siguiendo necesidades de renovación.			
3	Los materiales que requieren mayor concentración en su uso están colocados en espacios aislados.			
4	El material disponible es suficiente para que trabajen todos los niños simultáneamente. Una sugerencia es la de proveer dos a tres materiales por niño (si en una sala trabajan 30 niños, los materiales preparados tendrían que ser entre 60 y 90).			
5	Los materiales no se colocan únicamente en la sala. Las características de algunos permiten ubicarlos en el patio, en los pasillos, en el baño o en otros espacios de la escuela o del centro.			
6	Los materiales responden a las necesidades de los niños, según: Edad () Nivel de desarrollo () Forma de aprendizaje (manipulativo, activo, problematizador) () Características socioculturales (preferentemente proceden de su entorno, son familiares-no afirman estereotipos discriminantes) ()			
7	El material disponible está pensado de manera de cubrir necesidades de aprendizaje y de desarrollo diversas (expresión y creatividad, lenguaje, juego-trabajo individual y grupal, socialización, representación, exploración, descubrimiento, operaciones mentales lógicas).			
8	Los materiales son seguros, resistentes y durables (no se rompen fácilmente, preferentemente no se pueden tragar, no tienen filos ni puntas peligrosas, resisten la manipulación y el lavado frecuente).			
9	Son atractivos para los niños en su color, forma y presentación. Invitan a ser usados y se mantienen siempre muy limpios y ordenados con ayuda de los niños. Para guiar esta organización se facilitan contenedores etiquetados con dibujos.			
10	Es importante facilitar contenedores adecuados (bandejas, cajas, canastas, frascos con tapas) para que los niños manejen cómoda y ordenadamente el material.			
11	Mucho material es de fabricación "casera" y no tiene alto costo. En esta fabricación participaron maestras/educadoras, padres de familia y los propios niños.			
12	Si existen niños con necesidades educativas especiales, ellos disponen de materiales especiales.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE TEMPORAL

8. ORGANIZACION DEL TIEMPO

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	El calendario anual se adecúa a las necesidades y a las características de la zona geográfica y cultural: Clima () Actividades agrícolas () Gestión escolar ()			
2	La escuela/el centro infantil modificó este calendario anual siguiendo criterios propios.			
3	La organización del tiempo responde a necesidades sociales: Horarios de trabajo de los padres () Rendimiento del equipo docente () Otros ()			
4	La organización del tiempo (horario diario y semanal) respeta las necesidades personales de los niños pequeños: Ritmos biológicos personales: comidas () descanso () Actividades educativas () Limpieza () Periodos de adaptación individual () Intereses e iniciativas ()			
5	La organización del tiempo contempla tiempos para: El juego y el trabajo activo y tranquilo () El juego y el trabajo en el interior y en el exterior () Las actividades estructuradas y las abiertas () El trabajo individual, el grupal y el colectivo ()			
6	El equipo docente participó en la organización del tiempo.			
7	Si existió una primera propuesta de horario, ésta se modificó según la experiencia de trabajo y las nuevas necesidades existentes.			
8	El horario permite superar "tiempos muertos" o de inactividad que afectan negativamente a los niños y al equipo docente.			
9	El horario es flexible en su estructura. Existe espacio para la improvisación, para las actividades extraordinarias, para las emergencias.			
10	El horario está colocado en un lugar visible de la sala de trabajo.			
11	El equipo docente (y el resto del personal adulto) tiene un horario diferenciado que considera: Turnos para la recepción/la entrega de los niños () Reuniones de equipo (docente o del centro) () Actividades de evaluación () Actividades administrativas/de gestión del centro () Actividades de planificación y preparación (incluida organización del ambiente) () Roles y responsabilidades por áreas (meriendas, mantenimiento de ambientes) ()			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE TEMPORAL
9. RUTINAS Y TRANSICIONES

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	Existe una rutina-marco establecida, definida por actividades diarias que se repiten constantemente y con una misma secuencia.			
2	Existen momentos diarios para: Entrada-ingreso () Toma de contacto-asamblea inicial-controles (asistencia, clima) () Preparación-presentación-elección o distribución de actividades () Cuidado personal-limpieza () Actividades-juego y trabajo () Alimentación-comidas () Descanso () Recogida-orden y limpieza del espacio () Recuerdo-asamblea final () Despedida ()			
3	Se utilizan símbolos especiales para señalar el inicio o el final de cada momento (canciones, juegos, campana). Los niños reconocen claramente el significado de estos símbolos.			
4	En el ambiente existe la sensación de orden y de continuidad.			
5	Los niños conocen la rutina y se manejan "relajadamente" dentro de ella (saben lo que vendrá a continuación).			
6	Se nota en ellos seguridad y estructura temporal.			
7	Se da suficiente tiempo (aviso anticipado de los cambios) a los niños para cambiar de una actividad a otra.			
8	Se tiene en cuenta que niños más pequeños necesitan más tiempo para estas transiciones y para adaptarse a los cambios.			
9	La rutina diaria es compatible con las rutinas individuales de los niños. No existe la sensación de "atropello".			
10	La rutina puede alterarse por acontecimientos extraordinarios sin provocar desorden.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE INTERPERSONAL

10. PERSONAS EN EL AMBIENTE (I) - aspectos generales

		No se cumple	En proceso	Se cumple
	LOS NIÑOS			
1	La mayoría de los aspectos de la organización del ambiente de la escuela/el centro muestran que las personas más importantes -en la práctica- son los niños. Ellos influyen definitivamente en la configuración del ambiente, moldeando características muy particulares.			
2	El ambiente está organizado según las necesidades físicas, emocionales, intelectuales, sociales y culturales de los niños. Se piensa en: quiénes son () qué necesitan específicamente () cómo se pueden satisfacer sus necesidades en el ambiente ()			
3	Los niños tienen poder de decisión sobre aspectos del ambiente.			
4	Los niños tienen suficientes oportunidades de (inter) relación entre sí. Es importante que puedan dialogar mientras construyen sus aprendizajes.			
5	La interacción de los niños con los adultos se mide en la sensación de reciprocidad y de respeto mutuo entre sí.			
	LAS MAESTRAS/LAS EDUCADORAS - EL EQUIPO DOCENTE			
6	Las maestras/educadoras tuvieron suficientes oportunidades de capacitación -o se capacitan en el propio trabajo, con seguimiento- para trabajar con niños pequeños.			
7	Ellas tienen suficientes conocimientos sobre el desarrollo infantil y lo aplican en su trabajo diario.			
8	Las maestras/educadoras utilizan la observación activa como instrumento para modificar su práctica y adecuarla a las necesidades de los niños.			
9	Tienen poder de decisión para organizar el ambiente o para hacer cambios necesarios.			
10	Funcionan como un equipo, demostrando coherencia en sus posiciones y en su actuación.			
11	La relación maestra/niños permite cumplir los objetivos. Según las edades, en educación infantil se propone que una maestra o educadora trabaje con 4 a 12 niños.			
12	Las maestras o educadoras pueden desplazarse cómodamente por todas las áreas y zonas para supervisar el trabajo de los niños.			
13	La organización del ambiente toma en cuenta las necesidades de las maestras/educadoras (físicas, personales, temporales, profesionales).			
14	El ambiente está organizado para la cooperación entre el personal adulto del centro, tanto como para la cooperación entre los niños. Es un lugar aceptado, que invita y desafía a todos.			

GUIA PARA LA EVALUACION 10. PERSONAS EN EL AMBIENTE (II) - aspectos generales	AMBIENTE INTERPERSONAL
--	-------------------------------

		No se cumple	En proceso	Se cumple
	OTRO PERSONAL DE LA ESCUELA/DEL CENTRO INFANTIL			
15	La persona a cargo de la dirección/coordinación recuerda permanentemente los objetivos y la filosofía de la escuela o del centro infantil al resto del personal. Da líneas de actuación.			
16	Ella toma en cuenta las propuestas del personal y canaliza la organización y la gestión general.			
17	Ella descentraliza el poder de decisión sobre aspectos de la organización del ambiente. Permite la participación.			
18	Contribuye a solucionar conflictos relacionados con los recursos disponibles o con las relaciones interpersonales. Establece canales y niveles de comunicación entre el personal.			
19	Facilita los vínculos entre la escuela o el centro infantil y el medio o la realidad circundante.			
	LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS - LOS PADRES			
20	Los padres de los niños mantienen un contacto frecuente con la escuela o el centro infantil. Se sienten parte responsable de su buen funcionamiento. Se sienten identificados.			
21	Reciben información continua por diferentes medios: Conversación diaria () Reuniones periódicas () Paneles o murales ()			
22	Participan en actividades planificadas de preparación y de mantenimiento del ambiente.			
23	La escuela o el centro infantil tienen un directorio visible o accesible con los datos de vivienda y/o de trabajo de los padres de los niños.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE INTERPERSONAL

12. PARTICIPACION Y ACCESO A LAS ACTIVIDADES

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	Siguiendo postulados constructivistas, un niño que aprende es un niño activo, participativo, que toma decisiones dentro del ambiente educativo en el que se desenvuelve. En la escuela o en el centro existe bastante y activa participación de los niños.			
2	Cada niño tiene suficientes oportunidades para tomar decisiones sobre las actividades que realizará y cómo las hará. La solución de problemas y el error son parte del proceso de aprendizaje diario. Dentro del ambiente existen zonas de actividad de libre y voluntario acceso para los niños. Muchas de estas actividades permiten el trabajo autónomo de los niños.			
3	La opinión de los niños y sus sugerencias son tomadas en cuenta. Ellos se expresan con comodidad, y sienten suficiente confianza en los adultos del ambiente como para consultarles cualquier duda.			
4	Las maestras o las educadoras observan el trabajo de los niños e intervienen cuando lo creen necesario, pero sin interferir. Ellas registran (libretas, fichas) estas actividades como forma de control y de seguimiento de la vida del grupo.			
5	Las maestras o las educadoras orientan a los niños y los estimulan a realizar actividades. Ellas proponen alternativas, hacen sugerencias o crean conflictos. Dentro del ambiente existen zonas de actividad obligatoria para todos los niños. Su paso por ellas puede organizarse por rotación, y la maestra o educadora se encarga de su supervisión.			
6	Las maestras o las educadoras aprovechan el momento en que los niños juegan o trabajan libremente, por ejemplo en los rincones, para realizar otras actividades de planificación o de gestión del aula.			
7	Los niños se muestran integrados e implicados en la clase.			
8	Los niños se ofrecen como voluntarios para realizar actividades rutinarias (control de asistencia, calendario).			
9	Los niños se muestran libres e independientes, creativos.			
10	Las maestras o las educadoras promueven la participación de los niños en todas las actividades de la vida de la escuela o del centro infantil (limpieza, orden, recreación, preparación de acontecimientos) en el convencimiento de que el valor educativo del proceso es tan importante como sus resultados.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION **AMBIENTE INTERPERSONAL**
13. CONTROL Y ACUERDOS DE CONVIVENCIA O NORMAS (I)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	Las reglas, normas o acuerdos de convivencia son formas de limitar y regir la actuación individual y grupal de quienes interactúan dentro del ambiente. Estas formas están claramente explicitadas. La inexistencia de estos "acuerdos previos" contribuye a crear caos y malestar entre las personas, y dificulta el logro de las metas educativas.			
2	Se establecieron de común acuerdo entre los adultos y los niños, y no fueron impuestas. Surgieron como producto de la necesidad de aclarar aspectos claves de lo cotidiano. A medida que la realidad va cambiando, las normas se ajustan a estas nuevas necesidades, y también cambian.			
3	Todos los miembros de la colectividad educativa asumen estas reglas como positivas y las aceptan. Los niños las tienen suficientemente interiorizadas.			
4	Las normas son pocas, simples y claras. Están referidas a regulaciones sobre temas como: El cuidado del espacio y de los materiales () El respeto entre compañeros y con los adultos () El manejo dentro de la sala (volumen de voz y de ruido, circulación, elección de trabajos o actividades) () Las responsabilidades individuales y del grupo ()			
5	Promueven la participación y la expresión, dentro de límites aceptables y deseables. Invitan a la actuación y guían a los niños, conformando un marco de seguridad personal y grupal. No se utilizan como instrumentos de restricción o de represión permanente.			
6	Las normas están expresadas en lenguaje comprensible. Preferentemente están formuladas en el sentido de una conducta deseable (por ejemplo, podría decirse "caminamos" en lugar de "no corremos").			
7	Están exhibidas en el aula, como recordatorio permanente. Además de escritas se encuentran ilustradas -también pueden usarse fotografías.			
8	Durante el período de adaptación de los niños al ambiente se hicieron actividades específicas para recordar y asimilar las normas. Acabado este período, se las recuerda con frecuencia.			
9	Todas las normas son razonables y posibles de cumplir. Los adultos actúan en coherencia, regidos por lo que se espera que cumplan los niños (por ejemplo, si una norma o acuerdo propone no gritar o hablar en voz baja, ningún adulto se dirige a los niños gritando).			

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE INTERPERSONAL

13. CONTROL Y ACUERDOS DE CONVIVENCIA O NORMAS (II)

		No se cumple	En proceso	Se cumple
10	Las normas o acuerdos no son inflexibles. Su aplicación depende mucho de las circunstancias individuales o grupales, y se funciona dentro de un marco de tolerancia.			
11	Todas las personas controlan el cumplimiento de las normas. Esta función no recae sólo en la maestra o en la educadora, aunque sí es una autoridad de referencia. El incumplimiento de las normas y sus consecuencias es un tema de diálogo con los niños.			
12	Los niños conocen cuál es la reacción de las maestras o de las educadoras en caso de comportamientos transgresores o violentos. Ellos pueden prever las consecuencias de sus acciones.			
13	La cantidad de niños que trabaja en un aula influye en el tipo de control que se establece.			
14	También influye la organización espacial. Por ejemplo, si existen suficientes y bien distribuidos materiales y zonas de trabajo, o posibilidades para trabajar individualmente a la vez que en grupo.			
15	Las formas de control pueden ser diferenciadas según las zonas de trabajo o las actividades que se realicen. Estas formas se rigen, principalmente, por las normas o acuerdos básicos conocidos y supervisados en su cumplimiento por todas las personas del ambiente. No hace falta el constante control de la maestra o de la educadora sobre los niños, ya que ellos pueden auto-controlarse.			
16	Las características socioculturales del medio donde se ubica la escuela o el centro infantil influyen en los estilos de control que se establecen. Existen diferentes características, por ejemplo, entre las formas de trato adultos-niños en el área rural y el área urbana.			
17	El personal adulto de la escuela o del centro infantil rige sus acciones por normas o acuerdos especiales (horarios, turnos, responsabilidades). Estas normas son preferentemente consensuadas con quienes dirigen los equipos.			

PUNTAJE PROMEDIO

GUIA PARA LA EVALUACION

AMBIENTE INTERPERSONAL

14. ATMOSFERA

		No se cumple	En proceso	Se cumple
1	El tono o la atmósfera que se “respira” en el ambiente es de: Cordialidad () Confianza () Afectividad () Seguridad () Familiaridad () Comodidad/sentirse a gusto “como en casa” () Disciplina () Curiosidad () Libertad de acción () Flexibilidad () Orden () Libertad de expresión () Respeto mutuo ()			
2	Las maestras/educadoras contribuyen a crear una atmósfera de interacción social positiva, tanto para los niños como para ellas mismas.			
3	Las maestras/educadoras modelan a los niños: Cómo cooperar con otros adultos y con los niños (formas de interacción) () Cómo resolver conflictos () Cómo utilizarse unos a otros (adultos y niños) como recursos () Cómo realizar tareas autónomamente ()			
4	Las maestras/educadoras permiten que los niños resuelvan problemas y conflictos sin interferencia.			
5	Ellas no traslucen un constante miedo a perder el control de la situación general, sino dejan que los acontecimientos se sucedan espontáneamente.			
6	La organización física permite que las maestras/educadoras centren su atención en los niños. Las maestras/educadoras no se mantienen desconectadas de los niños por cuidar detalles del orden, de los materiales, etc.			
7	Se reacciona con calma ante la ruptura de lo planificado. Existe espacio para la improvisación sin llegar al caos.			
8	Cuando se acercan visitas a observar el trabajo de la escuela o del centro infantil se las acoge con naturalidad, sin tensión adicional.			
9	Se hacen esfuerzos por compenetrar a los padres de los niños en la dinámica habitual.			
10	La atmósfera de la escuela o del centro infantil tiene alguna similitud con la atmósfera familiar, de hogar. No se intenta funcionar como una “escuela-escuela”.			
11	Si fuéramos niños, nos gustaría asistir a esta escuela o centro infantil.			

PUNTAJE PROMEDIO

Escala de evaluación

La asignación de un valor numérico para cada uno de los aspectos a evaluar permite observar de manera gráfica la evolución en la organización del ambiente entre una primera y una segunda instancia de aplicación del instrumento. Para “vaciar” estos resultados se crea la escala que presentamos a continuación.

Escala de evaluación

<p>3 Se cumple</p> <p>2 En proceso</p> <p>1 No se cumple</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
	Aspectos de la organización del ambiente a evaluar														
	<u>Ambiente físico</u>	1													
		2													
		3													
		4													
		5													
		6													
		7													
	<u>Ambiente temporal</u>	8													
		9													
	<u>Ambiente interpersonal</u>	10													
		11													
		12													
	13														
	14														

Ambiente físico

- 1 Ubicación de la escuela o el centro infantil
- 2 Características arquitectónicas (I/II)
- 3 Organización y delimitación del espacio (I/II/III)
- 4 Medidas sanitarias y de seguridad
- 5 Mobiliario y equipamiento
- 6 Ambientación y decoración
- 7 Material didáctico

Ambiente temporal

- 8 Organización del tiempo
- 9 Rutinas y transiciones

Ambiente interpersonal

- 10 Personas en el ambiente (I/II)
- 11 Organización del trabajo
- 12 Participación y acceso a las actividades
- 13 Control y acuerdos de convivencia o normas (I/II)
- 14 Atmósfera

Primera evaluación	-----
Segunda evaluación	=====

PRINCIPALES CONCLUSIONES	
1	
2	
3	
4	
5	

PRINCIPALES RECOMENDACIONES	
1	
2	
3	
4	
5	

El procedimiento propuesto, en caso de evaluar los catorce aspectos que componen la globalidad del ambiente, es el siguiente:

1. Contrastar con la realidad y una a una las afirmaciones contenidas en cada uno de los catorce cuadros. Colocar en las casillas de la derecha, según corresponda a cada punto, su asignación cuantitativa, siguiendo los siguientes valores:

No se cumple vale 1

En proceso vale 2

Se cumple vale 3

2. Sumar los puntos o valores de cada uno de los cuadros (por ejemplo, al primer cuadro referido a *Ubicación de la escuela o del centro infantil* corresponden 6 aspectos a evaluar, lo que posibilita obtener un resultado entre 6 y 18 puntos).
3. Dividir esta sumatoria entre la cantidad de aspectos de cada cuadro para obtener un puntaje promedio.
4. Trasladar el puntaje promedio a la escala gráfica (en el caso descrito anteriormente, corresponde ubicar este puntaje a la altura del Aspecto 1 de la coordenada horizontal).
En una segunda instancia de evaluación se podrá comparar la evolución del gráfico obtenido. Esta segunda evaluación podría realizarse seis meses después que la primera, teniendo así suficiente tiempo para incidir en el cambio de indicadores.
5. En el caso de que existieran incisos dentro de uno de los aspectos a evaluar, como por ejemplo, en el punto 2 del componente Rutinas y transiciones del Ambiente Temporal, éstos se encuentran diferenciados por un símbolo (). Este espacio está destinado a anotar el puntaje del 1 al 3, según la escala propuesta. Es necesario sumar y promediar el puntaje obtenido antes de trasladarlo a la casilla correspondiente de la derecha.

Durante nuestro trabajo de campo, la guía fue aplicada sin la participación “conscientemente intencionada” de las educadoras y/o maestras de los programas visitados por dos condicionantes:

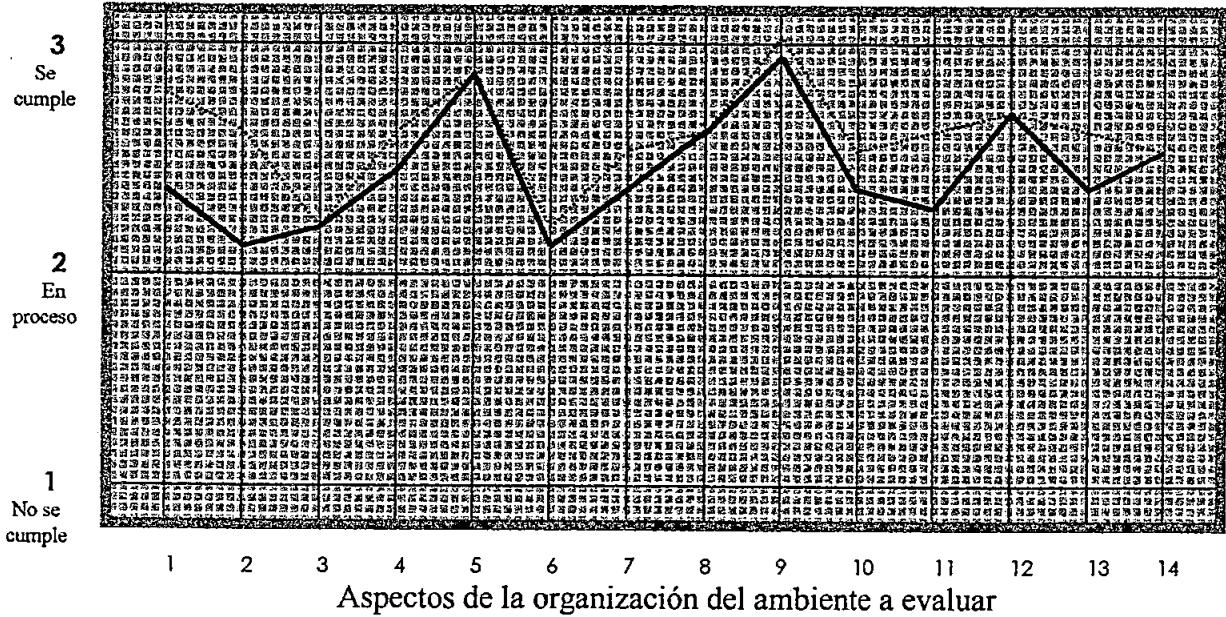
- No respondía a una necesidad interna de estos equipos de trabajo -por lo menos, la inquietud no se manifiesta como necesidad-, y por ello, no existía un compromiso con el proceso de evaluación que se enfrentaba.

- El tiempo para realizar el trabajo de campo fue limitado (diez horas por centro por cinco centros visitados), y si hubiéramos trabajado con los equipos de centro este tiempo se hubiera extendido. Igualmente, el llenado de la guía en su primera versión resultaba demasiado largo para asumirlo como un trabajo de equipo, entendiéndose que las maestras y las educadoras de los centros visitados no estaban interiorizadas en el tema de investigación propuesto.

Ejemplo del llenado de una Escala de evaluación

A modo de ejemplificación, mostramos la forma en que debería verse una Escala ya utilizada en dos evaluaciones. Proponemos observar la evolución en el estado de la organización del ambiente del Jardín de Infantes Paradiso.

Escala de evaluación - Jardín de Infantes Paradiso



Primera evaluación: Noviembre de 1998 —————
 Segunda evaluación: Abril de 1999
 (Legend box with lines for the two evaluations)

4.4. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

A continuación desarrollamos una breve reseña de aspectos generales y que llamaron la atención durante el acercamiento a cada escuela o centro visitado y a todos ellos, en general, para aclarar algunos puntos que pueden interesar a quien desee dar continuidad al proceso de investigación propuesto.

4.4.1. Descripción de las escuelas y los centros infantiles observados

Jardín de Infantes Paradiso

Paradiso nace en 1994 como iniciativa de una profesora-guía Montessori, que retorna al país, luego de haber vivido varios años en Estados Unidos. Deseando ofrecer servicios educativos a familias de clase media-alta, "importa" la idea que guía la construcción y el equipamiento que tiene el centro. Esta directora explica haber tenido especial cuidado al considerar: el tamaño del espacio, su iluminación, la armonía de colores y las facilidades para circular dentro de este espacio, ubicado en Calacoto, zona sur de la ciudad de La Paz.

Actualmente, cinco profesoras atienden a poco más de 50 niños entre los 2 ½ y los 5 años, integrados en grupos mixtos en dos salas de trabajo. La atención se realiza durante media jornada, por las mañanas.

Ambas salas y el patio, que es una continuidad física de las salas, están provistos de material y mobiliario que los dividen en cinco áreas claramente delimitadas: vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y cultural. Anexos a las salas se encuentran baños para los niños - equipados con lavamanos e inodoros a escala- y depósitos para material educativo.

Mucho de este material educativo fue adquirido en el exterior del país, y es de alto costo. Cada uno de ellos es presentado por las guías a cada niño o a pequeños grupos de niños, siguiendo patrones convencionales de Montessori y secuencias predefinidas. Está expuesto de manera que los niños lo utilizan y colocan nuevamente en su sitio.

Los niños se manejan independientemente dentro de la sala, eligen qué hacer y conocen la rutina de trabajo. La escala del ambiente les permite ser autónomos en el cuidado de sí mismos y en el cuidado del entorno. Existen muchas más actividades individuales que grupales o colectivas. Esto permite el trabajo paralelo de niños muy pequeños con los que no lo son tanto, y que sirven

de guías o modelos a los primeros. Este sistema demanda contar con más cantidad de personal adulto que lo usual en nuestro medio.

La directora del centro capacita permanentemente a su personal en temas de preparación del ambiente, ya que Montessori considera que la mitad del esfuerzo docente debe realizarse en este sentido, además que exige asumir constantemente el punto de vista del niño. Las maestras tienen reuniones semanales para planificar los cambios ambientales, además de los contenidos y actividades que trabajarán en ese lapso de tiempo. Cuentan con espacios para comer y hacer dichas reuniones de manera cómoda.

El Jardín de Infantes Paradiso tiene la certificación del American Montessori Society por cumplir normativas internacionales para trabajar con este sistema.

Jardín de Infantes de la Escuela Chasquipampa

Esta escuela fiscal, ubicada en la zona sur de la ciudad de La Paz, surge tras un largo proceso impulsado por los vecinos de la zona, y más precisamente por una especie de comité de mujeres profesionales. En 1990 se inician labores en una casa prestada, y luego de varios traslados y trámites, ya en 1994, consiguen que la alcaldía les asigne un lote donde funciona actualmente dicha escuela. Esta se construye en etapas sucesivas, según los recursos disponibles.

En 1995, una de las impulsoras del primer proyecto y actual directora del nuevo establecimiento, nota que la población de la zona casi se duplicó, y ve la necesidad de crear una nueva escuela. Con apoyo de un dirigente vecinal, y amparados en las leyes de Participación Popular y de Reforma Educativa, reclaman parte de los terrenos ocupados durante muchos años por el Instituto Biológico, pero que se encontraban abandonados. Con el apoyo de los vecinos, obtienen una hectárea de terreno. También consiguen ítems para las profesoras.

Actualmente funcionan en este predio un Prekinder y cuatro Kinder, diferenciados con nombres de colores. Están a cargo de cinco maestras y una auxiliar que destina una tarde -sólo se trabaja en el turno de la tarde- a cada curso. Salvo en el Prekinder, al que asisten 21 niños, el resto de los cursos los conforman grupos de 30, haciendo un total de cerca de 155 niños.

Además de compartir un extenso patio, cada grupo tiene un espacio propio -la directora prefiere llamarles cuartos, ya que son muy pequeños-, que eran utilizados para hacer experimentos con ratones. Estos cuartos fueron adaptados para funcionar como aulas: aprovecharon unos soportes metálicos donde estaban instaladas jaulas y se transformaron en estantes para el material educativo, se abrieron tragaluces en los techos para mejorar la iluminación, se pintaron las

paredes de colores alegres. Fueron construidas, además, otras tres aulas. La escuela no cuenta con energía eléctrica ni con alcantarillado, tampoco tiene baños.

La directora insiste mucho en conservar la limpieza y el orden dentro de la escuela, para mostrar a los niños que provienen de hogares muy pobres y poco estructurados que existe otra forma de vivir. La mayoría de las aulas se muestran decoradas con cuadros dibujados por las maestras, y también son ellas quienes cuidan algunas plantas. Se nota un gran esfuerzo de aprovechamiento del espacio y de los recursos disponibles, por ejemplo, "reciclaron" las cajas del desayuno escolar, convirtiéndolas en casilleros para materiales.

Cuentan con materiales usuales en educación inicial, como plastilina, témperas, pegamento, lápices de colores, y además disponen de varios muñecos, cubos de madera para hacer construcciones, latas y frascos, tapacoronas, y otros materiales de desecho recuperados y muy bien clasificados en bandejas, bidones y latas. Las maestras elaboraron parte de su material de apoyo: rompecabezas, juegos de mesa, etc. Los niños no acceden libremente a este material. La maestra es quien indica qué trabajarán y cuándo lo harán.

Existe un mobiliario básico por aula: mesas con tablas de diferentes formas y sillas para los niños, escritorio para la maestra, dos armarios con llave para el material delicado. Este mobiliario ocupa gran parte del espacio disponible. También cuentan con retazos de alfombras y almohadones para sentarse en el piso. Los padres de los niños colaboran periódicamente en la limpieza y en la reparación y pintado de los muebles de la escuela. Incluso, algunos facilitan material educativo comprado o fabricado por ellos mismos.

La escuela cuenta con el apoyo permanente de una asesora de la Reforma Educativa, quien realiza el seguimiento a las maestras en la implementación de mejoras al ambiente y en sus actividades diarias. Las maestras leen bastante sobre el constructivismo y demuestran interés en recibir capacitación.

Centro Infantil Comunitario - Wawauta - Kupini

La Fundación La Paz -antes denominada Fundación San Gabriel- gestiona un programa dirigido a atender a niños de 0 a 5 años en centros infantiles o Wawautas. Maneja un convenio con el PAN y los centros funcionan siguiendo sus normativas.

El centro de Kupini se instala en la planta baja del edificio ocupado por el centro de salud de la zona, y atiende a cerca de 60 niños en jornada completa.

Los niños están organizados por edades, ocupando diferentes espacios polivalentes: una sala bastante amplia, anexa a la cocina, donde se encuentran tres grupos (3-4/4-5/5-6 años) y dos salas separadas para los grupos de 6 meses a 2 años y de 2-3 años. Además, cuentan con una sala "de rincones", un patio de uso común, y un baño para los niños mayores, equipado con un inodoro grande. Cada grupo de edad está a cargo de una educadora, salvo la sala cuna, donde trabajan dos. En la cocina trabajan dos educadoras más. Todas ellas rotan anualmente de salas y responsabilidades.

Las salas para los más pequeños están dotadas de cunas y camas para dormir, de mesas y pequeñas sillas para comer, y de alfombra para jugar en el piso. Resultan algo pequeñas, pero se muestran bastante ordenadas y limpias. En ellas, el material está colocado en estanterías al alcance de los niños, pero son las educadoras quienes determinan la rutina a seguir. Llamen la atención los abundantes móviles colgados del techo, elaborados por las educadoras, y la cantidad de muñecos de peluche recibidos de donación. En una de las paredes se exhibe un cartel con los horarios de la rutina diaria, definida desde la Fundación.

La sala más grande del centro está separada en tres sectores, delimitados por grandes mesas con bancas largas -resultan muy altas e incómodas para los niños-. En un estante adaptado existe muy poco material educativo, colocado muy alto -"porque los niños son muy destructores"-, que es trasladado a las mesas cuando se quiere que trabajen con él. La sala exhibe algunos carteles y afiches en las paredes, colocados sobre la altura de los ojos de los adultos.

Nos llamó la atención ver a los niños caminar dentro del ambiente, aparentemente desorientados y aburridos: muchos pelean y se revuelcan en el suelo, gritan o cuelgan de las mesas, alguno orina en el patio. Las educadoras también gritan intentando poner orden en cada uno de los grupos. No ofrecen actividades a los niños, sino sólo intentan mantenerlos en calma.

Una tarde por semana, cada grupo accede a la sala de rincones, donde se instalaron los de construcción, de lectoescritura, del hogar y del silencio, que reúnen mucho material donado y otro confeccionado por las propias educadoras. Ellas nombran otros "rincones" dispersos por el centro como el del horno y el de la despensa, demostrando confusión en la concepción de rincón. Luego de recibir una capacitación inicial, las educadoras participan mensualmente en capacitaciones complementarias, por rotación, a cargo de personal de la Fundación. Estas capacitaciones las orientan en la organización de sus ambientes.

Centro Infantil Comunitario - Wawauta - Pacasa

También dependiente de la Fundación La Paz, el centro de Pacasa atiende desde hace siete años, en jornada completa, a niños menores a 5 años. Cuenta para ello con un único espacio bastante amplio, complementado por una pequeña cocina y un baño, pertenecientes a la Junta de Vecinos de la zona. El espacio es compartido con ellos, que realizan sus reuniones los fines de semana, por lo que cada viernes por la tarde, las educadoras se ven obligadas a desmontar completamente la decoración de las paredes y a apilar sus muebles, guardando bajo llave los objetos de valor, para volver a instalarse en el espacio el lunes por la mañana.

Con la ayuda de los padres de los niños lograron instalar energía eléctrica, agua potable y alcantarillado. Las educadoras temen por la seguridad del centro, ya que existe una profunda rajadura en la construcción, que va desde el techo hasta el piso, y conocen el antecedente de otros centros que se derrumbaron.

Actualmente, 6 educadoras atienden a 30 niños, pero tienen espacio para atender 15 más.

En una esquina de la gran sala instalaron los rincones, encerrados en un espacio delimitado por estanterías o armarios. Los niños no acceden a ellos libremente, sino únicamente una tarde por semana, y bajo la supervisión de las educadoras.

En otra esquina de la sala están instalados los bebés, que cuentan con tres cunas y un espacio para gatear -aunque el piso se muestra muy sucio-. Dos catres de campaña se utilizan para que descansen los niños pequeños. En tres mesas, los niños se alimentan por turnos y luego hacen sus "tareas". Las educadoras consideran que existe interferencia en la actividad de los diferentes grupos de edad -los niños están agrupados por edades, igual que en Kupini- y no encuentran soluciones para su organización. Reclaman, también un patio para que los niños jueguen.

En general, el ambiente se nota bastante sucio y poco atractivo. No está decorado ni se exhiben los trabajos de los niños. El rincón de los rincones está bastante más arreglado que el resto del espacio, pero no su acceso es muy restringido.

Las educadoras consideran un factor de riesgo para los niños a la avenida sobre la que están asentados, ya que no existe un muro que separe físicamente al centro de la misma.

Como parte del CIDI, anteriormente las educadoras recibieron capacitación de este proyecto. Actualmente, reciben la misma del personal de la Fundación, y consideran que va mejorando, ya que deja de ser muy teórica para adentrarse a solucionar problemas prácticos.

Centro Infantil Familiar - ExPIDI - Alto Pura Pura

Este centro se crea en Alto Pura Pura, barrio ubicado en uno de los márgenes de la autopista a El Alto, a fines de 1996 siguiendo el patrón de los hogares comunitarios, en los cuales se acondiciona un espacio en una vivienda familiar y se encarga a tres madres el cuidado de 15 niños menores a 5 años durante todo el día. A comienzos del presente año acabaría el contrato con el ExPIDI - actual PAN y se tendría que buscar otra casa para que los niños siguieran siendo atendidos. Estos niños pertenecen a familias de situación económicamente precaria.

La rutina diaria de trabajo está establecida desde el proyecto y debe cumplirse con bastante rigurosidad. Existen tiempos bien delimitados para cumplir tareas obligatorias para los niños.

Según normativas, se otorga mobiliario para los niños -sillas y mesas a escala y pintados con colores primarios-, un estante para material educativo, botiquín, colchoneta y frazadas para los bebés, espejo, equipamiento y menaje para la cocina, además de material educativo como rompecabezas, ensartes, pelotas, sogas, libros de cuentos, etc. y material fungible. Con parte del aporte económico de los padres de familia se reponen periódicamente algunos materiales, pero siguen siendo insuficientes según las educadoras.

La actividad diaria se desarrolla en cuatro espacios bien diferenciados: una habitación de uso múltiple (actividades de estimulación temprana y programa de educación inicial, comer, dormir, controles de salud y de nutrición) dividida en rincones, uno de los cuales se destina a los bebés, un patio usado únicamente para hacer rondas y juegos libres, un baño y una cocina. Las educadoras consideran que el espacio con que cuentan es bastante amplio, en comparación con los sitios donde viven los niños. La facilitadora explica que el centro visitado es uno de los más amplios que ella conoce.

Los rincones instalados en el centro son: títeres, cocinita, tiendita, higiene, construcción, belleza, música, además de control del tiempo y de la asistencia, del crecimiento y del desarrollo, del saber, de la salud y del bebé. Algunos de estos rincones -los primeros seis- se encuentran bien estructurados, aunque los niños no acceden libremente a su uso. Los demás rincones se reducen a un cartel o a una ubicación espacial que es conocida por las educadoras pero no por los niños.

La decoración se concentra en la habitación polivalente y es muy recargada en todas las paredes y el techo. Los trabajos están colocados a la altura de los ojos de los adultos y no de los niños -“para que no los rompan”-. No se diferencian unos trabajos de otros, y muchos de ellos parecen realizados en serie, con algún pequeño aporte de los niños sobre la base de una idea de las educadoras.

Las mamás-educadoras participan en una capacitación inicial para trabajar con los niños -una de ellas en estimulación temprana con bebés, otra en educación inicial con niños, y la tercera en salud y nutrición-, y reciben seguimiento y mayor capacitación 'en servicio' por parte de una facilitadora, que las visita semanalmente.

4.4.2. Comentarios generales

- En las oficinas del SIE (Servicio de Información en Educación) de la Dirección Departamental de Educación nos informaron que en el área urbana, aún no se está implementando la Reforma Educativa en el nivel preescolar, sino sólo en los primeros cursos de primaria. Sin embargo, la escuela de Chasquipampa, que tomamos como parte de la muestra -a sugerencia del Departamento de Planificación y de Desarrollo Institucional de la misma Dirección, cuyos personeros nos facilitaron un listado de cinco establecimientos en etapa de transformación- para nuestro trabajo de campo, está procurando introducir algunos cambios, siguiendo algunos de los principios en los que se capacitaron sus maestras de primaria.
- En el PAN tuvimos que realizar un trámite bastante burocrático para acceder a uno de sus centros familiares. Además, por normativa especial no está permitido tomar fotografías.
- En todas las escuelas y centros infantiles visitados nos recibieron con gran apertura e interés por los resultados de una posible evaluación de sus ambientes educativos. Al explicarles que el interés de nuestro trabajo no era precisamente el de evaluar dichos ambientes, sino el de estructurar una guía que permitiera que cada equipo lo hiciera, expresaron que les gustaría conocer y aplicar la guía definitiva como parte de su trabajo de fin de gestión. El personal de todos los centros expresó una gran avidez por acceder a capacitaciones respecto a este tema, lo que nos lleva a considerarlas como una necesidad sentida.
- En la Fundación La Paz nos pidieron organizar un taller de organización de ambientes educativos con 15 representantes de las educadoras de todos sus centros. Realizamos esta actividad de capacitación durante una jornada, dividida entre una rápida reflexión y análisis con las participantes, y varias actividades de mejoramiento de aspectos físicos del ambiente

donde se llevó a cabo el encuentro, el Wawauta de Kupini. Las educadoras se mostraron altamente motivadas por el tema, y muy satisfechas de los resultados obtenidos y se comprometieron a continuar con los cambios en sus centros. Pidieron a la Fundación La Paz que continuara con las capacitaciones sobre el tema.

- Todas las personas entrevistadas -maestras, educadoras, directoras, facilitadoras, coordinadoras de programas- demostraron una visión fragmentada de lo que es el ambiente educativo. La mayoría de ellas, además, manejan una concepción muy reduccionista de lo que serían los objetivos de la educación infantil, haciendo énfasis, ya sea en aspectos asistenciales -cuidado de salud y de nutrición- o en preparación para la escuela.
- En ambientes ubicados en sectores muy pobres de la ciudad de La Paz, nos llamó la atención la conformidad con que se acepta el estado de cosas y la poca proyección de cambios, incluso ante nuestro planteo hipotético -e irreal, según la situación actual- de disponer de un gran financiamiento para hacer lo que desearan. Sin embargo, se pretexta que es por falta de recursos económicos que no se pueden mejorar las condiciones de trabajo dentro de dichos ambientes. Creemos que puede influir en esta actitud la falta de modelos educativos, donde las maestras o educadoras puedan ver y experimentar condiciones casi ideales de trabajo en términos organizativos.
- Ambientes como los de la escuela de Chasquipampa son un ejemplo de cómo pueden alcanzarse cambios favorables -en aspectos físicos- si se tiene una concepción clara del rumbo que se desea seguir. Adecuaron espacios destinados anteriormente a la cría de ratones de laboratorio para el trabajo con niños, dotándolos de bastante buena iluminación y ventilación, de estantes para exponer el material disponible, todo con ayuda y compromiso de los padres de familia y de las organizaciones vecinales de la zona; este es el único centro visitado donde los padres incluso elaboraron materiales educativos. Es interesante, además, el uso de un gran espacio exterior para realizar en él variedad de actividades al aire libre. Este patio, sin embargo, todavía no puede decirse que se encuentre del todo integrado a las aulas.

- En el sentido de lo físico, se observó cierto descuido por prevenir accidentes, ya que no se aíslan factores de riesgo. En algunos casos, podría hablarse, incluso de una actitud negligente, al dejar vidrios rotos o enchufes pelados al alcance de los niños.
- Las decoraciones o ambientaciones demuestran también un carácter todavía bastante estereotipado y de tendencia a ser muy recargado. Casi todos los trabajos exhibidos en las paredes -donde existen, que no es en todos los casos- son elaborados por los adultos o producidos “en serie” por los niños, siguiendo un patrón definido por los adultos. No se evidencia aprecio real por las expresiones infantiles.
- El aspecto más preocupante en casi todos los ambientes visitados es el de la existencia de una atmósfera marcada por dos extremos visibles: se oscila entre la ausencia total de disciplina, evidenciada en un gran relajamiento de los niños, en conductas caóticas y desorientadas, y el autoritarismo, cuya figura predominante es la maestra o la educadora que grita o recrimina a los niños por no hacerle caso. En estos ambientes, el nivel de ruido es demasiado alto y no se observa concentración de los niños en tareas individuales, salvo en excepciones, cuando encuentran “espacios protegidos” -algo así como refugios fuera del alcance del grupo-.
- Los resultados, incluso cuantitativos, de la evaluación efectuada al Jardín de Infantes Paradiso, demuestran el logro de un ambiente bastante cercano a lo que podría denominarse ideal. Hay que considerar algunos aspectos muy importantes para interpretar esta afirmación:
 - es un espacio estructurado según el estilo Montessori. Este método se fundamenta en la preparación del ambiente educativo. Las educadoras o guías dedican mucho tiempo y esfuerzo a anticiparse a las necesidades de los niños y desarrollan bastante su capacidad de observación.
 - Sus maestras-guías están capacitadas específicamente para estos fines, o sea, que consideran importantes y planifican todos los aspectos del ambiente.
 - Algunos de los objetivos centrales del método son apoyar el desarrollo de la independencia, de la concentración, del orden y de la coordinación en los niños, y todo el ambiente está dispuesto para lograrlos.
 - Es un espacio especialmente diseñado y construido para el uso que tiene.

- Es un ambiente que cuenta con una importante cantidad de recursos económicos, y que son reinvertidos permanentemente para perfeccionar su funcionamiento.
- Sería muy interesante conseguir la autorización de la directora de Paradiso para permitir el ingreso de visitas u observadores interesados en el tema que nos ocupa. Además, buscando “popularizar” el sistema Montessori y difundirlo, desmitificando su inaccesibilidad por tener muy alto costo, se están trabajando en América Latina adecuaciones ambientales que no requieran gran inversión de recursos financieros, y que pueden ser fácilmente replicables.

V. CONCLUSIONES

- La guía resultante de este proceso de investigación demostró, tanto en su construcción teórica como en su aplicación práctica, ser un instrumento muy útil para evaluar las necesidades existentes en los diferentes centros visitados. Fue validada de la manera propuesta al inicio del presente trabajo de investigación, y ajustada según necesidades operacionales para facilitar su uso a quienes se propongan aplicarla. Podemos afirmar que esta guía constituye un instrumento de evaluación confiable y de aporte para quienes trabajan con niños pequeños, ya que no sólo orienta en términos de evaluación, sino también en un sentido de planificación o preparación de los ambientes. No descartamos, sin embargo, la posibilidad de que esta guía se encuentre en permanente proceso de revisión y de enriquecimiento, desde las diferentes realidades a las que se intente responder.
- Con toda la información recogida mediante los diferentes instrumentos determinados para esta investigación podría realizarse un segundo trabajo de descripción y análisis de las condiciones reales en cuanto a la organización de ambientes en educación infantil en la ciudad de La Paz. Una mínima parte de esta información es expuesta, debido a que centramos en ella nos hubiera desviado de nuestros propósitos iniciales.
- Consideramos importante para poder afirmar que en determinado centro infantil se trabaja dentro de un modelo constructivista, que se necesita priorizar -considerar de vital importancia

y sujeto a discusión y acuerdos en el equipo docente- el tema de cómo se debe organizar el ambiente educativo. Esto en función de ser coherentes con los postulados teóricos que sustentan la práctica. La organización ambiental es, además, un aspecto esencial para el cumplimiento de los objetivos o metas educativas. No se puede ser constructivista dentro de un ambiente no-constructivista y con una actitud no-constructivista ni auto-constructivista. El ambiente delata esta realidad, ya que pone en evidencia a quienes viven en él y a quienes lo preparan.

- De acuerdo con todo el análisis presentado, el ambiente influye determinadamente en los niños y en los adultos que viven en él, y podemos aprovechar conscientemente o no esta influencia. Se hace necesario asumir la responsabilidad de crear un ambiente atractivo, funcional y estimulante para los niños y para los propios adultos. Este ambiente requiere responder a sus necesidades vitales, humanas, de desarrollo personal y grupal, y podrá considerarse “óptimo” cuando las satisfaga plenamente.
- En las Primeras Jornadas sobre Políticas en Educación Inicial (La Paz, noviembre de 1999 - todavía no se cuenta con un documento final que reúna ponencias y conclusiones de estas jornadas, ya que nos informaron en la UNSTP que se encuentra en elaboración), las dos “entidades” de mayor peso en cuanto a educación infantil en Bolivia, como son la Reforma Educativa y el PAN, se expresaron a través de sus autoridades, considerando al tema del ambiente educativo como secundario y casi suntuario. Ellos afirman que el verdadero cambio se debe dar en la metodología (ligada a la concepción curricular), y se refieren siempre al qué hacer, pero no llegan a determinar el cómo lograrlo. En cambio, otras instituciones importantes, como el FODEI, a cargo de la capacitación de maestras y educadoras infantiles de la Reforma, del PAN y de colegios privados -capacitaron recientemente a todo el personal de Fe y Alegría-, reconocen el tema de la organización ambiental como de vital importancia, ya que consideran que en esta organización se plasma la visión y la actitud renovada o no de los adultos que tienen a su cargo el trabajo con niños pequeños y su concepción verdaderamente constructivista del aprendizaje.

Es importante que ciertas instituciones -o las “cabezas de proyectos”- revisen sus posiciones, porque afectan directamente a los programas de trabajo con niños pequeños.

Ultimamente se organizó una instancia interinstitucional que se llama AINI, con el objetivo de mejorar la oferta de atención a los niños menores de 5 años, enriquecer y socializar las experiencias de trabajo con niños de estas edades, y dar a conocer a la sociedad civil la importancia de una educación inicial de calidad. Esperamos que esta organización haga hincapié en la importancia de la organización ambiental para el trabajo efectivo con los niños.

- Ha sido y sigue siendo frecuente considerar que el ambiente es igual al espacio o a la infraestructura y a los elementos físicos con que cuentan los programas educativos. También se consideran trascendentes los recursos financieros disponibles. Una visión más global y enriquecedora del ambiente nos permite considerar que aspectos relacionados a los ambientes temporal e interpersonal son trascendentes para la creación de un ambiente educativo adecuado para el trabajo con niños pequeños. Además, es importante encarar nuevas formas organizativas bajo la concepción de que con cierta creatividad, visión renovada y participación de los recursos humanos del medio se pueden lograr ambientes estimulantes, donde los niños se sientan bien y con ganas y posibilidades de aprender y de desarrollar sus potencialidades.
- No podemos saber, a ciencia cierta, si la guía desarrollada en este trabajo de investigación es de fácil aplicación por parte de las maestras o de las educadoras mismas sin acompañamiento. Tampoco sabemos si ellas encontrarán trascendente explorar todos los puntos propuestos, ni sabemos si los considerarán importantes o válidos-, e incluso si lograrán encontrar relaciones importantes entre diferentes variables e indicadores obtenidos. Pensamos que la guía, de todas formas, orientará debidamente un trabajo de evaluación, y hará pensar a quien la utilice, en aspectos del ambiente que no se consideraban importantes para el buen funcionamiento en el trabajo con los niños pequeños.
- Consideramos interesante, dentro del proceso de evaluación propuesto, que existen posibilidades de:
 - ejercitar la observación focalizada, pudiendo dirigirla según los puntos enumerados en cada uno de los cuadros de la guía, donde se consideran los componentes aislados del ambiente.

- evaluar una gran cantidad de componentes del ambiente o apenas alguno, según las posibilidades e intereses del equipo de la escuela o del centro infantil.
 - de ampliar el horizonte de conocimientos de cada uno de los adultos responsables del programa, al tener que valorar el estado de una gran cantidad de aspectos (casi de detalles) en la organización de sus ambientes de trabajo, y que probablemente escapaban de su consideración antes de contar con la guía.
- Aunque no es objetivo de este trabajo realizar un diagnóstico de la situación de los centros infantiles, queremos describir algunos de los aspectos que nos llamaron la atención en casi todos los ambientes visitados durante el trabajo de campo, ya que adolecen de las consecuencias de ciertos formalismos o de poco dinamismo en su concepción. Esperamos que la guía propuesta sirva para “dinamizar” la visión del ambiente.

Se observaron, por ejemplo:

- Ambientes organizados bajo la concepción y en función de los adultos, que no llegan a ponerse en la situación de los niños ni priorizan sus necesidades. No son ambientes centrados en el niño.
- Rincones armados como “pantalla”, dando la impresión de estar instalados para demostrar que se trabaja con ellos, pero no que no satisfacen realmente las necesidades de juego y de manipulación de los niños. Los materiales se mantienen fuera de su alcance espontáneo, tanto en un sentido físico como en su modo de acceso -los niños, generalmente no deciden ni cuándo ni con qué materiales van a trabajar-.
- Rincones que no están integrados a la vida del aula.
- Rincones mal entendidos. Por ejemplo, un cartel conteniendo números y letras es llamado “Rincón del Saber”, o las educadoras denominan rincón al depósito de víveres, o al “Rincón del Horno”, donde los padres de los niños hacen el pan para la semana.
- Materiales que no se renuevan, sino que se colocan los primeros meses de clases y luego no se reemplazan, siguiendo las necesidades de los niños.
- Materiales mal organizados, que no pueden ser utilizados y ordenados por los niños sin ayuda de la maestra o la educadora.
- El patio como espacio subutilizado y no integrado a las aulas o a las salas. No se le asigna una utilidad pedagógica definida; no se lo organiza en zonas ni se colocan en él materiales.

- Falta de convenios básicos o acuerdos de convivencia que impiden la integración de los rincones a la vida del aula y el manejo autónomo y autocontrolado de los niños dentro del ambiente -el gran deterioro de los materiales por mal uso, y las tensas relaciones adultos-niños se deben en gran parte al descuido de este aspecto de la organización ambiental-. Algunas veces, estos convenios se establecen, pero muchas veces no se cumplen por inconstancia. Hay que considerar que la mayoría de los niños provienen de medios poco estructurados, regidos por muy pocas normas (por ejemplo, horas de dormir, consumo de dulces). No existen acuerdos verbalizados, y menos graficados y recordados constantemente.
- La actitud de las maestras o las educadoras infantiles es determinante en la creación de un ambiente educativo adecuado. Y estas adultas, en parte por su propia formación como docentes, por sus experiencias como niñas, en parte por su imposibilidad de ver y vivir nuevos modelos, en parte por su poco acceso a capacitación, y en parte por la relativamente reciente incorporación de nuevos conceptos pedagógicos en el campo educativo -la educación infantil tiene un desarrollo relativamente reciente en nuestro medio- reaccionan muy formalmente en sus funciones. Siguen marcadas por concepciones que las obligan a actuar como “quienes todo lo saben” y “quienes todo lo tienen que determinar”. Su rol está definido por la rigidez y por la dificultad de aceptación de otras funciones importantísimas, como la de observación de los niños y sus acciones, sin necesidad de sentirse culpables por no estar “actuando”, o más precisamente, interfiriendo en la actuación autónoma de los niños. También podría considerarse el miedo al cambio de una rutina que ya está instaurada como la única posible de asumir.
- Creemos, al igual que instituciones como el FODEI, que esta situación puede cambiar con capacitación, pero cuando quienes capacitan trabajan de manera horizontal con la maestra o la educadora infantil, y además, cuando se trabaja con un enfoque de transformación conjunta de la práctica, desde la revisión de ciertos enfoques teóricos básicos (es para esta revisión que creemos resultará muy útil nuestra guía). “Con ello se aumentan los ojos, se observa lo que pasa y se empieza a ver qué se puede cambiar juntos, respetando también la necesidad del

maestro. Debe existir seguimiento luego de la capacitación.”^(*) Contradictoriamente, se nos informaba que en la formación de los asesores pedagógicos de la Reforma Educativa, se les ha prohibido la demostración, porque fue mal entendida; se entendió como dar un modelo, en vez de hacer el constructivismo con los mismos maestros. “Los maestros se ríen de los asesores, porque los consideran teóricos. Es como si les hubiéramos cortado las manos, porque nosotros, cuando vamos al aula, vamos con scotch, con marcador grueso, con tijera, con clavos, y empezamos a ver, con un poco de enfoque de arquitectura, desde el enfoque del niño, qué cosas podemos cambiar.”(*)

- Las maestras o las educadoras infantiles se interesarán en comprometerse con una nueva forma de organización del ambiente cuando entiendan el beneficio o la ganancia que representa aumentar el tiempo de preparación, en función de lograr momentos más tranquilos durante el trabajo de los niños. “Este tema lo queremos tratar siempre, porque los maestros tienen que ver la ganancia al trabajar en un cambio de ambiente y en un cambio de actitud, porque si no ven la ganancia, siguen haciendo lo que siempre hacían.” (*)

VI. RECOMENDACIONES

- El aporte de la guía trabajada no pretende trazar pautas rígidas sobre cómo hacer las cosas, sino, más bien, dar lugar a que cada equipo docente determine diferentes estrategias organizativas, en función de ajustarse a sus necesidades, y que no serán necesariamente ni mejores ni peores que otras estrategias. Concebimos al uso de la guía enmarcado en una visión renovada y flexible de la práctica educativa con niños pequeños, que tendría que liberar de viejas concepciones a los adultos que acompañan diariamente su desarrollo.
- Durante la realización esta investigación, evidenciamos la necesidad de trabajar en la capacitación de quienes trabajan cotidianamente con niños pequeños -y también de los técnicos que los asesoran o acompañan en esta tarea- sobre el tema de qué significa organizar un ambiente verdaderamente educativo para los niños y qué objetivos y logros perseguiría

(*) Fragmento de la entrevista realizada a Cristina Tattarletti, directora del FODEI (Fomento al Desarrollo Infantil).

dicha organización, además de para qué serviría evaluar periódicamente esta organización. Un enfoque importante tendría que ser aquel que destaca el beneficio que lograrían los propios adultos, además de los niños, de estas tareas, que demandan, obviamente, cierto esfuerzo distinto al exigido por un sistema tradicional.

- La guía podría desglosarse en dos instrumentos, destinados a cubrir dos tipos de requerimientos, siempre en la dirección de orientar los esfuerzos hacia el logro de ambientes efectivamente organizados. Su uso correspondería también a dos tipos de beneficiarios, que se manejen en diferentes niveles de decisión:
 - Una guía podría estar destinada a maestras y educadoras infantiles, orientando su actuación hacia la realización de cambios que no requieren casi dinero para alcanzar una mejora inmediata en las condiciones de trabajo.
 - Otra guía, más precisa en ciertos puntos, como los arquitectónicos, podría dirigirse a técnicos (por ejemplo, de ONGs o instituciones privadas, Municipios, Reforma Educativa), y buscaría dirigir las inversiones -los financiamientos- destinados a crear o readecuar ambientes educativos en los aspectos más trascendentes y necesarios.
- Es importante que las maestras o educadoras infantiles asuman su rol observador-evaluador-transformador para mejorar, y que se planteen ciertos cambios necesarios como tareas pendientes y bajo su responsabilidad. Si se les planteara directamente el uso de la guía y de la escala construidas en este trabajo de investigación, es probable que no priorizaran su aplicación ni vislumbraran el retorno en beneficio que recibirían de este proceso. Posiblemente, tampoco se comprometerían ni con el proceso de evaluación ni con el mejoramiento de su práctica. Entonces, sugerimos preparar previamente a los equipos docentes, tal vez mediante talleres de exploración o de discusión del tema, donde se esclarecieran aspectos básicos sobre el ambiente educativo. De estos talleres se esperaría que los equipos resultaran suficientemente motivados para sumergirse en la autoevaluación de sus prácticas.

En el FODEI, por ejemplo, se realizan capacitaciones con maestras y educadoras infantiles -20 personas en dos o tres aulas- con duración de una mañana y que contemplan cuatro etapas o momentos:

- definición y discusión de criterios sobre el ambiente;
- observación del ambiente;
- planificación de los cambios;
- ejecución de los cambios.

Luego se hace el seguimiento. Nos informaron que, hasta ahora, se trabajó con maestros, y que se planifica para un futuro el trabajo con padres -incluidos los representantes de las Juntas Escolares- y con directores. Este es un modelo que podría adoptarse, incluyendo en el momento de la planificación de los cambios al uso de nuestra guía.

- Una recomendación que deriva de la observación de los centros visitados y de la conversación con sus responsables es que los ambientes deberían construirse con los niños en los primeros meses de actividad, que son los meses de adaptación. Esta construcción conjunta permitiría que los niños se apropiaran del ambiente y que logran asimilar todos sus aspectos, formas de utilización, rutinas, manejo autónomo y ordenado dentro del mismo -aquí se incluye la definición de normas de convivencia-. A la vez, favorecería la interacción, tanto entre adultos y niños como entre niños, y se sabe que los niños aprenden mucho en estas condiciones. Se imprimiría cierto dinamismo al ambiente, ya que probablemente estaría sujeto a transformaciones posteriores, dado que los niños se interesarían en su renovación, decoración, cuidado y mantenimiento. Tendría que ser inconcebible encontrar paredes en algunos centros donde se exhiben afiches desde hace más de siete años, como todavía suele suceder.
- Propondríamos como tema de investigación pendiente un diagnóstico de la organización de ambientes en educación infantil en diferentes centros, sugiriendo para ello la aplicación de la guía desarrollada en este trabajo. Podría tomarse como referencia la clasificación de centros propuesta en el diseño inicial y ensayar algunas variables como determinantes de ciertos tipos de organización.

VII. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

LIBROS Y DOCUMENTOS DE TRABAJO

- ARNAL, Elvira/ CAPARROS, Rosa/ GETINO, Elena
HACIENDO LA REFORMA
Editorial Santillana, Aula XXI, La Paz, 1996
- ARROYO ACEVEDO, Margarita
PENSAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION PREESCOLAR DESDE EL NIÑO
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México, 1995
- BACH, Heinz
COMO PREPARAR LAS CLASES
Editorial Kapelusz, Buenos Aires, cuarta edición, 1974
- BARATTA LORTON, Mary
WORKJOBS
Addison Wesley Publishing Company, Philippines, 1972
- BERTELY BUSQUETS, María
ESTRATEGIAS DIDACTICAS Y SUJETO CULTURAL EN PREESCOLAR
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México, 1995
- CASTILLEJO BRULL, J.L./ CERVERA, Juan/ FERNANDEZ, A./ y otros
EL CURRICULUM EN LA EDUCACION PREESCOLAR
Editorial Santillana, Aula XXI, México, 1992
- COLL, César/ MARTIN, Elena/ MAURI, Teresa/ y otros
EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA
Editorial Graó, Barcelona, segunda edición, 1994
- CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo
RINCONES DE TRABAJO - La participación de la comunidad en el quehacer educativo: Centros Infantiles Comunitarios.
CONAFE, México, 1997
- CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo
RUTINA DIARIA - La participación de la comunidad en el quehacer educativo: Centros Infantiles Comunitarios.
CONAFE, México, 1997
- CUEVAS, Manuel/ROTH, Erick
COMPORTAMIENTO INFANTIL - Guía Práctica para el cuidado de niños en Centros Infantiles
CIEC, FSE, La Paz, 1988

- CHRISTIAN CHILDREN FUND - Honduras
GUIA DE ORGANIZACION DEL TRABAJO
CCFH, Tegucigalpa, 1996

- CHRISTIAN CHILDREN FUND - Honduras
MANUAL DE PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACION DE UN CENTRO PREESCOLAR
CCFH, Tegucigalpa, 1996

- DEBESSE, Maurice/ MIALARET, Gastón/ y otros
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION
Oikos-tau Ediciones, Barcelona, 1974

- DREW, Walter/ OLDS, Anita/ OLDS, Henry
COMO MOTIVAR A SUS ALUMNOS
Ediciones CEAC, Barcelona, 1992

- ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA
LA INTELIGENCIA SE CONSTRUYE USANDOLA
Ediciones Morata, Madrid, 1995

- FRISANCHO HIDALGO, Susana
EL AULA: UN ESPACIO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS
Tarea, Lima, 1996

- GARCIA, Jesús/ IBAÑEZ, Elena/ JUAREZ, Adoración/ y otros
PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION PREESCOLAR
Editorial Santillana, Aula XXI, México, 1992

- GLOTON, Robert/ Grupo Francés de Educación Nueva
EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR, UNIDAD EDUCATIVA
Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1985

- GOBIERNO MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA
OFICINA TECNICA DEL PLAN REGULADOR
INFRAESTRUCTURA ESCOLAR
Santa Cruz, 1995

- GONZALES CUBERES, María Teresa
ENTRE LOS PAÑALES Y LAS LETRAS: aportes a la educación inicial
Editorial Aique, Buenos Aires, 1993

- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
McGraw Hill, Segunda Edición, México, 1998

- HOYOS, Doris/ TATTARLETTI, Cristina/ Grupo Solidaridad El Alto-Sur
MANUAL PARA LA CAPACITACION DE PROMOTORAS/ES DE DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL: un enfoque educativo
FODEI, La Paz, 1995

- IBAÑEZ SANDIN, Carmen
EL PROYECTO DE EDUCACION INFANTIL Y SU PRACTICA EN EL AULA
Editorial La Muralla, Madrid, segunda edición, 1993

- IMPAE - Instituto Municipal de Investigación para la Acción Educativa
INTERACCION EN LOS PRIMEROS AÑOS
Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 1993

- IMPAE - Instituto Municipal de Investigación para la Acción Educativa
LA ATENCION DE LAS DIFERENCIAS EN LA ESCUELA
Compilación a cargo de Rosa Sellares
Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 1993

- JIMENEZ, Jesús
LA ESCUELA UNITARIA
Editorial Laia, Barcelona, 1983

- JIMENEZ, Juan Ramón (coordinador) y otros
DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL
Junta de Andalucía, Sevilla, 1988

- JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES
GUIA DE FUNCIONAMIENTO PARA SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES
JNJI, Santiago de Chile, 1992

- KATZ, Lilian G.
CAPACITACION DEL MAESTRO EN LA EDUCACION INICIAL: problemas y sugerencias
Editorial Trillas, México, segunda edición, 1995

- LABINOWICZ, Ed
INTRODUCCION A PIAGET. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza
Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1986

- LOUGHLIN, C.E./ SUINA, J.H.
EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: diseño y organización
Ediciones Morata, Madrid, tercera edición, 1995

- MANTOVANI, Juan
LA EDUCACION Y SUS TRES PROBLEMAS
El Ateneo Editorial, Buenos Aires, duodécima edición, 1983

- MARIN, Ana María/VELASCO, Carmen/VOLGGER, Ruth/SCHULZE, Erick
ANÁLISIS DE OFERTA SOBRE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL MENOR DE 0 A 6 AÑOS - Consultoría.
PRONAM-6, Ministerio de la Presidencia, FIS, BID, La Paz, 1996

- MILES GORDON, Anne/ WILLIAMS BROWNE, Kathryn
BEGINNING & BEYOND
Delmar Publishers, Nueva York, segunda edición, 1989

- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO
REFORMA EDUCATIVA - Ley 1565 - 7 de julio de 1994
Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1994

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA - ECUADOR
PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL NIVEL PREPRIMARIO
UNICEF, Ecuador, 1987

- MINISTERIO DE EDUCACION - PERU - Fundación Bernard Van Leer
CON NUESTRAS PROPIAS MANOS - Guía de material educativo para niños de 0 a 5 años
Proyecto Especial de Desarrollo de Experiencias Innovadoras en Educación Inicial y su Articulación con la Educación Primaria, Lima, 1995

- MOLL FERRE, Blanca
LA ESCUELA INFANTIL DE 0 A 6 AÑOS
Editorial Anaya, Madrid, segunda edición, 1989

- MUÑOZ, Roxana/ERGUETA, Grover/PEREZ, M. Purificación
SABERES DE LOS NIÑOS AL INGRESO A LA ESCUELA
CEBIAE, La Paz, 1995

- NEMIROVSKY, Miriam
LA INTEGRACION DE CONTENIDOS: el papel de lo general y de lo específico: un problema didáctico?
IEEPO/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1995

- OWENS, Robert
LA ESCUELA COMO ORGANIZACION: tipos de conducta y práctica organizativa
Editorial Santillana, Aula XXI, México, 1992

- PAPALIA, Diane/ WENDKOS OLDS, Sally
DESARROLLO HUMANO
McGraw-Hill, México, 1990

- PASEL, Susana/ ASBORNO, Susana
AULA TALLER
Editorial Aique, Buenos Aires, quinta edición, 1993

- PERALTA ESPINOZA, María Victoria
EL CURRÍCULO EN EL JARDÍN INFANTIL. Un análisis crítico
Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, segunda edición, 1993

- PETROVSKI, A. y otros
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y PEDAGÓGICA
Editorial Progreso, Moscú, 1985

- PIAGET, Jean
SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA
Editorial Seix Barral, Barcelona, 1979

- PROGRAMA DE ASISTENCIA DIRECTA
GUÍA ORIENTADORA PARA ANIMADORAS
PRONOE-NIDO, Lima, 1987

- PROGRAMA DE ATENCIÓN AL NIÑO Y LA NIÑA - PAN
NORMAS TÉCNICAS DEL PAN
Ministerio de la Presidencia, Fondo de Inversión Social, PAN, Banco Interamericano de Desarrollo, La Paz, 1997

- PROGRAMA NACIONAL DE ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS
PROPUESTA DE CURRÍCULO BASE DE EDUCACIÓN INICIAL DE 0 A 4 AÑOS
PAN, La Paz, 1996

- PRONAM-6
GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS
Ministerio de la Presidencia, FIS, PRONAM-6; BID, La Paz, 1996

- SALTA-SALTA
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA - EDUCACIÓN INFANTIL - 3 Y 4 AÑOS
Editorial SM, Madrid, 1993

- SANCHEZ DE LOZADA, Gonzalo/ y Ministros de Estado
DECRETOS SUPREMOS 23950-23951-23952 - Complementarios a la Ley de Reforma Educativa
Gaceta Oficial de Bolivia, La Paz, 1995

- TONUCCI, Francesco
ENSEÑAR O APRENDER? La escuela como investigación quince años después.
Editorial Graó, Barcelona, segunda edición, 1993

- UNICOM - UNSIP
NUEVOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA Parte 1
Sin datos bibliográficos - Suplemento de prensa
- UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS
BASES Y FUNDAMENTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA
Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1997
- UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS
EDIFICACIONES ESCOLARES EN LA REFORMA EDUCATIVA
Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1995
- UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS
GUIA DEL MAESTRO PARA EL NIVEL PREESCOLAR
Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1996
- UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS
ORGANIZACION PEDAGOGICA
Documentos Base de la Reforma, La Paz, tercera edición, 1997
- UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS
TRABAJANDO LENGUAJE Y MATEMATICAS EN EL NIVEL PREESCOLAR
Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1997
- URRIOLOA DE PIZARRO, Neyra
LA EDUCACION INICIAL EN PANAMA
Ministerio de Educación de Panamá, Panamá, 1989
- WOLFGANG, Charles
COMO AYUDAR A LOS PREESCOLARES PASIVOS Y AGRESIVOS MEDIANTE EL JUEGO
Ediciones Paidós, Barcelona, 1984

REVISTAS

- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 35
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, enero-febrero 1996
- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 36
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, marzo-abril 1996
- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 37
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, mayor-junio 1996

- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 38
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, julio-agosto 1996
- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 39
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, septiembre-octubre 1996
- ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT
REVISTA DE LA INFANCIA: Educar de 0 a 6 años Número 40
A. M. Rosa Sensat, Barcelona, noviembre-diciembre 1996
- REVISTA AULA DE INNOVACION EDUCATIVA # 2
Editorial Graó, Barcelona, 1992
- REVISTA AULA DE INNOVACION EDUCATIVA # 11
Editorial Graó, Barcelona, febrero 1993
- REVISTA BASICA - DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO # 6
Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, julio-agosto 1995
- REVISTA NUESTRA ARQUITECTURA # 433
ENSEÑANZA
Editorial Contémpora, Buenos Aires, 1966 (Año de la Arquitectura Escolar)
- REVISTA SOSKINDERFORUM
Academia Hermann Gmeiner SOS, Innsbruck, 1997
ESPACIOS PROHIBIDOS
- REVISTA SUMMA # 95
ARQUITECTURA EDUCACIONAL
Ediciones Summa, Buenos Aires, 1975
- REVISTA SUMMA # 116
Ediciones Summa, Buenos Aires, 1977
- REVISTA SUMMA+ # 19
Editor Donn S.A., Buenos Aires, 1996

PERIODICOS

- FARSON, Richard
LA OTRA CARA DE LAS PALABRAS.
Periódico El Deber, Suplemento Ejecutivo # 79, Santa Cruz, enero de 1998

VIII. ANEXOS

ANEXO 1

OBJETIVOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR SEGUN LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA¹¹⁷

1. Incentivar en el niño el desarrollo de la autoestima y de la identidad propia, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto a los demás, la sensibilización, comprensión y valoración de todo tipo de diferencias y el amor a la naturaleza.
2. Propiciar el desarrollo integral del niño en los planos psicoafectivo, comunicativo, cognitivo, sociocultural, artístico creativo, psicomotor, sensorial, deportivo y ético, de manera que esté en condiciones óptimas para el aprendizaje y adquiera autonomía e identidad propia.
3. Estimular, por medio del juego y mecanismos diversos, la capacidad de aprendizaje del niño, a través de programas y actividades que desarrollen su curiosidad, creatividad y expresividad, así como su capacidad de exploración, a fin de contribuir a la estructuración del pensamiento y de la comunicación oral y gráfica.
4. Coordinar acciones específicas con los organismos pertinentes para prevenir y atender las dificultades de desarrollo físico, psíquico, social y de aprendizaje mediante el apoyo dirigido a las deficiencias detectadas, a fin de favorecer la integración en el nivel preescolar.
5. Fomentar procesos de capacitación permanente del personal docente del nivel preescolar para responder a las necesidades de orden psicopedagógico y de atención primaria de salud.
6. Promover el acercamiento entre la escuela, la familia y la comunidad para dinamizar y enriquecer el proceso educativo desde la propuesta pedagógico-social, con miras a mejorar la calidad de vida de los niños.
7. Promover la articulación entre los niveles de educación preescolar y de educación primaria mediante la búsqueda de una línea de continuidad pedagógico-institucional para superar el desfase existente.

¹¹⁷ GACETA OFICIAL - D.S. 23950 - Nueva estructura de organización curricular y pedagógica - Artículo 22
- pág. 21-22

ANEXO 2

SUGERENCIA DE MATERIALES Y EQUIPAMIENTO EN EDUCACION INFANTIL

Un ejemplo de lista de materiales y equipamiento para un programa de educación temprana propuesto por Miles y Williams. Aunque no resulte del todo comprensiva, la lista ayuda a organizar el ambiente para una variedad de juegos. Nótese los ajustes realizados para adecuarse a las diferentes edades.

Cuadro 14

MATERIALES BASICOS EN UN AULA DE EDUCACION INFANTIL

<p>Materiales de artes Caballetes, pinturas, témperas Plastilina, arcilla Lapiceras, lápices, pinceles Tijeras, punzones Pegamento, engrudo Materiales para collage Papeles surtidos</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> limitar los materiales. No usar estantes abiertos.</p> <p><i>Edad preescolar:</i> tener mesas de auto-ayuda y proyectos guiados por la maestra.</p>	<p>Bloques y manipulativos Bloques, cubos Accesorios para los bloques: personas, animales, vehículos Rompecabezas Juegos para construcción: Legos o rastis. Cuentas para collares, estructuras para vestir.</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> juguetes para empujar y jalar, juguetes para apilar y ensartar, bloques sólidos</p> <p><i>Edad preescolar:</i> diversificar los accesorios, incrementar la complejidad, adicionar material matemático.</p>	<p>Descubrimiento y ciencia Materiales naturales Materiales con texturas Mesa y materiales con agua y sensoriales Lupas, espejos Escalas Pequeñas mascotas</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> simplificar, velar por la seguridad. Acuario.</p> <p><i>Edad preescolar:</i> Representaciones para leer, computadora.</p>
<p>Juego dramático Mobiliario: del tamaño de los niños, versátil. Ropa: variada, no estereotipada Muñecas: variedad, y accesorios. Utensilios de cocina Piezas de alimentos Bolsos, maletas, portafolios, mochilas</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> limitar la elección, adicionar sombreros o muñecas que puedan mojarse.</p> <p><i>Edad preescolar:</i> Unidades variadas, como las cuevas prehistóricas, la llegada a la luna.</p>	<p>Lenguaje y libros Libros Fanelógrafo y accesorios Fotos Juegos de lotto Discos, cassettes Centro de escritura: máquina de escribir, apoyadores y lápices</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> libros con ilustraciones: usar otros sólo con adultos.</p> <p><i>Edad preescolar:</i> lectores, escuchar el correo.</p>	<p>Exteriores Bloques grandes para construcción Juguetes para arena/agua Juegos con llantas Lotes de juegos dramáticos Materiales para juegos y pelotas Materiales para mesa de trabajo Materiales para bailar</p> <p><i>Infantes/lactantes:</i> omitir mesa de trabajo, simplificar las opciones.</p> <p><i>Edad preescolar:</i> Equipamiento para juegos de equipo. Proyectos secuenciados, como la construcción de comederos de pájaros, piñatas.</p>

Cuadro extraído de Miles y Williams - Beginning & Beyond - pág. 145 - traducción propia

Cuadro 15

MATERIALES SUGERIDOS SEGUN LOS RINCONES - CONAFE

Rincón	Materiales
Casita Mercado, Tienda, Escuela, Hospital, Taller, etc.	Ropa de adulto que ya no se use. Cepillo y peine. Pedazos de trapos de diferentes tamaños y colores. Trastecitos y trastes viejos que ya no se ocupen. Muñecas y muñecos. Zapatos viejos. Monederos o bolsas que no se utilicen. Sombreros. Almohadas. Canastas. Cobijas. Una televisión hecha con cajas. Un teléfono viejo hecho con cartón. Una radio vieja o una hecha con pedazos de madera. Máscaras. Tapacoronas simulando dinero. Frascos y cajas de medicinas vacías. Envases de crema, aceite, shampoo, desodorante, etc. Envases de alimentos.
Construcción	Bloques de madera de diferentes colores y tamaños. Palos de escoba de diferentes colores y tamaños. Cajas de cartón de diferentes tamaños, con aserrín y pintadas de diferentes colores. Tubos de papel higiénico. Frascos de plástico de diferentes formas y pintados de varios colores. Tuercas y tornillos. Ganchos. Cilindros, cubos, triángulos de madera o de cartón. Herramientas viejas. Desperdicio de metales. Latas de diferentes colores y tamaños.
Higiene	Cepillos dentales y vasos (uno para cada niño). Vasijas para agua. Jabón. Balde. Escoba y recogedor de basura. Toalla. Pasta dental. Basurero. Esponja.
Contar y seriar	Rompecabezas. Piedritas de diferentes tamaños y texturas. Diferentes semillas. Figuras geométricas de madera de diferentes colores y tamaños. Palitos de diferentes tamaños y grosores. Pedazos de madera pequeños. Figuras de madera de diferentes tamaños y colores (zapatitos, frutas, animalitos, etc.). Cilindros y cubos de diferentes tamaños y colores. Fichas de diferentes tamaños y colores. Tarjetas con número. Bolsas para formar conjuntos. Dominós de distintos temas y tamaños. Loterías. Juegos (oca, serpientes y escaleras). Hojas, lápices, colores, crayones. Números recortados en cartoncillo. Tizas.
Leer y escribir	Tijeras. Crayones y tizas. Lápices y borradores. Periódicos. Tarjetas con letras. Tarjetas con palabras. Cuadernos para cada niño (con su nombre). Hojas. Frascos y cajas para guardar el material. Carpetas o archivadores para guardar los trabajos de cada niño. Láminas con dibujos generadores. Fichas con los nombres de los días de la semana. Un calendario. Revistas para recortar.
Artes	Brochas. Pegamento. Papel estrujado. Hojas. Pedacitos de tela de colores. Pedacitos de papel de colores. Corcho. Tizas de colores. Cartón (también de los cajones de huevos). Vasijas. Pinceles. Acuarelas. Pintura vegetal. Semillas. Cartón. Cajas para guardar los objetos. Periódico (para hacer rasgado). Plastilina o masa. Barro.
Experimentos	Algodón. Trapitos. Frascos o latas de diferentes tamaños (para guardar animalitos o insectos). Charolas. Vasijas. Velas. Globos. Jabón. Plantas. Insectos. Agua. Tierra. Aceite. Lavandina. Cubetas. Arena. Flores. Plumas. Sal. Azúcar. Pintura vegetal. Cotonetes. Detergente. Alcohol. Thinner.
Biblioteca	Revistas. Periódicos. Libros de cuentos. Libros sobre la naturaleza. Libros de poesía. Mapas (del continente, del país, del Departamento, de la comunidad). Hojas pegadas en forma de librito. Tapete para que se sienten los niños. Colores. Estampas o postales. Tarjetas o etiquetas con nombres o frases. Papel carbónico.

Cuadro de elaboración propia con base en CONAFE¹¹⁸

Cuadro 16

MATERIALES SUGERIDOS SEGUN LOS RINCONES - SALTA-SALTA

Rincón	Materiales
Juego simbólico (algunos ejemplos)	Disfraces: trajes, sombreros, zapatos, bolsos en caja, perchero o baúl. Maquillaje: lápices de boca, sombras, pinturas de maquillaje, ceras, crema para limpiar, algodón. Bisutería: aretes, collares, anillos, cintas de colores brillantes, pañuelos, broches. Carpintería: banco de carpintero, tuercas, tornillos, clavo, martillo, destornillador, llave inglesa. Cocina: objetos reales de tamaño más pequeño, ollas, sartenes, tenedores, cucharas, platos, plancha, balde, trapeador, escoba, recogedor de basura, frascos de diferentes tamaños. Muñecos: ropa de muñecos, cuna, mesa, silla, mantel, ropa para cuna, cochecito de bebé.
Construcciones y garajes	Bloques de distintos tamaños, colores y formas. Coches pequeños. Camiones pequeños. Muñecos pequeños. Casitas pequeñas. Animales pequeños. Tapacoronas. Figuritas. Cajas de diapositivas. Palos de colores pequeños.
Artes	Témperas. Ceras. Plastilina. Barro. Papeles de distinto tamaño y textura. Material de desecho. Pegamento. Esponjas. Pinceles. Corchos. Frutas. Tijeras. Frascos viejos. Hueveras de plástico.
Descanso-biblioteca	Almohadones de diferentes tamaños y colores. Alfombra o estera. Cuentos editados, cuentos hechos por los niños, cuentos hechos por los educadores, álbumes de fotos de los niños, animales, grutas, oficios transportes. Radiograbadora. Cassettes.
Material estructurado	Bloques lógicos. Ensartables de distinta forma, tamaño y color. Regletas. Juegos y rompecabezas. Barajas. Construcciones de pequeño tamaño.
Manipulativo	Material de desecho: conchas, piedras, chapas, botones, palillos, trocitos de tela, rollos de cartón, lana. Alambre. Ensartables de distinta forma, tamaño y color. Tijeras. Pegamento. Papeles.
Naturaleza	Distintas plantas. Semilleros. Pájaro, pez. Regadera. Comida especial. Utensilios de limpieza. Terrario para insectos.
Alfombra	Coches. Señales de tráfico. Juegos de bolos o de anillas. Juegos de construcción (tablas, rodillos).
Números	Papeles. Telas. Calcomanías. Dibujos. Distintos modelos de fichas. Material para hacer libros.
Letras	Pizarra y tizas. Carteles con letras y palabras. Panel y chinchas. Lápices y papeles.

Cuadro de elaboración propia con base en Salta-Salta¹¹⁹

ANEXO 3

HORARIOS EN EDUCACION INFANTIL

Los horarios diarios reflejan las necesidades de los niños y sus edades, relacionadas con los objetivos de programa. El tiempo y sus regulaciones en la jornada escolar muestran las valoraciones de estos programas. En programas donde se atienden niños de diferentes edades, el horario se adecúa a necesidades específicas, sobre todo en el sentido de dar respuesta a sus ritmos biológicos individuales.

Cuadro 17**HORARIO EN PROGRAMA DE MEDIO DIA PARA NIÑOS DE 18 MESES A 3 AÑOS**

Tiempo	Actividades
9:00 - 9:30	Recibimiento de los niños Actividades dentro del aula: - juego y arte/caballote - cuidado de la casa - bloques y manipulativos - libros
9:30	Se abre la puerta al exterior
9:45 - 10:20	Juego en el exterior: - motricidad gruesa - juego social
10:20	Música y movimientos en el exterior
10:30	Refrigerio/canción "Aquí estamos juntos": - lavado de manos - comer/verter/limpiar
10:45 - 11:45	Exteriores
11:15	Canción "Es tiempo de guardar nuestros juguetes" - todos son animados a participar en la limpieza
11:20	Despedida - padres y niños se reúnen - historia del día expuesta en el franelógrafo

HORARIO EN PROGRAMA DE JORNADA COMPLETA PARA GUARDERIA

Tiempo	Actividades
7:00	Llegada, desayuno
8:00	Juego libre en interior: - arte/caballetes - juegos de mesa/juegos/bloques - rincón de juego dramático: casa, tienda, etc.
9:00	Limpieza
9:15	Tiempo de grupo: canciones/juegos con los dedos y posibilidades para pequeños grupos.
9:30	Tiempo de elección/pequeños grupos: - descubrimientos/laboratorio de matemáticas/actividad de ciencias - cocinando para mañana o para el refrigerio de la tarde - destrezas de lenguaje/ejercicios de prelectura
10:00	Refrigerio (en mesas exteriores en días cálidos)
10:15	Juego libre en el exterior: - trepar, hamacarse, arena y agua, juegos con llantas, juegos de grupo.
12:00	Lavado de manos y almuerzo
12:45	Preparándose: ir al baño, lavarse las manos, cepillarse los dientes, preparar las camas.
13:15	Cuento para ir a la cama
13:30	Tiempo de descanso para el grupo completo.
14:30	Exteriores para quienes despierten.
15:30	Tiempo de limpiar el exterior y de cantar.
16:00	Merienda
16:15	Juego libre: algunos en exterior/opciones en interior, salidas a caminar, contar cuentos
17:30	Limpieza y leer libros hasta ir a casa.

HORARIO EN PROGRAMA DE MEDIA JORNADA DE KINDERGARTEN

Tiempo	Actividades
8:15 - 8:30	Llegada - Preparándose para comenzar - revisar libros en la biblioteca, merienda, dinero, etc.
8:30	Contar las novedades - "todo lo que quieras contar como noticias" - cartas escritas semanalmente
9:00	Asignación de trabajos - escribir una historia sobre tus novedades o - llenar una hoja en tu libro (asignada sobre un tópico) o - trabajar en el rincón de matemáticas
9:30 - 10:00	Elecciones en interior (pinturas, bloques, computadora, juegos de mesa) o auxiliares de sala leen libros a los niños - cuando terminan, pueden jugar o leer libros hasta el receso.
10:00	Receso
10:30	Merienda
10:45	Lenguaje: capítulo en el cuento que se lee u otra actividad de lenguaje
11:15	Danza o juego o visitante. Refrigerio
11:45	Finalizando - Preparándose para irse: - revisar los libros de la biblioteca - ejercitar destrezas de reunirse y otros proyectos
12:00 - 13:30	Como parte del grupo, cada día: Almuerzo Otras actividades: - salidas, caminatas - lecciones de escritura - laboratorio de matemáticas o ciencias

Cuadros extraídos de Miles y Williams - Beginning & Beyond - pág. 198 - traducción propia

Trabajo de campo**HORARIO POR ACTIVIDADES - ORGANIZACION POR GRUPOS DE EDAD****CENTROS INFANTILES COMUNITARIOS - WAWAUTAS (KUPINI Y PACASA)**

	0 a 2 años	2 a 3 años	3 a 6 años
7:30	Ingreso		Ingreso - saludo
8:00		Ingreso	
9:00	Desayuno	Desayuno	Desayuno
9:30	Limpieza	Limpieza	Limpieza - rostro/dientes
10:00	Actividad	Actividad	Bienvenida
10:15			Momento del juego
10:30	Sobrealimentación		
11:00	Actividad		
11:30	Limpieza e higiene	Limpieza	Limpieza
12:00	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
13:15			Limpieza
13:30	Limpieza	Limpieza	
13:45			Descanso
14:00	Descanso - siesta	Descanso	
14:30		Actividad	Actividades motricidad gruesa - rondas y juegos
15:00			Refrigerio
15:15			Actividades
15:30	Limpieza		
16:00	Actividad	Limpieza	
16:15		Sobrealimentación	
16:30	Té	Té	Limpieza
16:45			Té
17:00	Limpieza e higiene	Limpieza	
17:30	Salida	Salida	Despedida

ANEXO 4

**GUIA PARA LA OBSERVACION DE LA ORGANIZACION DEL AMBIENTE
POR COMPONENTES (PRIMERA VERSION)**

I. DATOS GENERALES DE LA ESCUELA O DEL CENTRO INFANTIL			
Nombre	Jardín de Infantes Paradiso		
Dirección y teléfono	Cobacota calle 15 N°50 Tel. 795071		
Persona a cargo (contacto)	Directora: Regina Arreda		
Ubicación geográfica:	Area urbana <input checked="" type="checkbox"/>	Area periurbana	Area rural
Lugar de funcionamiento:	Local propio y exclusivo <input checked="" type="checkbox"/>	Complejo escolar	Vivienda
	Centro de Salud	Maternidad	
Dependencia administrativa:	Fiscal (Pública)	Particular (Privada) <input checked="" type="checkbox"/>	Convenio (Mixta)
Modalidad de atención:	Directa (centro) <input checked="" type="checkbox"/>	Indirecta (familia/comunidad)	
Edades de los niños:	Guardería o Jardín Maternal (0-3 años)		
	Jardín de Infantes/Kindergarten (4-5 años)		
	Sistema Mixto (0-6 años) <input checked="" type="checkbox"/> 2 1/2 - 5 años		
Capacidad de atención:	Menos de 15 niños	15 a 50 niños	Más de 50 niños <input checked="" type="checkbox"/>
Agrupamiento de niños:	Por edades	Por secciones	Mixta <input checked="" type="checkbox"/>
Tiempo de atención:	Media jornada <input checked="" type="checkbox"/>	Jornada completa	
	Año "redondo" <input checked="" type="checkbox"/>	Gestión escolar	
Areas de trabajo:	Salud	Nutrición	Orientación familiar
	Psicología	Psicopedagogía	Estimulación temprana
	Educación inicial <input checked="" type="checkbox"/>	Programas escolares formales	
Reforma Educativa:	Con Reforma	Sin Reforma	Centro piloto
Métodos específicos:	Montessori <input checked="" type="checkbox"/>	Frostig	Decroly
	Rincones	Otros	
Proyectos específicos:	CIDI	PIDI	Otros
Radio de influencia:	Hasta 200 metros	De 200 a 400 metros	Más de 400 metros <input checked="" type="checkbox"/>
II. AMBIENTE FISICO-ESPACIAL (Zona Altiplano)			
Certificación AMS (American Montessori Society) por cumplir normas internacionales de trabajo			
1. ASPECTOS GENERALES			
Ubicación geográfica y en el entorno: (distancia mínima aceptable de 500 metros de factores de riesgo)			
Zona no contaminada	Peligros de deslizamientos	Pantanos	Pendientes fuertes
Pozos	Torres de alta tensión	Basurales	Industrias contaminantes
Canales abiertos	Vías férreas	Avenidas de alta velocidad <input checked="" type="checkbox"/> (calle 15)	
Locales expendio bebidas alcohólicas	Lenocinios	Otros	
Si no se pueden eliminar, se aislaron los factores de riesgo? Distancia larga entre puerta Jardín y calle			
Responde la escuela a las características geomorfológicas y culturales del lugar? Edificación acorde a estructura general de las casas de la zona sur de la ciudad de La Paz.			
Infraestructura interior y exterior: (especificar cantidad de espacios disponibles)			
Espacios interiores - cubiertos			
Area administrativa			
Despacho administración y atención a padres de familia <input checked="" type="checkbox"/>	Sala para controles de salud y nutrición		
Espacio despedida y encuentro padres-niños <input checked="" type="checkbox"/>	Despacho o sala de reuniones maestros y padres <input checked="" type="checkbox"/> Hall		
Despachos para servicios de apoyo (pediatra, psicóloga, psicopedagoga)	Otros <input checked="" type="checkbox"/> Despacho dirección		
Observaciones	(datos de computadora)		

Area de enseñanza

Salas o aulas .. 2 Capacidad de cada sala .. 25 Depósito para material (anexo a salas multifuncionales) (x4)
 Observaciones .. Uno de los depósitos es para el material de uso general y otro para el de uso poco frecuente. Anillos de salas. Educadores bi organizan y administran

Area de servicios

Cocina ...X Agua potable ...X Lavaplatos ...X Depósito-dispensa de alimentos ...X
 Lavandería Patio de servicio/tendedero ...X *hoguera de media jornada*
 Baño para niños X.2 Duchas Bañeras Lavamanos 1/baño Inodoros 2/baño
 Baño para adultos X.1 Ducha Lavamanos ...X Inodoro ...X + baneros.
 Comedor Depósito para material educativo X.4 Portería Otros
 Observaciones .. los niños se lavan la mano en unos lavaplatos instalados dentro de las salas y que tienen agua fría y de caliente.

Espacios exteriores - descubiertos o semicubiertos

Patio-área de juegos infantiles ...X Cantidad de juegos ...X 3 Superficies ... Piedra / pasto
 Patio-área con vegetación ... Antales Lugares sombreados ...X Huerto (cubierto/descubierto) ...X
 Cercos Uso de parque cercano + arces
 Observaciones .. Pared medianera pintada por los niños / 2 columpios de zona de huerto y un columpio con huerto grande horizontal / 1 juego múltiple de madera con bolas resbalón, questo articulado / tobo plegable para dar sombra.

Cantidad de espacio por niño - dimensiones: (utilizar un flexómetro para tomar las medidas - calcular posteriormente la cantidad de espacio que corresponde a cada niño)

Salas o aulas	a) .. 81 .. m2	3,24 .. m2/niño (:25)	b) .. 72 .. m2	2,88 .. m2/niño (:25)
	c) m2 m2/niño		
Area administrativa	70 .. m2	1,40 .. m2/niño (:50)	Area de servicios	55 .. m2
Patio	122 .. m2	2,44 .. m2/niño (:50)	Patio cubierto m2
Otros	a) m2 m2/niño	b) m2 m2/niño

/ 400 m².

2. CARACTERISTICAS ARQUITECTONICAS

La construcción fue concebida (proyectada) para el uso que ahora tiene? *El proyecto es un sistema de varios diseños vistos en EEUU.*
 Resulta adecuada al uso que se le da? *Esta diseñado exclusivamente para el uso que tiene.*
 Se han realizado adaptaciones arquitectónicas para lograr una mejor funcionalidad? Cuáles? *Se amplió el espacio original con un aula más, debido a la demanda de atención existente.*
 Requiere el local ciertas remodelaciones? Cuáles? *Si se por actividad física (3).*

Emplazamiento del local:

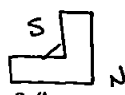
El tipo de construcción se adapta a los cambios bruscos de temperatura? (frío de noche y excesivo asoleamiento al medio día) *Conserva el calor / temperatura en el interior (tiene instalada además calefacción central).*

Cubiertas:

Tiene la construcción una cubierta de dos aguas con pendientes pronunciadas? (protección contra fuertes nevadas)

Ancho de los aleros

Orientación:

Qué tipo de orientación tiene la edificación? Norte-Sur Este-Oeste 
 La orientación de la edificación permite controlar los efectos de la radiación solar? (incrementar temperatura ambiental interna) *Aprovecha la radiación solar. Si se la hubiera orientado en el sentido contrario, no se podría aprovechar el calor del sol ni la luz natural durante la mañana.*

Iluminación: (utilizar un luxómetro para tomar las medidas)

Cuál es el nivel de iluminación de:
 Circulaciones/pasillos 80 .. /lux Salas apoyo /lux Comedor /lux
 Salas o aulas .. 1520 .. /lux Espacios para trabajo muy fino (mesas de escritura) .. 412 - /lux / 670 -
 Otros 1530 .. /lux 852 /lux / 450
 Existen suficientes fuentes naturales de luz? Ventanas ...X..... Tragaluces

Es esta luz natural aprovechada para la distribución espacial de actividades? Sí.
 Existen en las salas mecanismos para el control de la luz? (cortinas/persianas) No.
 Observaciones Muy buena iluminación - grandes ventanales.

Ventilación:

Existe una ventilación adecuada para el clima altiplánico? (ventilación mínima para evitar descensos de temperatura interior) Abriendo varias ventanas existe ventilación cruzada.
 Existe un sistema de ventilación cruzada, transversal, controlable en la parte superior del recinto? (vanos) No.
 Si fuera necesario, existen sistemas mecánicos de ventilación para renovar el aire? (extractores) No.
 Apertura de las ventanas Más del 50% 50% Menos del 50% X No se abren
 Observaciones Cada sala tiene ~ 30% de paredes cubiertas con puertas y ventanas. Existe buena ventilación. En la zona sur (Calacoto) existe mayor temperatura.

Vanos y su cerramiento:

Existen vanos (aberturas pequeñas y altas) que contribuyan a modificar la humedad y la temperatura ambiental interior? No. Cubren del 1 al 8% del área útil del ambiente? Del 8 al 20%

Materiales de construcción:

Se han utilizado para la construcción: Materiales propios del lugar Uso frecuente.
 Materiales durables Sí.
 Materiales de fácil lavado Sí.
 Materiales que cuiden la seguridad de los niños Sí.
 Muros: Ladrillo macizo Ladrillo hueco X Ladrillo perforado Adobe
 Ladrillo visto Revoque cemento X Revoque cal/estuco Pintura lavable X
 Perimetrales: Ladrillo macizo X Ladrillo hueco Ladrillo perforado Malla olímpica meta
 Pisos: Cemento con color Mosaico Cerámica Cerámica antideslizante
 Madera Revestido (mejor temperatura) X Imitación cerámica.
 Cubiertas: Tejas Calamina X Duralit
 Cielorascos: Revocados X Pintados X No existen
 Zócalos: Área Servicios - Azulejos (altura) 1 m Cerámica (altura) Cemento
 Vanos: Madera Metal (bajo niños) Vidrio doble
 Observaciones Dos medianeras están cubiertas con malla olímpica y enredaderas. Estructa actual continuación es como gan selgón / obra final de da aspecto muy estético.

Circulaciones horizontales y verticales: (utilizar un flexómetro para tomar las medidas) X No existen

Circulaciones horizontales (pasillos, corredores)
 Ancho: Recintos a un solo lado m Recintos a ambos lados m
 Alto: Protección m en construcciones de dos o más pisos
 Circulaciones verticales (escaleras) X No existen.
 Ancho libre m Ancho peldaños (huella) m Alto peldaños m
 Revestimiento Pasamanos
 Protección especial en caja

Aislación acústica:

Cuentan los recintos con algún tipo de aislación acústica? Cuál? No.
 Es necesaria esta aislación? No. Actividad de una sala no interfiere con la de la otra.
 Se ha considerado tomar alguna medida para lograr cierta aislación? Cuál? Mantenimiento funcional con bastante bajo nivel de voz y ruido, por regulaciones entre adultos y niños.

Barreras arquitectónicas:

Existen en la construcción elementos que no consideran los impedimentos de niños con necesidades especiales o con discapacidades físicas? Algunos.
 Escaleras sin rampas Puertas muy estrechas Inodoros y/o lavamanos inaccesibles
 Otros Escaleras para salir al patio: piden abasarse rampas.
 Se han considerado algunas adaptaciones para superar estas barreras? Cuáles? No hicieron falta hasta ahora. El mismo edificio es por un jardín en parte. Algunos en silla de ruedas no podían trasladarse en comodidad.

Equipamiento de seguridad: (utilizar un flexómetro para tomar medidas)

Se cuenta con un sistema de prevención de incendios? No Extintor No Mangueras No (*)
 Ancho de puertas de salida al exterior 0,90-1 m Cantidad de puertas de salida al exterior 3 m
 Distancia entre estas puertas 8 m Se abaten estas puertas hacia el exterior? *Hacia afuera*
 Ancho de puerta(s) del cierre exterior 2,5 m / malla olímpica - también se abate hacia adentro.
 Altura de enchufes eléctricos 0,40 m
 Se han tomado previsiones para cuidar la seguridad de los niños? Cuáles? *Tapas en enchufes / Puntos peligrosos marcados en rojo*
 Observaciones *(*) La directora comentó que por falta de oxígeno en la Paz son para frenar los incendios.*

3. ORGANIZACION DE LOS ESPACIOS (funcionalidad)

Representación gráfica del espacio - organización: (utilizar una hoja para anexarla)

Dibujar un croquis del aula o de las aulas.

(siguientes hojas).

Dibujar un croquis del patio.

Marcar en ambos croquis lugares o zonas que llamen la atención. Marcar también puntos donde se generan conflictos.

Elementos fijos que condicionan la organización del aula:

Puntos de suministro de agua Sí Ventanas (fuentes de luz) Sí Puertas Sí
 Muebles empotrados Tabiques Columnas

Otros elementos *Repisa libros fija / expositor / letas de la p. / papel / otros plásticos*

La organización del espacio se encuentra condicionada por estos elementos? Cómo? *Se crean rincones y fijos para actividades: lectura / pintura en caballete / o se instalan ejercicios con agua cerca de puntos de suministro (grifos).*

Disposición de los espacios:

La organización del espacio: Es dinámica y flexible *Cambiar según las necesidades.*
 Refleja una visión inteligente y hábil Sí

Áreas de actividad y rincones de aprendizaje:

Juego simbólico: Casa Médico Venta-tienda-mercado Peluquería Mecánico Carpintero

Construcciones grandes y pequeñas Experiencias o experimentos

Expresión plástica y creatividad Dramatización, teatro y disfraces

Motricidad Música Concentración y actividades tranquilas

Lectura y cuentos X Matemáticas X Naturaleza o ciencias de la vida

Sorpresas Exhibición de trabajos de los niños y de aportes de sus padres (*)

Aseo *cepillos dientes / lavado manos* / Objetos personales *carritos para cada niño*

Están "señalizados" para su fácil ubicación? (carteles con nombres) No *estantes los separan claramente.*

Están ubicados en lugares que se diferencian claramente uno del otro? Sí

Cuántos rincones funcionan simultáneamente? *5: Vida cotidiana / sensorial / arte / lenguaje / cultural.*

Existen rincones fijos? *lectura / pintura / marionetas* Y rincones circunstanciales? *Actividades puntuales que*

Cada cuánto tiempo se renuevan? *Cada mes / los necesito / semana* // *necesitan material especial.*

Existe detrás de su organización una finalidad pedagógica definida? *Método fundamentado en preparación del*

Permiten: Manipulación X Experimentación X Creación X Observación X *

Actuación sobre objetos y propio cuerpo X Comprobación de hipótesis X

Desarrollo de todos los lenguajes expresivos de los niños X

Atención a diversidad: Género Cultura Necesidades educativas especiales X

Libre desplazamiento de los niños X

Trabajo individual X Trabajo grupal *Dúos, tríos.*

Utilización: Libre y voluntaria/autónoma X Planificada X Por rotación X

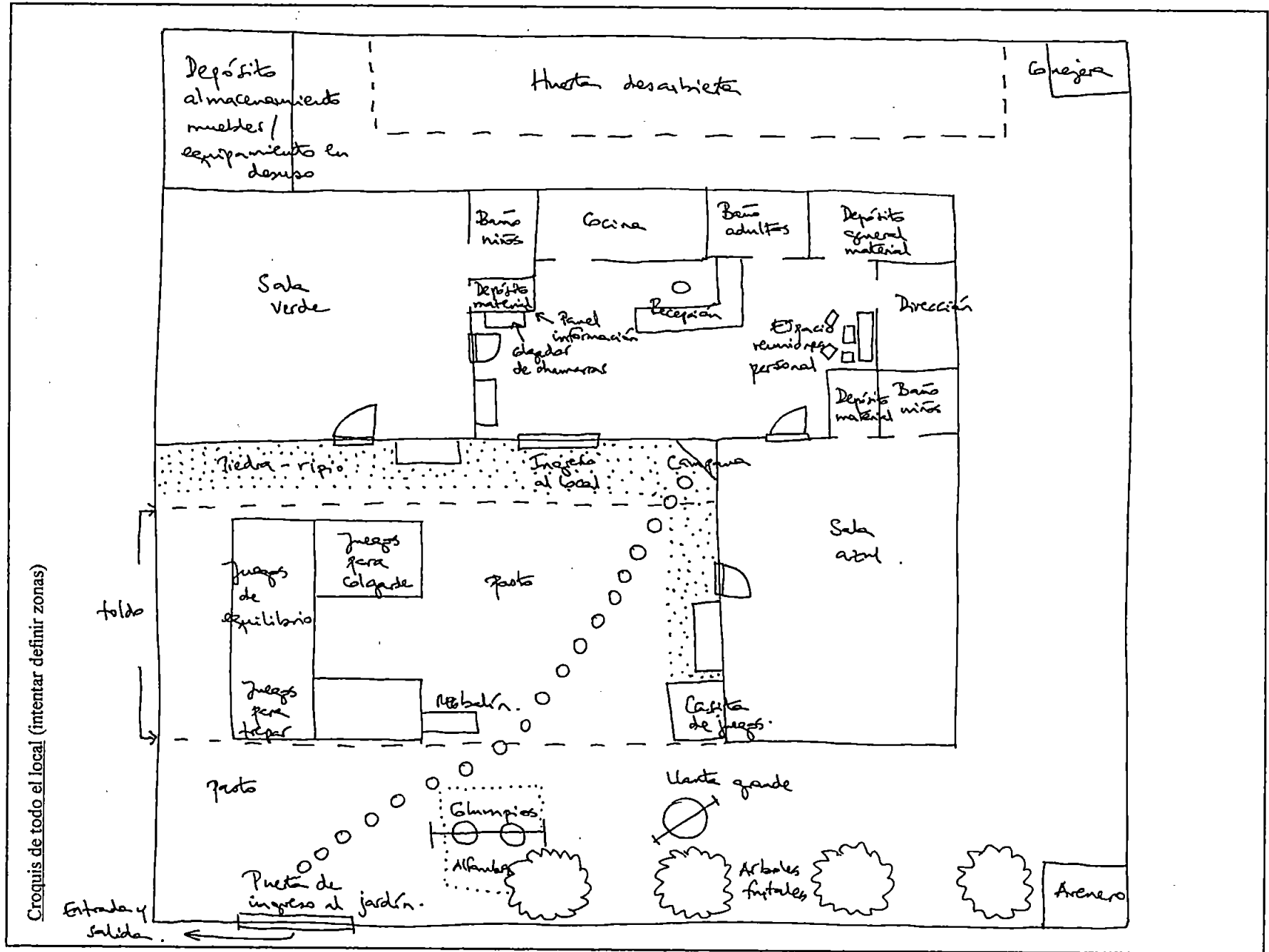
Los rincones fueron planificados entre niños y maestros? No *sólo maestros.*

Participan en su mantenimiento y limpieza niños y maestros? Sí

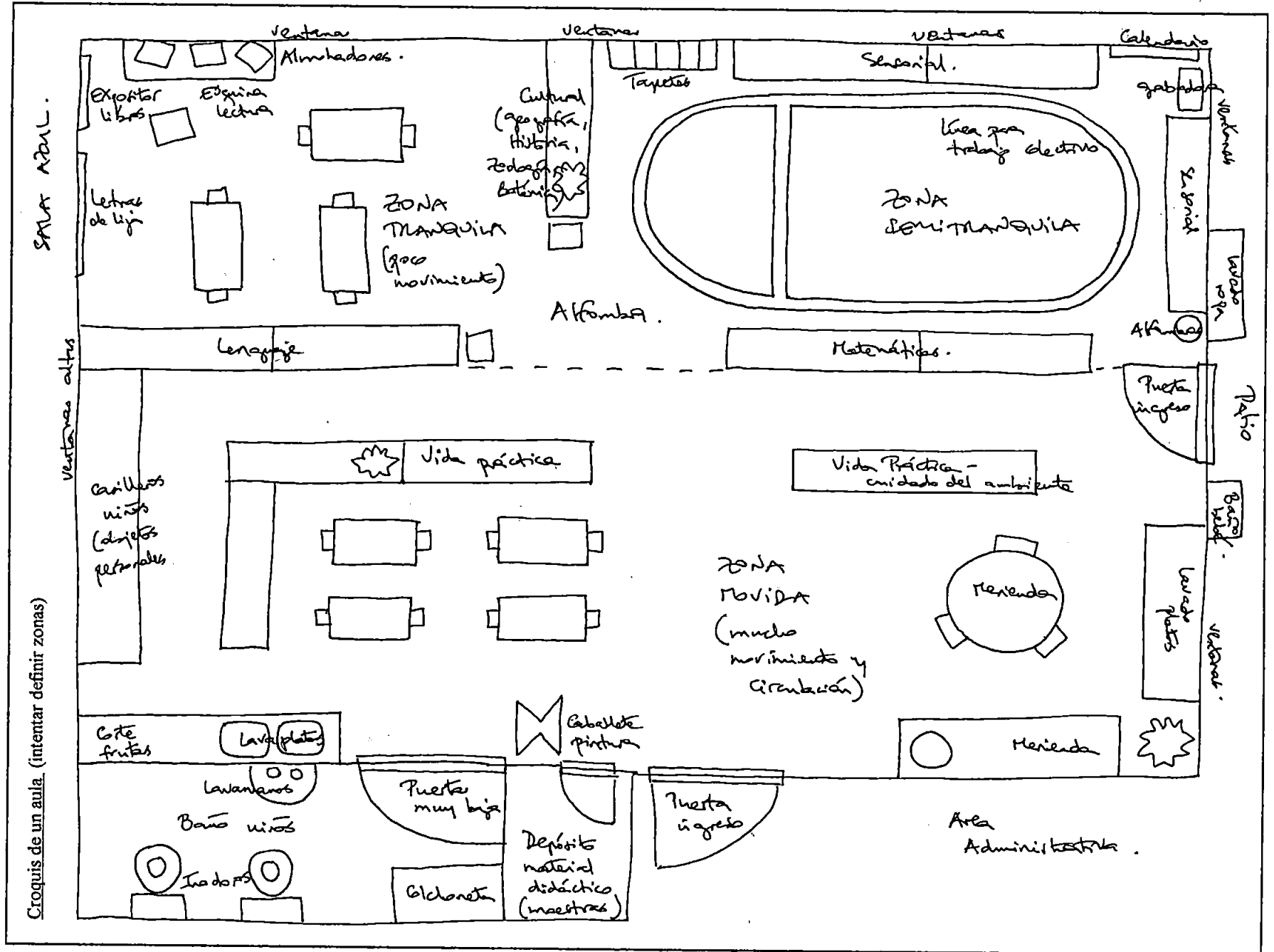
Participaron ellos y los padres en su organización? No *sólo maestros.*

Los rincones son ordenados y atractivos? *Muy ordenados y atractivos!*

* ambiente para que los niños desarrollen su orden, concentración, coordinación, independencia



Croquis de todo el local (intentar definir zonas)



El patio se encuentra organizado para realizar actividades educativas variadas? Sí:.....
 Zona sombreadaX... Zona verdeX... Zona de juegosX...
 Zona de suelo irregular Zona de terreno uniforme ..X... Zona de caseta-depósito ..X...
 Actividades en el patio: Agua ..X Arena ..X Construcción con mucho ruido Juegos colectivos
 Cuidado de plantasX Juegos de motricidad gruesa ..X Cuidado de animales ..X
 Observaciones *lavado eqn, vidrios, mesa, bebé / con platos / Depósito para almacenamiento de platos para usarlos.*

Planning environments for young children (Kritchevsky - 1969)
Evaluación de áreas según potencial de absorción, considerándolas como unidades de juego.
 Asignación de valores numéricos.
 Unidades simples (1 punto-uso individual)
 2. Unidades complejas (4 puntos-dos o más materiales-uso grupal/4 niños)
 Unidades supercomplejas (8 puntos-más de tres tipos de elementos de juego)
 Unidades potenciales (materiales que varían diariamente)
 Cantidad total de unidades de juego
 Cantidad de niños para los que fueron planificadas
 Unidades de juego/número

Delimitación y ubicación de los espacios:

Zonas de actividad específica según definiciones metodológicas previas:

Zona movida Ubicación espacial *Cerca de ambas puertas.*
 Rincones y/o actividades *Vida práctica.*
 Trabajo individualX Trabajo grupalX Trabajo colectivo
Zona semimovida Ubicación espacial *Espacio intermedio, donde se hace "línea" (polivalencia)*
 Rincones y/o actividades *Matemáticas y sensorial.*
 Trabajo individualX Trabajo grupal ..X Trabajo colectivo ..X
Zona tranquila Ubicación espacial *Espacio más alejado de puertas y cercado por estantes*
 Rincones y/o actividades *Lenguaje y cultural.*
 Trabajo individualX Trabajo grupal *A veces.* Trabajo colectivo
 Zonas protegidas *Tranquila y semimovida* Zonas abiertas *Movida*
 Zonas de carácter fuerte y estable (mobiliario pesado) Zonas de carácter ligero (mobiliario liviano) *la mayoría*

No existen zonas delimitadas Por qué?
 Están ubicadas cerca las actividades afines, posibilitando a los niños establecer relaciones entre materiales y entre sí mismos? Sí. *Por ejemplo, mate y sensorial o cultural y lenguaje.*
 Están ubicadas en lugares adecuados las actividades que necesitan: AguaX LuzX
 Contacto con el espacio exteriorX...

Si el espacio físico es compartido con otro grupo (turnos), cómo se lo organiza? (objetos personales, exhibición de trabajos, etc.) *Se trabaja en un solo turno; o se comparte el espacio.*

Modo de acceso:

Cómo influye la organización del tiempo en el modo de acceso a las diferentes actividades? *Existen momentos (línea y patio) cuando no se pueden tocar los materiales.*
 Cómo influye la organización de las personas en el modo de acceso a las diferentes actividades? *Alguna regla regular el acceso. Se realizan presentaciones individuales y en pequeños grupos.*
Zonas diferenciadas: (detallar cuáles son)
 - acceso libre para niños *todas.*
 - acceso controlado por adultos *Ninguna. Maestras orientan a los niños sobre qué material usar.*
 - acceso sólo para actividades específicas o en determinado momento de la jornada *No.*
 - con actividades que son requisito para acceder a otras zonas *Vida práctica.*
 - acceso obligatorio para todos los niños *Dibujos específicos; asamblea.*
 - acceso voluntario para quien lo desee *todos.*
 - acceso por conversación previa con la maestra *Materiales muy complejos. Necesitan presentación.*
 - acceso por rotación *Dibujos específicos.*
 - trabajo autónomo (sin guía de la maestra) de los niños *Arte. En realidad, todas las zonas requieren*
 - zonas "comodín" (espera para niños veloces) *No. una mínima presentación o modelaje*

Existen registros para anotar el paso de los niños por las diferentes zonas? Cómo se realizan? Cuaderno único.
Polivalencia o uso múltiple:

Un mismo espacio es utilizado para diversas actividades o existe una zona para cada cosa? (Por ejemplo, jugar, comer, dormir, etc. en una misma sala o realizar diferentes actividades en una misma zona) Una para cada cosa.
 Nombrar las zonas polivalentes Alfombra: asamblea o área y trabajo individual.

Las diferentes funciones de un mismo espacio están claramente definidas? 1) Área 2) Alfombras personales
 El espacio pierde su identidad (zona indefinida) por esta multiplicidad de usos? No.

* Existe un depósito para guardar el material/equipamiento que se alterna?

Medidas sanitarias y de seguridad:

Tiene el establecimiento un certificado de higiene ambiental? Quién lo extendió? Hace cuánto tiempo, y cuándo debería renovarse? Hace cinco años se recibió una visita de un personal del R.N. Encuentro

Se contemplaron y contemplan entre las principales medidas sanitarias:

- condiciones para lavado y uso del baño adecuados (arquitectónicas y de limpieza) Para niños Si Para adultos Si.
- limpieza permanente de todos los espacios Diaria uso de detergentes y lavandina.
- limpieza periódica de materiales y de equipamiento Mensual o cuando hace falta.
- lavado periódico de ropa usada en la escuela o el centro. Dónde se la hace? Semanal con de directora.
- uso de pinturas no tóxicas en materiales y equipamiento, y en artes Si.
- evitar uso de papel mural como revestimiento de las paredes No existe.
- buenos niveles de iluminación y ventilación en espacios interiores. Se consideró remodelación? Nunca especial.
- espacio para el cómodo aislamiento de niños enfermos Silla de sala de espera y cama.
- mantener en sus casas a los niños enfermos Por teléfono, y lo mantiene allí o se lo hace regresar.
- conocer (admisión) información médica importante sobre los niños Archivos con lista de inscripciones.
- exhibir permanentemente esta información o tenerla muy a mano Si.
- acceso fácil a botiquín de primeros auxilios completo Necesite asistencia. Capacitación a personal en 98.
- acceso fácil a direcciones de emergencia (médico, padres) Si.
- disposición permanente de extinguidor de incendios No. Casi no hay incendios en la casa (?).
- control en momentos de ingresos y de salidas de los niños Pl. de turnos maestros para atender puerta.

Existen factores de riesgo potencial visibles que podrían ser eliminados con relativa facilidad:

- puntas afiladas a la altura de los niños En gabinetes. Casi no se usa.
- uso no reglamentado de tijeras, martillos, cuchillos Se modela - irregularidades en el piso (huecos, alfombras)
- tomas de corriente sin cubrir o extensores expuestos - escaleras abiertas sin puertas
- equipamiento roto - juguetes o materiales inseguros Mucho material reglamentado *
- columpios en áreas de tráfico zona delimitada en alfombra. - Otros

Observaciones la biblioteca Montessori parece estar al niño el uso correcto de diferentes materiales (muy pequeños, de vidrio) en lugar de jugar de sin acceso.

Mobiliario para los niños: (usar un flexómetro para tomar medidas) (1 aula)

Las características del mobiliario -sobre todo de mesas, sillas y estantes- corresponden a las necesidades de los niños:

- Mesas:** Altura 0,55 m Largo 0,70 m Ancho 0,50 m Forma de tabla Rectángulo
 Superficie de trabajo dura Si Pulida Si Plana/sin combarse ni deformarse Si.
 Bordes ochavados o redondeados No Acabado mate No Acabado no absorbente No.
 Cantidad de mesas en el aula 3 / 25 niños + 1 redonda / 3 niños
 Capacidad 12 niños cómodamente sentados (2/mesa).
 Permite hacer combinaciones para trabajo en grupo Mucho trabajo individual.
 Son adecuadas? Si Son suficientes? Si Se usan alfombras y mesas sin patas.
- Sillas:** Altura asiento 0,28 m Dimensiones asiento 0,28 m x 0,28 m.
 Fuertes Si Rígidas Si Livianas para niños Tabla recubierta de pino con revestimiento de fórmica.
 Cantidad de sillas en el aula 20 / 25 niños
 Equipamiento u otros sustitutos de sillas Alfombra
 Son adecuadas? Si Son suficientes? Si
- Estantes:** Altura 0,69 m Largo 1,50 m Divisiones 4
 Cantidad de estantes en el aula 14 / aula.
 Permiten fácil acceso de niños a material educativo Si libros en exhibidor especial.
 Equipamiento u otros sustitutos de estantes? (cajones, armarios) Juguetes de "Mamá" en cajas.
 Cuál es su uso específico? Exhibición de material ordenado en secuencia, siempre al acceso de los niños.
 Son adecuados? Si Son suficientes? Si
Existen 3 estantes de h=0,41m que sirven más pequeños y material voluminoso.

Características de los muebles, en general:

- Detalles ergonómicos y antropométricos en el diseño de estos muebles
- Relaciones *Adecuadas* Inclination *Sí* Curvaturas *Sí*
- Comodidad en el uso por parte de los niños *Sí* Buena postura *Sí*
- Adecuación cultural (factores antropológicos y sociológicos) *Muy universales. - podrán encontrarse en cualquier lugar del mundo.*
- Elaborados con componentes simples *Sí*, siguiendo un diseño sencillo *Sí*
- Formas neutrales *X* Colores neutrales *X* Bajo nivel de reflexión *X*
- Estables, durante el uso *X*, durante el movimiento *X* *Color crema de la sencillez de líneas y claridad.*
- No producen ruido innecesario *Sí* *los armatzen.*
- Fácilmente transportables por los niños *Muy livianos (masas y sillas)*
- Fáciles de apilar (y almacenar) sin acelerar su deterioro *Sí*
- Superficies en contacto con el cuerpo de baja conductividad al calor *Sí*
- Toman en cuenta problema de transpiración *Resistencia de fôrmica.*
- Fáciles de limpiar y esterilizar *Sí*
- No contienen puntas ni ángulos peligrosos *Puntas curvadas, tampoco ganchos algunos ángulos. Incluso se eliminaron.*
- Diseño procura un mínimo de mantenimiento y reparaciones *Clada - ampalmes*
- Altamente durables, por su construcción *X*, y por la solidez de sus materiales *Vida útil ~ 8/10 años*
- Elaborados aprovechando al máximo los recursos de la comunidad *No*
- Pueden ser producidos artesanalmente *No* Quién los fabricó? *la cocina / Muy caos.*
- Pueden ser reparados en la comunidad *No* Quién los repara? *la cocina*
- Muy versátil *Sí* Móvil (liviano) *Sí* Mobiliario con ruedas *No*
- Permite realizar cambios rápidos de organización *Sí* Permite una utilización no tradicional *Sí*

- La organización del mobiliario divide el espacio en zonas claramente delimitadas? *Sí*
- Esta organización se varía con frecuencia, adaptando el espacio a la acción educativa? *Cada 3 - 6 meses*
- Existe suficiente espacio para que los niños caminen y trabajen en el suelo? *Sí. Tapetes individuales.*
- Cada zona dispone del mobiliario adecuado *Sí* y necesario para el buen desarrollo de las acciones educativas propuestas
- Se nota un buen uso del mismo por parte de niños y maestros? *Sí* Está bien conservado? *Sí*
- Se puede transformar el mobiliario disponible para adaptarlo mejor a las necesidades? (cortar patas, colocar ruedas, etc.) *Bastante adaptado. Mucha visibilidad (transparencia) por altura de muebles. Muy buena conservación, porque los niños son orientados para ello.*

Otro mobiliario y equipamiento - elementos semifijos:

- Alfombras *X* Esteras *X* Colchonetas *Cambio posible* Espejos *X*
- Percheros *en vestíbulo* Pizarra *de agua* Tableros-paneles *X* Caballete pintura *X*
- Otros importantes *Exhibidores de libros y de letras del tipo / meinte auxiliares sin patas.*
- Contribuyen a delimitar las zonas de actividad? *Sí* *separan, p.ej. ejemplo, antes de lectura*
- Se trasladan periódicamente? *Sí* Para qué? *Cambio de funcionalidad* *Cambio de apariencia* *Sí*
- Qué otros elementos no existentes se considerarían necesarios? *Espejo de cuerpo entero para baño.*
Almohadones o sillones para rincón de lectura.

Ambientación y decoración:

- Existen paneles de información y de registro:
 - Registro de rincones *Cada día* Registro del tiempo *X*
 - Calendario *X* Registro de asistencias *X*
 - "Noticiarios" *vestíbulo* Cuadro de responsabilidades *X*
 - Periódicos murales *X* Lista de cumpleaños *X*
 - Nombres de los niños *en libros* Programación diaria *semanal*

- Las paredes del aula se utilizan para conservar la memoria de la clase *pinturas* Friso horizontal *X*
- Existen en las paredes, además: Afiches *X* Ilustraciones pertinentes a la cultura e intereses de los niños *Sí*
- Los cuadros exhibidos resultan: Expositores para los trabajos de los niños (individuales y colectivos) *Parches libres*
- Vistosos *Sí* Bien elaborados *Sí* Comprensibles *Sí*
- Obras de arte (láminas de cuadros famosos, esculturas, etc.) *Picasso (Historia del Arte)*
- Láminas/fotos (entorno de los niños, familiaridad) *No*
- Otros: mapas de la sala (dibujos y textos).*

Los elementos de ambientación: Incluyen objetos familiares a niños ...*Sí* Plantas al cuidado de niños ...*Sí / Sal.*
 Favorecen el aprendizaje de los niños ...*Objetos vida práctica - muy estéticos*
 Son culturalmente pertinentes ...*Muy universales. Sección Salva.*
 Contribuyen a educar la sensibilidad estética de los niños ...*Sí*
 No caen en los estereotipos infantiles (Disney, etc.) ...*No. Figuras realistas*
 Contribuyen a "dividir" las zonas, pero manteniendo una unidad ...*Ej. poder fútil o poder lectivo*
 Se aprovechan: Paredes ...*X* Techo ...*A. veces* Piso ...*X*
 La decoración resulta: Armónica ...*X* Colorida ...*X* Estridente ...*No*
 Insulsa Fria Impersonal
 Original ...*X* Creativa Personalizada/con identidad ...*X*
 Predominantemente "adulta" ...*Sí (X)*.
 Tiene en cuenta los gustos y preferencias de los niños ...*Sí*.

La ambientación y la decoración alcanza todos los espacios de la escuela/del centro
 Salas/aulas ...*X* Pasillos/hall ...*X* Patio Baños ...*X* Comedor Otros ...*Diferentes*

En caso de compartirse el espacio con otros grupos en diferentes turnos, existen espacios de ambientación definidos para el uso de cada uno de ellos
No se comparte.

Observaciones (*) *Reservar parte del principio de realidad en todo el material que pone a disposición de los niños. Decoración muy realista y colorida, con imágenes de animales, plantas, objetos del medio ambiente, reproducciones de obras de arte, fotos.*

Material didáctico y equipamiento:

Características físicas:

Seguro Sin astillas ...*X* Sin bordes filosos ...*X* Sin puntas ...*X* Terminaciones pulidas ...*X*
 Irrompible No tragable ...*Piezas pequeñas* Uniones firmes ...*X* Remaches asegurados ...*X*
 Entarugado, atornillado, ensamblado ...*X* Pintura no tóxica ...*X* Resistente al agua ...*Algunos no*
 Resistente a detergentes ...*X* Resistente al calor ...*X* Resistente a manipulación ...*Visto*
 Resistente a los golpes ...*Visto no.* Apto para chupar ...*Piezas pequeñas.*
Durable Formado por piezas sólidas ...*X* Costuras reforzadas ...*X*
Limpieza Fácil limpieza ...*X* Fácil secado ...*X* Que no se deforme ...*Madera recibe tinta - nicotina especial.*
Atractivo Colores vivos ...*Neóns para pintar* Formas sencillas ...*X* Formas bien definidas ...*X*
 Texturas bien acabadas ...*X*

Tamaño/peso Adaptado a tamaño de manos y de cuerpo de niños ...*X* *especial cuidado en materiales la escuela en relación a niños.*
Uso simple Según intereses y necesidades de niños ...*X*
Transporte Peso y tamaño adecuados ...*X* Solidez/consistencia ...*X*
 Fácil de colocar en cajas para guardarlo y transportarlo ...*X* *Depositos de material adyacentes a sala para material fuera de uso. Rotación frecuente.*

Características pedagógicas:

Curriculum Contribuye a desarrollo de competencias y habilidades de niños ...*X*
 Responde a curriculum/objetivos y actividades de aprendizaje*X*
Según edad Adecuados a necesidades/edad de niños*X*
Discriminación Imágenes, dibujos y contenidos que respeten:
 Diversidad cultural ...*X* Diversidad de género ...*X* Necesidades educativas especiales ...*X*
 No estereotipado "Anti-prejuicios" ...*X*
No violencia Que no induzca a situaciones violentas ...*X*
Contexto Proviene del medio/entorno ...*No todo.* Es familiar para los niños ...*No todo.*
 Muestra personas, objetos, animales, plantas, actividades de la región/cultura del niño ...*Algunos.*
Problemas Promueve búsqueda y solución de problemas ...*X* Permite armar/desarmar ...*X*
 Puede usarse de diferentes formas ...*X* Secuenciar ...*X* Seriar ...*X* Clasificar ...*X*
Desarrollo Apoya el desarrollo de la expresión y la creatividad ...*X* Representación ...*X*
 Promueve la socialización ...*No todo.* Desarrolla el lenguaje ...*X* Fomenta el juego ...*No todo.*
 Trabajo individual ...*X* Trabajo cooperativo ...*No todo.* *Muy estructurado, aunque permite realizar variaciones.*

Oportunidad de acceso:

Acceso y reposición Factible de adquirir en el medio ...*No todo.* Factible de elaborar en el medio ...*Alguno difícil de reproducir (bloques cilíndricos).*
 Fácil de reponer ...*No todo.*

Costo Bajo costo ...*No todo.* Accesible para familias de bajos recursos ...*No*

Confección Construido con elementos familiares ...*No todo.* Accesible a la comunidad ...*No todo.*
 Posible de confeccionar caseramente ...*Podrían realizarse adaptaciones.*

Equipamiento:

Colchones Colchonetas 1 Frazadas 3 Sábanas Sillas de comer Bacines
 Basureros 4 Alfombras 1 Esteras Espejos 1 Reloj de pared 3 Cortinas
 Menaje de cocina Variedad de niños Servicio para alimentación SI
 Instrumental médico Botiquín Otros
1 alfombra grande / 5 estanterías pequeñas (10 tapetes de tela / cada)

Características generales del material y el equipamiento:

Muy flexible y versátil en su uso Bastante estructurado, aunque admite variaciones.
 Estructuración simple y abierta (complejización posterior) Estructuración cerrada Bastante / uso
 Uso individual La mayoría Uso grupal Alguno modelado en presentaciones
 Promotores del aprendizaje activo x exploratorio x de manipulación x sugerente x
 Estimuladores del desarrollo de destrezas múltiples Multisensuales
 Cantidad de materiales disponibles simultáneamente en el aula ~130 en el patio ~110 (~ 5 niños!)

Ubicación y organización de los materiales:

Están organizados secuencialmente (según prerequisites) Secuencia arriba abajo / izquierda - derecha
 Están organizados con una estructura lógica totalmente
 Los que lo necesitan tienen un espacio especial (aislamiento acústico para concentración) Relativo. Amplitud del
 Se encuentran al alcance de los niños Todo espacios permite libres desplazamientos
 Están etiquetados No Organizados en bandejas y dentro individuales
 Se presentan limpios y atractivos para los niños Muy atractivos y limpios pero poco convencionales
 Los niños pueden utilizarlos autónomamente SI
 Los niños participan en su cuidado, limpieza y orden Saben que después de trabajar van a ordenar
 Su ubicación va variando a lo largo del año SI Cada mes o trimestre se mueve el material
 Se incrementa según las necesidades de los niños y del programa SI
 Observaciones Las niñas Montessori en capacidades para entender a los niños en el uso
específico de cada material No se eliminan materiales delicados ni pequeños,
sino se enseña a usarlos con cuidado. El control de error sirve para aprender.

Generalidades sobre el ambiente físico:

Está suficiente y adecuadamente aprovechado el espacio disponible? Las aulas son muy espaciosas y
están organizadas en áreas claramente definidas. El patio también
 Se podrían mejorar las condiciones del espacio? El patio podría aprovecharse todavía mejor,
instalando más actividades con sombra y otras para mucho ruido y movimientos gruesos
 Se podría ampliar el espacio escolar/del centro infantil? SI. Ineficiente. No requiere ampliación.

Qué detalles saltan a la vista sobre aspectos del ambiente físico? Cuál es la primera impresión que se recibe como
 visitante externo de la escuela/centro? Mucho orden y tranquilidad. La escuela es muy adecuada
a las necesidades de los niños y permite su manejo independiente. Jardín atípico.
 Quiénes organizaron este espacio? La directora con el apoyo de las otras
 Cada cuánto tiempo se renuevan aspectos de este ambiente? Constantemente. Radicalmente cada
semestre.

Podría afirmarse, sobre la base de una observación "superficial", que este ambiente físico potencia o inhibe el
 desarrollo de los niños que realizan dentro del mismo sus actividades de aprendizaje? Por qué? Lo potencia
Ofrece muchas actividades y libertad de elección de lo mismo, manejo
autónomo, trabajo individual y colectivo.
 Observaciones generales Me da la pena visitar este jardín, porque no es muy frecuente
ver cosas así. Montessori en real funcionamiento.

III. AMBIENTE TEMPORAL

Quiénes participaron en la organización temporal? La directora y su equipo de maestras
 Cuándo planificaron este aspecto del ambiente? A inicio de la actividad del jardín (1995)

Qué consideraciones tuvieron en cuenta al realizar esta planificación?

- Necesidades de los niños. Cuáles? *...Tiempo de atención - concentración / edades biológicas...*

- Necesidades educativas-marco. Cuáles? *...*

Ritmos biológicos personales Intereses e iniciativas Tipos de actividad

Tipos de agrupamiento Períodos de adaptación individual

- Necesidades sociales. Cuáles? *...Calendario... anual - mayor tiempo de atención posible...*

Cuáles son los motivos de haber asumido la carga horaria con que se funciona? *...Mejor rendimiento de niños - Mejor rendimiento de equipo docente - Planificación en base a experiencia de EAV...*

Calendario:

Está el calendario adaptado a las necesidades y a las características de la zona geográfica? *...Casi todo el año...*

Tiene la escuela/el centro un calendario propio? *...Sí...*

Cuáles son las principales diferencias entre este calendario y el de otros establecimientos? *...Trabajo de año redondo - con ciertos recesos y semanas fuertes, invierno, octubre, verano...*

Cuántos meses se trabajan anualmente? *...Diez meses...*

Horario diario:

Cómo está estructurado el horario semanal?

Tiempo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Mañana						
8:30	Llegada - juegos de exterior, aereos, noticia del mes.					
9:20	Limpieza pies y manos - bienvenida - calendario, control clima, regala, limpieza nariz					
10:00	Trabajo individual, grupal y notaciones					
11:00	Canciones y juegos, baile - actividades específicas (ver tarde).					
11:30	Pélico - juegos exterior.					
12:30	Salida.					
Tarde						
1:30	Historia del Arte	Cuentos de ciencias	Dibujos específicos	Historia de la Música	Historia de Vegetales.	
2:30		Reunión equipo docente				
3:30						
4:30						

Influyeron en esta organización:

Aspectos curriculares predefinidos por el equipo de maestros *...Sí...*

Objetivos Concepto de aprendizaje Necesidades de niños

Posibilidades y limitaciones del ambiente físico. Cuáles? *...Completamente disponible turno mañana...*

Otros factores *...*

Cómo se determinan los cambios realizados al horario diario (cambio de actividades) *...Según peticiones de los niños...*

El horario está colocado en un lugar visible de la sala? *...Sí a la vista total de actividades específicas...*

El horario es flexible? En su estructura En su implementación

Se da algún espacio a la improvisación? Cómo se afrontan las emergencias? *...*

Existe tiempo disponible para las rutinas Para las transiciones *...Más en sala azul que en verde (minutos más pequeños).*

Existe alternancia entre: El juego y el trabajo activo y el tranquilo

El juego y el trabajo en el interior y en el exterior

Las actividades estructuradas y las abiertas

El trabajo individual, el grupal y el colectivo

Se cuida mantener en actividad a todos los niños, sin dejar "tiempos muertos" *...Observación niños que es cuando más se adaptan...*

Se toma en cuenta la adaptación del tiempo según la edad de los niños y el nivel de desarrollo del grupo

Se nota en la dinámica un comienzo y un final de la actividad diaria? *...Canción bienvenida / Actividades notocantel...*

Cómo se estructuran el recibimiento y la despedida de los niños? *...Incluso durante toda la actividad + 11:00...*

Se incluye en el horario diario un tiempo para la limpieza y el orden de la sala? *...Sí...*

Se incluyen algún tipo de turnos o asignación de tareas entre los niños? *...Sí. Calendario, regala, partitos...*

Hace cuánto tiempo se trabaja con el horario actual? *...Desde 1995...*

Requeriría este horario algún tipo de modificaciones? *...Si se extendiera el tiempo de trabajo individual - grupal, se podría acabar a las 12:00...*

Rutinas:

Existe una rutina-marco establecida y en desarrollo? *Sí, se repite diariamente*

Cuáles son los principales momentos diarios que se mantienen constantes y secuenciados?

Entrada/ingreso ...X	Toma de contacto/asamblea inicial ...X	Preparación/planificación <i>Distribución de trabajo</i>
Cuidado personal <i> lavado manos</i>	Recuerdo/asamblea final <i> Canciones</i>	Actividades/juego-trabajo .X
Otros (siesta, almuerzo)	Recogida/orden <i>Tránsito</i>	Despedida .X

Se intentaron compatibilizar las rutinas individuales de los niños y la rutina grupal? *Se respeta ritmo individual*

Qué símbolos o instrumentos se utilizan para señalar el inicio o final de un momento? *Canciones, movimientos*

Cuáles son los principales motivos de cambio en la rutina diaria? *Actividad extra ordinaria / Canciones*

Existe en este ambiente la sensación de orden y de continuidad? *Sí, (fiestas, celebraciones)*

Se notan seguridad y estructura temporal en los niños? Saben qué vendrá? *Conocen bien la rutina*

Transiciones :

Existe anticipación-aviso del cambio de actividad o de momento a los niños? *Se les da tiempo desde el momento*

Se les da suficiente tiempo para hacer estos cambios? *en que se les avisa que se cambiará de actividad*

Se respeta el ritmo individual de los niños o existe la sensación de "atropello"? *Respeto al ritmo individual*

Se considera que los niños pequeños necesitan mayor cantidad de tiempo para adaptarse a cambios que los mayores?

Sí, la anticipación de los hechos es una estrategia constantemente usada por los niños, e incluso se recomienda a los padres que la empleen.

Horarios para el personal:

Existe un horario especialmente estructurado para el personal adulto? *Sí, Ingreso 8:00 / Salida 13:00.*

Tiene el personal docente un horario diferenciado? *Reuniones equipo Mañás 14:00 - 19:00*

Este horario contempla: Turnos para la recepción y la entrega de los niños ...X *Atención puerta*

Actividades de planificación y de preparación (corto y largo plazo) ...X

Reuniones de equipo ...X *Actividades de capacitación interna*

Entrevistas y reuniones por padres ...X *Reunión 2 reuniones por año*

Actividades de evaluación ... *2 evaluaciones / año / niño*

Participación en actividades administrativas/de gestión del centro. Cuáles? *Estabilidad, Compas*

Roles y responsabilidades por áreas. Cuáles? *Elaboración merienda, cuidado niños en patio, almuerzo, preparación música y pinturas*

Otros *Fiestas, celebraciones y su preparación*

Observaciones generales *los niños informan que existen siempre atascos de los padres para recoger a los niños (entre 12:00 y 12:30). Por lo tanto, al horario le se ajuste a sus necesidades y todo se amplía hasta las 13:00.*

IV. AMBIENTE INTERPERSONALPersonas en el ambiente:

Quiénes son consideradas -en la práctica- las personas más importantes dentro del ambiente? *los niños*

En qué hechos o situaciones se evidencia esto? *Preparación del espacio y los materiales, organización de actividades y modalidad de trabajo.*

Niños:

Cuáles serían las principales características que describirían al grupo de niños? *Interculturalidad (suecos, irlandeses, noruegueses, vietnamitas, alemanes, bolivianos), bilingüismo, dependencia.*

Son consideradas sus necesidades físicas, sociales, emocionales e intelectuales para organizar el ambiente educativo?

Se piensa en quiénes son? *Sí, Variedad de edades en una misma sala (2 1/2 - 5 años).*

Cuáles son sus necesidades específicas? *Se ofrece servicio castellano - inglés. Actividades a medida.*

Cómo pueden ser satisfechas estas necesidades en el ambiente? *Variedad de oferta.*

Cómo influyen los propios niños en la configuración de este ambiente? *Ellos son el indicador que marca el cambio de materiales de la sala y la preparación de nuevas actividades.*

Tienen poder de decisión sobre las actividades que realizarán? *Ellos piden o sugieren y obligan a ajustar la oferta.*

Matessi es un método muy individualizado.

Maestros:

Cuáles serían las principales características que describirían al equipo de maestras/educadoras? *6 niñas - 3 forma-
das en el método Montessori - distensión en las relaciones - Complementación:*

Cuáles fueron sus oportunidades de capacitación? a) *Cursos Montessori 3-6 años*

b) *Cursos universitarios en educación (2 de las niñas)*

c) *Cursos complementarios: Sida y de Inmigrantes, mensajes a familias...*

Tienen las educadoras suficiente conocimiento sobre el desarrollo infantil, y lo aplican a su trabajo diario? *Mayor que otras. Intentan captar todo "in situ"*

Cómo funciona el equipo de maestras/educadoras? *Se distribuyen actividades semanales (en reunión también semanal). Existe bastante colaboración entre ellas.*

Existe en ellas una observación suficientemente desarrollada? Recogen aspectos que modifican su práctica con los niños? *Montessori propone la observación como principal instrumento de trabajo.*

Tienen poder de decisión dentro del aula? *Pueden transformar el ambiente según necesidades.*

Se toman en cuenta sus necesidades dentro del ambiente? Físicas X Temporales X Personales X Profesionales X

Existen *6* maestras/educadoras para atender *50* niños Relación 1: *8-9*

Por qué existe este ratio: Disposiciones institucionales *Ar. lo exige el método*
Características del medio
Necesidades de un método específico X
Niños con necesidades educativas especiales *Existe uno en cada grupo de 25.*
Otros

Cómo influye esta relación en la dinámica de trabajo con los niños? *Permite atención personalizada.*
Son suficientes las maestras/educadoras existentes? *Sí.*

Otro personal de la escuela o del centro infantil: *+ secretaria - recepcionista
+ mantenimiento - limpieza + Gardiner.*

Papel de la dirección: *(propietaria del centro)*
Contribuye a solucionar conflictos X
Establece canales y niveles de comunicación entre el personal X
Absorbe todo el poder de decisión
Permite la participación X
Da líneas de actuación al personal X
Mantiene a la vista siempre los objetivos y las metas/la filosofía X
Facilita los vínculos escuela/centro con el medio circundante y la realidad
Busca y ofrece oportunidades de capacitación para el personal X
Canaliza la organización y gestión general de la escuela/el centro X
Otros *Capacita a su personal en el método Montessori.*

Cuál es el personal que participa en la planificación y en la organización del ambiente de la escuela/del centro? *Quin (maestras) y directora.*

Cómo lo hacen? *Dialogando y planificando, eligiendo. Reuniones semanales.*

Familia de los niños - padres:

La escuela/el centro promueve el contacto permanente con los padres? Cómo? *Diálogo diario / Reuniones (2/año)*

Existe un directorio con datos de vivienda/trabajo de los padres? *Sí.*

Se los acoge e informa continuamente? Cómo y dónde? *Claro informal. Evaluaciones anuales de cada niño.*

Existen medios de información visibles? *Panel. Información muy clara y dispersa.*

Participan los padres en la preparación y en el mantenimiento del ambiente? *No.*

Observaciones *la relación con los padres es muy especial y corresponde, básicamente a la Directora las maestras son "secundarias" para muchos padres (padre de colegio "el KITA).*

Tipos y estilos de interacciones:

Tienen los niños suficientes oportunidades de interrelación entre sí? *Sí. Existen momentos de trabajo grupal y colectivo.*

Se evidencia esta interacción en la observación? *Sí.*

Cómo se percibe la interacción niños-adultos? *Relajada. Normal. De confianza.*

Pueden expresar libremente sus sentimientos, emociones, necesidades y conocimientos? *Sí. Se exige autonomía (levantar mano)*

Existen oportunidades de dialogar mientras se construyen los aprendizajes? *Sí.*

Se articulan las actividades desarrolladas por niños y maestras en una misma dimensión educativa? *Sí.*

Existe la sensación de reciprocidad y de respeto mutuo entre niños-adultos? *Sí. Ambiente relajado.*

Observaciones

Control en el aula:

- Influye el medio-el entorno (área rural, área urbana) en los estilos de control establecidos? Sí
- Influye la cantidad de niños en el aula en el tipo de control? Sí. Y también la cantidad de niñas.
- Hace falta constantemente el control de la maestra sobre los niños? En bastante autonomía.
- Influye la organización espacial en las formas de control? Sí. Existe suficiente espacio y material.
- Este control es diferenciado según la zona de actividad? No.
- Existen zonas en las que eligen los niños solos sus actividades y deciden cómo realizarlas? En todas.
- Existen zonas en las que todas las actividades están planificadas y dirigidas por la maestra? No.
- En todas las zonas se pueden realizar actividades libres, planificadas y dirigidas? Sí.

Observaciones la maestra modela a los niños (individualmente o en grupos de 3-4), la forma de uso del material. Los niños trabajan después independientemente.

Modo de actividad:

- Predominan las actividades planificadas y guiadas por el adulto o hay abundantes actividades propuestas o sugeridas que son de libre elección? Se equilibran. Cada semana se inician nuevos proyectos dirigidos.
- Todos los rincones cuentan con propuestas de actividad explícitas o estas propuestas están implícitas en el poder de sugerencia de los materiales que contienen? Estructura del material sugiere actividades + modelado.
- Se fomenta que los niños realicen propuestas de actividad y las expresen? Sí.
- Las propuestas de actividad se expresan siempre verbalmente o se utilizan también recursos gráficos (dibujos, fotografías) que indiquen las acciones se realizarán? Siempre se presentan, aunque no verbalmente, sino con secuencias de movimientos completos.

Observaciones Existe una gran oferta (y variedad) de actividades. De cada material existe un ejemplar y los niños aprenden a cooperar en turnos para usarlo.

Organización del trabajo:

- Se han considerado las formas de organización del grupo de niños para preparar los ambientes físico y temporal? Sí.
- Se plantean, a lo largo del día formas de reorganización constantes del grupo? Sí. Ejemplos para trabajo individual, para pequeños grupos y para toda la clase.

Trabajo individual:

- Cuáles son las oportunidades que tiene el niño de trabajar individualmente? Muchas. Material organizado para trabajo individual.
- Se consideran sus necesidades y ritmos particulares? Sí. Se analiza de actividad en pequeños grupos.
- Existen formas específicas de atención a la diversidad? Trabajo individualizado (1:1).
- Se adecúan las actividades siguiendo pautas de la observación personal? Sí. Se registran pautas.
- Cómo se equilibran metas personales y metas grupales-de programa? Se espera que los niños mayores impulsen a los menores hacia mayores logros.

Trabajo grupal o en equipo:

- Cuáles son las oportunidades de trabajo en equipo? A medida que se complejizan los materiales son grupos espontáneos detectados por maestros.
- Qué criterios se toman en cuenta? Edad Intereses/afinidades la niña Cantidad de niños Tipo de actividades. Cuáles? Según la edad (Mate, lenguaje, cultural)
- Coordinación entre maestras/educadoras Los grupos conformados son: Fijos Flexibles Espontáneos Mixtos
- Contribuyen a aprovechar diferentes espacios y recursos dentro del aula? Sí. Se enriquece el trabajo.
- Facilitan la ejecución de actividades simultáneas? Sí.
- Contribuyen con el acercamiento a la Zona de Desarrollo Próximo entre niños? Sí. Mediante
- Se constituyen en una dificultad para el manejo de la maestra? No. Facilita las presentaciones.

Trabajo colectivo o en asamblea:

Es incluido en la rutina diaria? Sí en los momentos: ingreso y salida
 Se utiliza únicamente con un sentido "didáctico"-expositivo? No
 Se utiliza con un sentido de: Encuentro/intercambio ..X Autogestión/toma de decisiones ..X
 Planificación Evaluación
 Transmisión de información ..X Puesta en común ..X Discusión colectiva

Observaciones Existe bastante dinamismo - variedad en la organización del tiempo.

Participación:

En qué circunstancias participa la profesora en las actividades que realizan los niños en cada zona? Cuando observa conflictos o necesidad de intervención.
 Qué nivel de participación y qué tipo de interacciones establece la maestra con los niños en las distintas actividades que se realizan? Muestra el cómo y luego deja hacer. A veces recuerda secuencias.
 Cómo es la participación e interacción maestra-niños en las actividades de libre elección? Se acercan cuando nota la necesidad. Si no, dejan que los niños hagan solos.
 La maestra propone alternativas, hace sugerencias o crea conflictos? Propone. A veces impone.
 La maestra se limita a observar a los niños sin participar activamente? A veces interviene, otras observa.
 La maestra aprovecha el momento en el que los niños juegan libremente en las rincones para realizar otras actividades de planificación o de gestión del aula? Observa y registra. Apoya a quien lo necesite.
 Cómo interviene la maestra en las actividades planificadas? Dirige las acciones.
 La maestra orienta y estimula a los niños en la realización de las actividades? Sí.
 La maestra "dirige" y "corrige" a los niños? Sí. Dirige, orienta y modela el cómo hacer.
 Influye la actitud de las maestras en la forma de participación de los niños? Sí. Trabajan autónomamente.
 Existe bastante y activa participación de los niños? Muy.
 Se muestran los niños integrados e implicados en la clase? Mucho.
 Se ofrecen los niños como voluntarios para ciertas actividades? Mucho. Algunos necesitan invitación.
 Aparecen activos en la toma de decisiones? Sí.
 Se muestran libres e independientes, creativos? Mucho. (Se llama la atención que dibujan muy poco).

Observaciones En Montessori se dice que la maestra o quien debe intervenir sin interferir en la actividad que desarrollan los niños.

Normas:

Cuáles son las formas explícitas de poner límites a la actuación individual y grupal de los niños? Acerdos/normas.
 Cuáles son las cinco principales normas dentro del ambiente:
 a) Caminamos, no corremos. b) Esperamos nuestro turno.
 c) Hablamos en voz baja. d) Guardamos el material en su lugar.
 e) Todos somos amigos. f) Levantamos la mano para hablar.
 Cómo se establecieron estas normas? Por necesidad, conversando entre ellos, y luego con los niños.
 Quiénes las establecieron? Los niños.
 Nacieron de la convivencia de los niños y sus maestras o fueron impuestas? Las niñas las propusieron.
 Facilitan éstas la convivencia y el logro de las metas educativas? Mucho. Los niños las recuerdan y cumplen.
 Posibilitan la convivencia participativa y democrática? Sí. Existe libertad con límites.
 Sirven las normas sólo para restringir y limitar a los niños? No.
 Existen normas que invitan a actuar a los niños y los guían? Todas ellas invitan a hacerlos participativos.
 Son las normas razonables y posibles de cumplir? Sí.
 Son las normas inflexibles? No.
 Están estas normas suficientemente interiorizadas por los niños? Se recuerdan en asambleas.
 Cuándo cambian las normas? Todavía no se cambiaron.
 Qué sucede cuando no se cumplen? Se recuerdan. Se llama la atención.

Existen normas que atañen al cumplimiento de funciones del personal de la escuela/del centro Horario especial, responsabilidades

Observaciones

Límites y seguimiento o supervisión:

Las normas son pocas y claras *Sí*
 Están expresadas en lenguaje comprensible *Sí*
 Están formuladas en el sentido de una conducta deseable, y no por negación *Sí*
 Son aceptadas por todo el grupo *Sí*
 Son aceptadas por cada persona *Sí*
 El grupo controla su cumplimiento *Sí* La maestra es la autoridad de referencia *Sí. Todas. (6)*
 Las maestras se desplazan constantemente por el aula, manteniendo una supervisión constante sobre todas sus zonas *Sí. la disposición del ambiente y el estilo de organización lo exigen*
 Las normas se encuentran exhibidas permanentemente en el aula: Fotografías Dibujos *X* Otros
 Se introdujeron paulatinamente, realizando incluso actividades específicas para que los niños las asimilen *En adaptación*
 Se recuerdan con frecuencia *Sí, sobre todo cuando surgen conflictos*
 Se dialoga con los niños sobre el cumplimiento o incumplimiento de las normas *Sí*

Cuál es la reacción de las maestras y de los niños en casos de comportamientos transgresores o violentos? *A veces la reacción es calma, otras con impasencia. El procedimiento es siempre similar: se le pregunta al niño transgresor por qué actuó así, se le recuerda la Observaciones *reaja, e lo aíslan un momento para que reflexione sobre su conducta hasta que se sienta capaz (list) de reintegrarse al grupo**

Nivel de ruido y regulación:

Cuáles son los mecanismos de regulación del volumen dentro del ambiente? *Según: Hablamos en voz baja. Se considera "bueno" al silencio y "malo" al movimiento y al ruido? *No, existe un volumen razonable de diálogo libre durante el trabajo. Se trabaja bastante la regulación del volumen. Observaciones *la organización espacial y del grupo permite el movimiento y el trabajo donde todo la atención de los niños que le permite el ruido de una calma en funcionamiento. existe ruido, pero de trabajo.***

Atmósfera:

Cuál es el tono o la atmósfera que se "respira" en el ambiente?

Cordialidad <i>X</i>	Confianza <i>X</i>	Seguridad <i>X</i>	Respeto <i>X</i>
Libertad de acción <i>X</i>	Curiosidad <i>X</i>	Libertad de expresión <i>X</i>	Flexibilidad <i>X</i>
Afectividad <i>X</i>	Tirantez <i>X</i>	Verticalismo <i>X</i>	Formalismo <i>X</i>
Familiaridad <i>X</i>	No participación de niños <i>X</i>	Miedo a perder el control como maestra <i>A veces</i>	
Comodidad/sentirse a gusto, "como en casa" <i>X</i>		Rigurosidad <i>X</i>	
Orden <i>X</i>	Disciplina <i>X</i>		

Existe una atmósfera de interacción social positiva? *Sí*
 Las maestras contribuyen a crear esta atmósfera? *Sí*
 Existe un sentimiento de respeto mutuo entre niños y adultos? *Sí*
 Cómo se tratan entre niños? *sin mucha agresividad -agresividad se colabora en el trabajo*
 Modelan las maestras conductas cooperativas con otros adultos y con los niños? *Sí*
 Modelan formas de resolución de conflictos? *Sí*
 Cuál es la postura y la expresión facial de la maestra cuando se ve envuelta en una situación problemática? *A veces tranquila, otras tensa. Se procura reaccionar según la dimensión del problema*
 Permite la distribución física que las maestras centren su atención en los niños? *Sí*
 Se mantienen las maestras desconectadas de los niños por cuidar detalles del espacio físico (orden, materiales)? *No*
 Animam las maestras a los niños a utilizarse uno al otro como recurso? *Sí. Ayuda mucho sistema mixto.*
 Expresan los niños sus sentimientos, necesidades, temores con relativa libertad? *Sí*
 Se toman su tiempo las maestras para mostrar a los niños cómo realizar una tarea por sí mismos? *Sí. siempre*
 Cuál es la reacción de las maestras ante cierta "ruptura" de lo planificado? *A veces, tranquilidad, otras caos*
 Utilizan las maestras el razonamiento y el dejar que los niños actúen? *Sí*
 Cómo y cuándo interactúan las maestras con los niños? *todo el tiempo. existe una atención individualizada*
 Cómo se acoge en la escuela/el centro a las madres o los padres que desean hacer una visita? *Se les invita a hacerlo. Se les pide que observen desde un rincón, sin interferir.*

Si fuéramos niños, nos gustaría asistir a esta escuela/centro? .. Mucho
Tiene alguna similitud la atmósfera de la escuela con una atmósfera familiar, de hogar? .. Tiene muchas actitudes
O es una "escuela-escuela"? .. Así que se hacen en la casa (unidad del ambiente).

Observaciones generales .. El Jardín Paradiso - Montessori tiene particularidades espaciales y organizacionales que la hacen diferente a la mayoría de los centros infantiles del medio. Muchos de estos aspectos podrían reorganizarse para adaptarlos como nuevas formas de trabajar con niños pequeños.

ANEXO 5**TRABAJO DE CAMPO****Entrevista - Preguntas realizadas a directoras, coordinadores o facilitadoras de escuelas y/o centros de educación infantil**

- 1) Qué importancia atribuiría usted a una buena organización del ambiente?
- 2) Cómo describiría usted un buen ambiente para el trabajo con los niños pequeños?
- 3) Podría citar cinco elementos o componentes importantes de ese ambiente?
- 4) Qué calificativo otorgaría usted al ambiente con que cuentan en su escuela/centro?
- 5) Cómo conciben en su escuela/centro el ambiente bajo una visión constructivista del aprendizaje?
- 6) Quiénes participan en la organización del ambiente -toma de decisiones-?
- 7) Cuál es su función como director(a) en la organización del ambiente?
- 8) Podría citar cinco elementos muy positivos o potencialidades con las que cuenta en su ambiente actual?
- 9) Cuáles son las principales dificultades o limitaciones que enfrenta para organizar un ambiente ideal?
- 10) Podría citar cinco elementos o componentes que usted cambiaría en el ambiente con el que cuentan, si estuviera a su alcance hacerlo, y cinco que considera que deberían cambiar pero que no se encuentra en sus posibilidades hacerlo.
- 11) De qué dependería lograr los cambios que usted cree necesario efectuar en su ambiente?

Entrevista - Preguntas realizadas a maestras, educadoras, guías o promotoras de escuelas y/o centros de educación infantil

- 1) Qué es el ambiente educativo para usted? Qué importancia cree que tiene?
- 2) Puede nombrar tres aspectos de este ambiente que usted considera importantes? ((tal vez se puede hablar específicamente de espacio, tiempo e interrelaciones)
- 3) Quién o quiénes considera usted que es o son responsables de la organización del ambiente?
- 4) En la práctica -en su escuela/centro-, quién o quiénes se encargan de organizar este ambiente?
- 5) En qué piensa cuando se enfrenta a la tarea de organizar el ambiente?
- 6) Qué aspectos son los que toma en cuenta para organizar el ambiente?
- 7) Cada cuánto tiempo se organiza -o reorganiza- este ambiente?
- 8) Qué podría mejorar en el ambiente en el que usted participa? Tres cosas que estén a su alcance.
Tres cosas que crea que son muy difíciles o imposibles de resolver.
- 9) Cree que existen en la Reforma Educativa aspectos innovadores en cuanto al ambiente?
- 10) Tuvieron usted o sus compañeras alguna capacitación al respecto?
- 11) Qué objetivos se plantea usted como maestra/educadora y como escuela/centro para los niños con los que trabaja?
- 12) Cree que el ambiente que los contiene responde a estos objetivos? Por qué y cómo?

