



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Giraldo Urrego, Laura María
El espacio y su uso en la construcción social de la norma
Zona Próxima, núm. 23, 2015, pp. 49-72
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85344718004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

El espacio y su uso en la construcción social de la norma

*Space and its use in the social
construction of the norm*

Laura María Giraldo Urrego

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
nº 23 julio-diciembre, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



MAGOLA MORENO

zona
próxima

LAURA MARÍA GIRALDO URREGO
Licenciada en Pedagogía Infantil
laura.mariag@hotmail.com

Proyecto pedagógico avalado y financiado por el CODI
(Comité para el Desarrollo de la Investigación)
Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
Departamento de Pedagogía Infantil

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 DE ENERO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE NOVIEMBRE DE 2015

<p>El espacio educativo ha sido nombrado en algunos discursos como el tercer maestro, es decir, que en sí mismo posee un valor educativo y simbólico, como se menciona, por ejemplo, en la filosofía de los Jardines de Calidad del Programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín (Colombia). Por esto, la pregunta por la relación entre el espacio físico y la construcción de la norma en los niños cobra real importancia. El objetivo del estudio fue analizar la incidencia de los espacios y su uso en la construcción de la norma, por parte de los niños de 4 a 5 años en el Jardín Infantil Aures 1. Los resultados más relevantes muestran que el espacio favorece procesos de aprendizaje, pero el punto neurálgico se centra en el uso que se da a dichos espacios y la forma dinámica relacional que se teje entre espacio, maestro e infantes.</p> <p>Palabras claves: espacios, construcción social de la norma, arquitectura, aprendizaje, infancia.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>Sometimes, the educational space has been named as the third teacher, that is, it in itself has an educational and symbolic value, as mentioned, for example, in the philosophy of Quality Gardens of the Healthy Start Program (Medellin, Colombia). Thus, the question of the relationship between physical space and the construction of the norm in children gains importance. The aim of the study was to analyze the incidence of spaces and their use in the construction of the standard, by children of 4-5 years in the Aures 1 Kindergarten. The main results show that the space promotes learning processes, but the focal point is centered on the use given to these spaces and the relational dynamic way that is woven between space, teacher and infants.</p> <p>Keywords: spaces, social construction of the norm, architecture, learning, children.</p>
--	----------------	---

INTRODUCCIÓN

El espacio físico educativo, es de vital importancia para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje; de allí la importancia de mirarlo con sentido pedagógico. Es claro que el Jardín Infantil es el espacio donde el niño y la niña pasan tiempo considerable de su primera infancia y donde viven múltiples experiencias diferentes a las del hogar. Por consiguiente, esta investigación se ha enfocado en repensar la incidencia del espacio físico en la formación de los sujetos, aceptando que, si bien, este es importante a la hora de modificar las experiencias de los infantes, no es el único responsable de la tarea educativa.

A pesar de que existe una gran precedencia en arquitectura escolar pensada para la infancia, en algunos países (Chile, Alemania, Finlandia, entre otros), Colombia ha adoptado poco de ello y carece de abundantes referentes teóricos sobre Arquitectura Escolar. Esto no quiere decir que no haya estándares, políticas públicas o normas que aludan a los requerimientos básicos sobre organización del mobiliario, infraestructura y distribución de espacios para los centros educativos. Sin embargo, la realidad actual nos muestra un panorama diferente; la mayoría de las veces se hace caso omiso de estos parámetros; de hecho, muchas de las denominadas construcciones modernas, repiten estructuras tradicionales, a sabiendas de que no es esto lo que predica la pedagogía contemporánea. Se puede decir que a partir del proyecto *Buen Comienzo* en Medellín se vienen retomando algunas de las propuestas pedagógicas ya antes mencionadas, otorgando a los espacios el protagonismo que una vez tuvieron, al menos en el discurso, y que se han venido opacando.

Por lo anterior, cobra importancia en esta investigación analizar la influencia del entorno físico

educativo, en concordancia con las apuestas pedagógicas que allí se juegan. De este marco contextual, se desprende el foco de la investigación: la norma como una construcción social. Con todo esto, se pretende generar reflexiones pedagógicas, así como dejar abiertas posibles líneas para investigaciones futuras en torno a los espacios educativos y el aprendizaje infantil.

En suma, el presente informe presenta un esbozo de las oportunidades educativas que brindan los espacios del *Jardín Aures 1* y que otros espacios educativos, llamados *Tradicionales* (por ejemplo, casas adaptadas a jardines infantiles), no ofrecen por sus limitaciones en el tamaño del espacio, ya sea por la disposición de mobiliario o por la distribución arquitectónica. Posteriormente, se hace una descripción de las normas, reglas y usos que les son atribuidos a los diferentes espacios por parte de la institución y cómo estas son asumidas y vivenciadas por los niños y niñas. Una vez caracterizadas en el primer punto las oportunidades y los presupuestos de la configuración arquitectónica del *Jardín*, serán contrastadas con las experiencias manifestadas por los infantes frente a la construcción de la norma; paralelamente se hará un análisis de los resultados obtenidos en el proceso investigativo, a la luz de diversos referentes teóricos, con el propósito de reflexionar sobre la relación espacio-norma.

Finalmente, se presentan las conclusiones que darán cuenta de lo arrojado por la investigación. Cabe señalar que por conclusiones no entendemos acotaciones determinantes, inflexibles y cerradas a posibles puntos de discusión, sino que hacen las veces de aportes argumentativos sujetos a nuevas perspectivas que pretendan refutar, complementar, dialogar o aportar a la investigación. Se culmina así con el compilado de referentes teóricos utilizados durante el proceso investigativo.

Existe un desconocimiento acerca de la intencionalidad formativa de los *Edificios Juguete* (concepto arquitectónico diseñado por la Empresa de Desarrollo Urbano- EDU-, considerado como espacio lúdico pensando en sus usuarios, con un manejo de la construcción a escala, a la medida de sus proporciones y que les ofrece diversas experiencias para su formación), figura arquitectónica que ha sido propia de los denominados “Jardines de Calidad”, por lo que nosotras como maestras en formación e investigadoras debemos profundizar en las razones y posibles beneficios que sustentan estas edificaciones para la infancia. Pues bien, para llevar a cabo dicha tarea, pensamos que se hace necesario realizar acercamientos que nos permitan contrastar las oportunidades de las construcciones modernas, con las reales experiencias educativas que suscitan en los educandos, en aras de analizar su punto de convergencia, entre lo que el espacio promueve y las prácticas que los niños llevan a cabo en relación a este.

En tal sentido, es menester subrayar la importancia de repensar el papel protagónico que vienen tomando los espacios formativos y su influencia en los infantes. Más aún, teniendo en cuenta que históricamente se ha discutido sobre este asunto, que ha tenido estancamientos y puntos de dinamismo y que, ahora en Colombia, se intenta retomar este tema dándole prioridad a la infancia. Por tanto, se hace indispensable develar cuál puede ser la importancia de los espacios en la formación cognitiva de los niños, propiciando así que se abran nuevas vías de investigación, alusivas al impacto de los nuevos *Jardines de Calidad* en el contexto escolar y social de la ciudad de Medellín.

Es relevante concebir la idea de llevar el proyecto a otros niveles de socialización más elevados. En otras palabras, se trata de emancipar los resultados obtenidos de la investigación, de trascender

a emisoras locales, considerar presentarlos en ponencias si surgen eventos o congresos. De igual modo, los hallazgos serán compartidos con los agentes educativos del *Jardín Aures 1*, y si es posible, con el programa en general. De esta manera, no solo se piensa en dar a conocer un producto, sino en recomenzar un proceso de retroalimentación del proyecto, considerando aportes externos y nuevas perspectivas. Esperamos con ello, además, una huella tal, que el proyecto llegue incluso a la Secretaría de Educación Municipal o, de hecho, al Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, lo anterior fundamentado en que en el ámbito científico, los hallazgos pueden incidir o transformar las relaciones entre el espacio y los actores que intervienen en el acto educativo; en el aspecto social y a raíz del proyecto, se pueden ofrecer instituciones más amplias, de mejor calidad, y con diseños pensados con intencionalidad pedagógica. De este modo, se materializa una respuesta a las necesidades de las personas que viven en contextos difíciles. Así mismo, se abre la posibilidad de seguir ahondando y abriendo nuevas líneas de investigación.

Pasando a otro punto, en el aspecto económico, se trata de seguir aportando en la discusión sobre la posibilidad de invertir cada vez más en los niños y niñas, así como en los lugares donde se desenvuelven y pasan la mayor parte del tiempo. Por último, en el área legal, podría pensarse en que los espacios dignos para los niños y niñas sean una política pública, lo que implicaría además, reconsiderar los estándares establecidos por el Estado, los cuales establecen la cantidad de espacios por niño, para que se repiensen y resignifiquen desde el marco legal, de modo que cada niño y niña cuente con mayores y mejores espacios donde se brinden mejores oportunidades educativas.

El objetivo general trata de analizar la influencia el espacio y su uso en la Construcción Social de la Norma, en niños de 4 a 5 años adscritos al programa *Buen Comienzo* en el *Jardín Infantil Aures 1*. Los específicos se enfocan en: caracterizar los espacios educativos del Jardín Aures 1 y las oportunidades educativas de la configuración arquitectónica, incidentes en el Manejo de Reglas; establecer las reglas y los usos que les son atribuidos a los diferentes espacios por parte de la institución y cómo son asumidas por los niños y niñas; contrastar las oportunidades de la configuración arquitectónica del Jardín Aures 1 con las experiencias reales de los infantes referidas al Manejo de Reglas; y analizar los resultados obtenidos en el proceso investigativo, a la luz de los referentes teóricos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aproximación histórica de la concepción de espacio

Este aporte investigativo cobra especial importancia debido a la ausencia de investigaciones que vinculen la arquitectura escolar con la construcción de la norma entre los sujetos que habitan el espacio. Por ende, el proyecto pedagógico *El espacio y la construcción social de la norma* está enfocado al análisis de la infraestructura de un centro infantil y su incidencia en la construcción social de la norma.

Partamos entonces de la idea de *Espacio*. A través de la historia, este concepto ha circulado principalmente en lo relacionado con infraestructuras de tipo religioso, residencial y empresarial, dándosele poca importancia a su reflexión en los llamados espacios educativos. Para la sociedad antioqueña, y en particular para los maestros, ha sido más cómodo, en términos de los procesos de control, permanecer en estos lugares

con infraestructuras muy similares a las iglesias, dado que ejercer dicho control era una tarea que se facilitaba con la disposición de las sillas en fila y un atrio que permitía una observación panóptica del aula. Este aparente “descuido” o desinterés por una educación pensada para el niño estaba basado en una arquitectura colonial, que pretendía entre otras cosas, embellecer y aristocratizar la ciudad.

Comenio (siglo XVII), como precursor de las reflexiones sobre la disposición del espacio áulico, ya había pensado un espacio propio para la enseñanza, mientras que Rousseau y Pestalozzi (siglo XVII) ya venían proponiendo una *Pedagogía Naturalista*, que más tarde cobraría fuerza en Alemania, dando pie a las llamadas *Escuelas Nuevas*. Tal pedagogía tiene como fin la preservación de la especie, un desarrollo físico y espiritual espontáneo y desde el interior del ser humano. Por otro lado, resalta la importancia de la recreación y la educación que parta del interés natural del niño y adecuada a su edad, donde el infante no sea tratado como adulto. Los métodos instructivos deberán basarse en el desarrollo psicológico del niño y la niña, preferiblemente en espacios abiertos, como el campo.

Las denominadas escuelas *Tradicionales*, pensadas por y para el adulto y no para los infantes, se basaban en una educación moralista, que se enfocaba en la disciplina; además el acceso y el tipo de instrucción recibida, dependía en gran medida de la clase socioeconómica a la que pertenecía el niño o la niña. Debido a esto, la organización del espacio debía concordar con la educación impartida; por eso, los colegios estaban formados arquitectónicamente por bloques longitudinales de varias plantas, un pasillo central y aulas a ambos lados. En Europa, Prusia (siglo XIX), por ejemplo, era reconocida por sus infraestructuras de *Cuarteles* escolares.

En una nueva perspectiva, y a pesar de la gran influencia de la estricta enseñanza religiosa, se puede rescatar a las Hermanas Agazzi (siglo XIX), pedagogas italianas que lanzaron una propuesta diferente ("Ordinamiento Pedagógico del Giardino d' Infanza secondo il sistema di Froebel" en 1898, ante el Congreso Pedagógico en Turín), en una época de guerra y pobreza que pretendía homogenizar; ellas consideraban la higiene como factor esencial en el centro infantil y un salón de clase con buena ventilación, iluminación y calefacción. Para las Agazzi, era fundamental que los materiales de desecho estuvieran en el currículo escolar, era de vital importancia que los niños recogieran en sus paseos por la calle, "basurillas" y demás objetos que más tarde serían resignificados en el aula.

Fröbel resaltó el espacio exterior como facilitador de aprendizajes, mediante actividades variadas y espontáneas (Vlasich de la Rosa, 2010). Montessori, por su lado, educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, feminista y humanista italiana, había fundado en 1907 *la Casa de los Niños* y desarrolló allí el *Método Montessori*, que ya distaba mucho de los métodos conocidos hasta entonces. Así mismo, propuso un ambiente estructurado con posibilidades de acción y elección al niño; para ella, era crucial el material que se proporcionaba y consideraba que debía ser liviano para su fácil manejo, favoreciendo así la libertad, la autonomía y la independencia. Montessori postulaba que el mobiliario del aula poseía características especiales en sus formas y colores, además que el ambiente externo favorecía en el niño el contacto con la naturaleza. En general, su pedagogía se resume en tener "Un Ambiente Preparado" (Jiménez Avilés, 2009).

Para los inicios del siglo XX, desde la medicina higienista se pensó la fisonomía del aula centrándose en aspectos tales como la iluminación, el asoleamiento, la calefacción, la ventilación y las

instalaciones sanitarias, lo que implicó obligadamente pensar en unas condiciones arquitectónicas escolares "más saludables" y estructuras más amplias y variadas. En la llamada modernidad (siglo XX), se ha venido enfatizando en los espacios higiénicos y el contacto con la naturaleza. De esta forma, con el pasar del tiempo y las discusiones sobre lo educativo, se iba alejando cada vez más la escuela, como se le conoció en Prusia, para acercarse a una escuela pensada para los niños.

Ahora bien, después de un breve recorrido histórico sobre algunos de los principales precursores de las discusiones sobre el espacio escolar en Europa, se mirarán antecedentes más recientes sobre la arquitectura escolar en algunos países latinoamericanos. Chile, por ejemplo, a partir de 1990 ha tenido un especial interés en la calidad de la educación y la creación de factores de equilibrio y equidad social, centrándose en la ampliación y mejoramiento de los espacios en los establecimientos existentes y en la creación de nuevos centros. Este país austral, pretende posibilitar a todos los niños y jóvenes el acceso a escuelas dignas, con buenas condiciones de confort interior, cuyas comunidades se relacionen activamente con el entorno social en el cual se insertan (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Lo anterior viene dado desde una reforma educacional, que pretendió dar cuenta de las necesidades comunitarias (Arellano, 2009). Otro caso se ubica en Argentina, donde a principios del siglo XIX los espacios escolares eran "improvisados" en las casas de los mismos estudiantes, pero que más adelante, en 1818, este tipo de edificaciones sí eran pensadas, pero desde aspectos más estéticos y no de formación.

Ya en el siglo XX, se da un cambio promulgado desde los pedagogos con criterios disciplinadores higienistas y un tanto moralistas, ya que la arquitectura buscaba que los espacios escolares no

estuvieran “contaminados” con otros ambientes: lugares de inmoralidad. Es decir, la escuela como recinto de perfeccionamiento y pureza no debía ser contaminada por los males y la suciedad del mundo exterior. Para la escuela, aquello que no estuviera bajo su dominio, era considerado una amenaza, no tanto para sus integrantes, sino para su sistema de control. Y, finalizando este siglo, se da una nueva concepción de espacio-escuela

como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro. Espacios diseñados siguiendo una concepción definida de la educación y no diseñados por repetición, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si el concepto de educación no se hubiese modificado y enriquecido. (...), no se trata de diseñar “edificios nuevos en escuelas viejas. (Toranzo, 2007, p. 9).

En Colombia, por su parte, a mediados del siglo XX, el Ministerio de Educación Nacional fundó una sección de arquitectura escolar promoviendo construcciones bajo nuevos modelos pedagógicos distintos, siendo significativa la construcción en Bogotá de un Pabellón Montessori en el Instituto Pedagógico (1932-1937),

ya que en 1927, Francisca Radke directora de dicho Instituto, había introducido los métodos de Friedrich Froebel y María Montessori, construyendo una casa vivienda para maestras y una escuela anexa. También hay que destacar que, en el sector privado, desde 1917, algunas de las concepciones pedagógicas de Montessori habían sido incorporadas en una institución como el Gimnasio Moderno, que había introducido una ‘Casa de niños montessoriana’, aunque no se había hecho una construcción particular para tal fin. (Maldonado, como se cita en Ramírez, 2009, pp. 81-101).

Como vemos, y a pesar de la cantidad de posturas locales e internacionales que han dinamizado

la discusión sobre espacios en lo educativo, lastimosamente es poco lo que se ha transformado de manera efectiva. Se ha dado un estancamiento, por lo menos en Colombia, de ideas innovadoras que alguna vez tomaron fuerza y que fueron pensadas para el niño y la niña, teniendo en cuenta propuestas pedagógicas de Europa y otros países latinoamericanos.

Caracterización de la filosofía educativa Reggio Emilia

Este Jardín Infantil que es operado por aeioTU-Fundación Carulla trabaja bajo la filosofía educativa Reggio Emilia que tiene como enfoque los derechos de los niños, el reconocimiento de sus habilidades y el acompañamiento para el desarrollo de su potencial. Desde esta óptica, cada niño es entendido como un ser individual y complejo que tiene su propio ritmo de aprendizaje, un ser activo y protagonista de su proceso de desarrollo, un ser que explora, que descubre, que puede expresarse de diferentes maneras y merece ser escuchado.

Ahora bien, es necesario que precisemos algunos aspectos sobre *Reggio Emilia*, el modelo pedagógico que soporta la filosofía del Jardín de Calidad *Buen Comienzo Aures 1*: “Reggio Emilia es una ciudad al norte de Italia, donde a finales de la Segunda Guerra Mundial se gestó un movimiento a favor de la niñez y para la transformación de la sociedad a partir de la educación infantil. Algunos elementos comunes a los centros con este enfoque: reconocimiento de que el niño y la niña son los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Los educadores son investigadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje de los niños, y de ellos mismos. La importancia del espacio físico como otro maestro que acompaña el proceso de aprendizaje de los niños. La importancia de las relaciones

entre niños, educadores, familias y comunidad y de la participación de todos en la experiencia educativa" (aeiotú en línea <http://aeiotu.com/files/Brochure.pdf>)¹.

Ahora bien, la pedagogía de Reggio parte de la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que construye el conocimiento en relación con el otro: dimensión social. Según Malaguzzi, existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones" (Correa & Estrella, 2011, p. 18). De igual manera, la propuesta de Reggio "(...) plantea que los maestros y maestras vayan a las escuelas a aprender con los niños, allí un maestro es un investigador permanente que, además, no llega a conclusiones que puedan ser descritas de forma retórica, sino con documentaciones de proyectos reales que son narraciones de las posibilidades humanas (...) Lo importante es que las maestras se salgan de los esquemas rutinarios y acomodados en los que están para establecer procesos creativos que tienen que ver con las posibilidades de trasgresión de los acontecimientos que normalmente han sido vistos desde un solo punto de vista" (Hoyuelos, s.f., p. 3).

Grosso modo, la pedagogía de Reggio "parte de la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, construye el conocimiento en relación con el otro: dimensión social. Según Malaguzzi, existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones" (Beresaluze, 2009, p. 127).

¹ aeiotú: "Es una empresa social que brinda atención integral (educación, nutrición y cuidado) a la primera infancia de Colombia".

Siguiendo esta línea de trabajo y para darle precisión a la problemática que nos hemos planteado, se presentan a continuación los conceptos que se tomaron en cuenta en el análisis investigativo:

Espacio Educativo: Tal y como lo expresa Viñao, "No es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido. Socializa y educa. Posee una dimensión educativa, condiciona, es decir, facilita o dificulta, hace posible o imposible las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente" (2008, p. 2). Además, los espacios escolares son escenarios educativos que no son únicamente las aulas, sino que comparten otros lugares y medios de aprendizaje diferentes a los clásicos y que antes eran considerados como mundanos y enemigos de la escuela. Esto es, las nuevas tecnologías, la familia, los parques, los medios de comunicación y literatura que no fueran del orden académico (Doménech & Viñas, 2007).

Arquitectura Escolar: según el arquitecto Nicanor Wong (2008), "es aquella arquitectura que se enfoca principalmente en el diseño de espacios escolares mediante la combinación adecuada de espacios" (p. 6), es la respuesta a un modelo de sociedad, un Estado, una política. En la arquitectura escolar, la función pedagógica condiciona la organización del espacio; esta contiene aquello que la pedagogía pretende enseñar. La arquitectura es, pues, "un operador para la transformación de los individuos por cuanto actúa sobre aquellos a quienes abriga, conduce hasta ellos los efectos del poder, ofreciéndoles un conocimiento" (Foucault, 1975, p. 159). Lo que significa que lo que denota el espacio, influye en cierta medida en los sujetos que se encuentran inmersos en él y, a su vez, los usos y significados que estos le otorgan les permite una construcción individual y colectiva de comportamientos, normas y saberes,

entre otros, que emergen en la interacción con el otro y con el contexto en particular.

Mobiliario: La concepción y desarrollo del mobiliario está en relación con criterios pedagógicos, con el espacio arquitectónico y con el usuario, y solo conjuntamente adquieren sentido (tabiquería fija o móvil, estanterías de mampostería, móviles, armarios empotrados y tableros de anuncios. De la misma forma, los equipamientos adquieren significado desde la perspectiva del desarrollo afectivo o de la socialización, donde se les reconoce como agentes primarios de relación y factores de adaptación, ya que la exploración del espacio y la identificación de los ámbitos se realizan fundamentalmente a través de los objetos mobiliarios (Gairín, s.f.).

Aprendizaje: Pérez (1988) lo define como “los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio” (p. 12). Bruner (1989), por su parte, habla de tres modelos de aprendizaje, que dan cuenta de la importancia del otro en éste, de que este se logra en un ambiente social y finalmente el sujeto interioriza lo aprendido y lo refleja en las acciones de su vida.

Socialización: Según la antropóloga Maritza Díaz, la socialización es un “proceso que actúa de manera activa sobre el agente socializado y el agente socializador. En este proceso se establecen diversas formas de interacción que posibilitan en el individuo la internalización del mundo social y le permiten una reflexión crítica. Al tiempo que este puede proponer alternativas de transformación de esa realidad. Es, por tanto, un proceso en el cual el individuo se transforma en la relación socializadora” (s.f., p. 4). Por tanto, la socialización, implica la relación con otros, la puesta en escena de un lenguaje común, la

aceptación o el rechazo de convenciones ligadas a la experiencia de cada sujeto. Lo anterior, puede derivar en aprendizajes significativos que se reproducen en distintos círculos sociales.

La norma: En palabras de Héctor Gallo (como se cita en Parada, 2012, p.16), la norma es, pues, “una instancia reguladora, en la cual confiarían los miembros de dicha colectividad si la entendiesen como mediación simbólica que permite una coexistencia civilizada de varios en un mismo lugar”. De esta forma, la norma requiere en sí misma una vinculación con la comunidad, donde cada sujeto debe someterse a ella, en pro de mantener un orden social y con la plena consciencia de que no siempre se cumplirán a cabalidad (Parada, 2012). Así pues, la norma se establece por convención, es decir, acuerdos mutuos, en aras de procurar su cumplimiento; esta a su vez, será legitimada por una instancia superior que vele por su ejecución. No obstante, “las normas, por sí solas, no permiten que el sujeto se responsabilice de la operancia de las mismas ni de la relación regulada que debe mantener con los otros” (Parada, p. 16).

La construcción de la norma no se reduce a la inminente y tediosa repetición de instrucciones sin argumentos creíbles, o por lo menos, entendibles y razonables para los niños y las niñas; pues ante todo, es una acción de convencimiento, de reconocimiento de la necesidad de acatar una norma o de crearla para ir fortaleciendo un vínculo a favor del bien común.

Construcción social de la norma: El sujeto no puede concebirse como un ente estándar en el universo, no puede hablarse de él sin pensar en su subjetividad, ya que diferentes prácticas imprimen en ellos formas diversas para consolidar sus particularidades, teniendo en cuenta los distintos contextos sociales, históricos, políticos

y económicos en los que los niños y niñas están inmersos en la cotidianidad.

De esta manera, la construcción social de la norma se puede concebir como un proceso, primordialmente cultural, pero también personal y, sobre todo, continuo, con progresos y retrocesos, a través del cual el niño o la niña, va autorregulando su conducta en pro de lograr una sana convivencia con los demás individuos de la sociedad, y de aquí deviene lo social, ya que es por medio de la interacción que cada niño y niña realiza con los demás, donde verá la necesidad de regular sus acciones.

Por otro lado, las normas son una "(...) construcción social, (...) son artefactos sociales. Constituyen respuestas que intentan dar cuenta y orientar las prácticas sociales. (...) se trata de regulaciones que atienden a la conveniencia erigiéndose con carácter de obligación para resguardar la convivencia" (Heler, 2008, p. 120). Es mediante la interacción social que se producen y reproducen las normas, se conservan y se modifican. De igual modo, intervienen intereses, deseos, afectos, actitudes, valores, ideales, preferencias, relaciones de poder y saberes, operantes en cada momento. Responden en última instancia a las vicisitudes que presentan las prácticas sociales (Ibíd.).

Espacio y norma: Siguiendo la premisa, "la calidad de los ambientes escolares incide en la calidad de la educación", planteada por el "Plan Maestro de Equipamientos Educativos" (2012) de la Alcaldía de Bogotá, reforzamos la importancia del diseño de los espacios escolares; que estos incidan en la educación de los educandos implica que los aprendizajes que se tejen al interior del espacio escolar, estén mediados por el espacio. Entre tales aprendizajes, está la apropiación de la norma como constructo social.

Las intenciones arquitectónicas no se expresan siempre en formas simbólicas puras, al estilo de los modelos descritos por Panofsky, en los que una estructura profunda gobierna todos los significados, sino en representaciones que buscan un compromiso entre la tradición y la modernidad, la memoria cultural y la tecnología. En ese juego nace un orden con reglas consensuadas que imponen la identidad de un género, el de la arquitectura escolar en nuestro caso. Este orden informará también la cultura escolar y el oficio de maestro en todas sus dimensiones funcionales y simbólicas (Escolano, 2000, p. 10).

Lo anterior implica que las reglas simbólicas que emergen de los diseños arquitectónicos dotan de sentido y de significado los espacios. De igual modo, denota el papel del maestro y, por ende, del infante en determinado lugar. Así pues, el espacio como transmisor de normas, que se presupone son asumidas por los individuos de una comunidad, dado el potencial educativo de los ambientes escolares, hace las veces de enseñante. Más adelante, se verá qué factores entran en escena a la hora de internalizar las normas propiciadas por el entorno.

La disposición del mobiliario, la iluminación, el diseño espacial, las rutas demarcadas en un lugar, las señalizaciones, las distancias entre una zona y otra, implican o suponen una serie de comportamientos, que son contemplados ya sea por los arquitectos o por los maestros. La existencia de una rampa, por ejemplo, justo al lado de unas escaleras, implica que cada objeto adquiere una función específica; educandos con movilidad reducida priman en el uso de la rampa, los demás privilegian las escaleras. Esta norma, la dictamina el espacio, e implícitamente demanda un modo de accionar por parte de los sujetos y se espera sea aprendida

METODOLOGÍA

Este es un estudio de corte cualitativo, con un enfoque hermenéutico etnográfico basado en un estudio de caso. Se llevó a cabo en las instalaciones del Jardín de Calidad *Aures 1*, ubicado al noroccidente de la ciudad de Medellín, en la comuna 7, barrio Robledo, de la zona noroccidental de la ciudad. Tuvo una duración de un año y medio, comprendido entre junio de 2012 y noviembre de 2013. Participaron aproximadamente 30 infantes de los grupos de *Exploradores* y *Aventureros*² de dicho centro infantil, en edades entre los 4 y 5 años. Así mismo, se tuvieron en cuenta observaciones y entrevistas a las agentes educativas³ del jardín, así como también el tipo de interacciones que se suscitaban en la relación maestra-niño(a).

La obtención de la información se llevó a cabo a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas a los agentes educativos, padres de familia, niños y niñas, adscritos al programa; para ello se contó con una guía temática que abordó los temas sobre vivencias, percepciones, imaginarios y usos de los espacios físicos del jardín. Así mismo, se llevó a cabo la elaboración de un diario de campo como elemento de reflexión; además del diligenciamiento de formatos, para registrar los datos obtenidos a través de las observaciones participantes y no participantes.

² Los grupos del Jardín Infantil Aures I, están divididos por edades: 2 a 3; 3 a 4 y 4 a 5. A dichas divisiones les son adjudicados diferentes nombres que tienen que ver con el momento de desarrollo de los niños y niñas. Los *Exploradores* y *Aventureros* están conformados por dos grupos de niños y niñas que comprenden edades entre los 4 y 5 años.

³ En la investigación solo se detectó presencia de agentes educativas; el jardín infantil solo cuenta con una presencia masculina adulta, que tiene como cargo la portería de la institución.

Se realizó también una exhaustiva búsqueda documental de la institución, relacionada con la motivación y objetivos del diseño arquitectónico implementados en el jardín. Por otro lado, se investigó acerca de la construcción de la norma y de la importancia de los espacios llamados escolares en el aprendizaje del infante. Así mismo, se hizo un registro fotográfico que diera cuenta de los usos y vivencias de los sujetos inmersos en este contexto.

Finalmente, los datos emergentes en el proceso se analizan a la luz de la teoría, se hicieron anotaciones en cada visita al jardín y se cruzó la información proporcionada por algunas madres de familia, agentes educativos y educandos. De allí, se desprendieron reflexiones pedagógicas y surgieron una serie de conclusiones que dan cuenta de los cuestionamientos iniciales de la investigación. Este ejercicio investigativo se estructura en etapas que orientan el desarrollo y consecución de los objetivos planteados en el proyecto; tales etapas son:

Etapas 1. Referentes teóricos institucionales: Esta primera etapa da cuenta del proceso de recopilación y revisión conceptual y documental del Jardín Infantil Aures 1.

Etapas 2. Observaciones participantes: Se tuvo la oportunidad de conversar con el personal del centro (artista residente, directoras, docentes, niños, niñas y otros profesionales). Se llevaron a cabo observaciones de carácter participativo, de modo que nos vimos involucradas activamente.

Etapas 3. Trabajo de campo y profundización teórica: En esta etapa se observó e indagó por medio de diversas estrategias lúdico-didácticas cómo los espacios y su uso inciden en la construcción social de la norma en los niños.

Etapla 4. Análisis de la información: Con base en los referentes teóricos recopilados, se construye un texto de análisis en correspondencia con la práctica.

Etapla 5. Elaboración de informe final: En esta última etapa, se presenta el informe final por escrito de los resultados del ejercicio investigativo. Aquí se indican los métodos, las técnicas y herramientas de investigación utilizadas; los referentes teóricos que sirvieron para la formulación teórica del objeto de estudio; el análisis de la información y las conclusiones que intentarán acercarse a una posible respuesta de la problemática planteada.

Técnicas: observación participante y no participante, entrevistas informales, fotografías y juegos.

Instrumentos: Entre los instrumentos presentes en este proceso se encuentran el formato de entrevistas, documentación de cada centro educativo, fotos, plan de juegos pedagógicos.

Población: niños y niñas de 4 a 5 años.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL FENÓMENO

Las categorías (Ver cuadro 1) empleadas para la organización de la información partieron de la selección de factores estrechamente asociados con la pregunta de investigación, En primer lugar, fue necesario exponer la importancia de los espacios físicos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas precisiones que los autores clásicos han hecho al respecto y que hoy por hoy siguen vigentes. Como segundo, no solo se consideró el espacio como tal, sino el uso que se le da, la relación que generan los infantes y los adultos con el medio, dado que las interacciones reestructuran la función de los espacios. Ahora bien, la norma como eje transversal a la investigación fue necesario definirla, además de contextualizarla

en el Jardín Aures I, evidenciando las relaciones existentes entre el espacio y la construcción de la misma. Finalmente, los agentes educativos juegan un papel importante en la mediación entre el espacio y el aprendizaje, influyendo, asimismo, en la construcción de la norma.

El espacio como factor trascendental

El espacio favorece procesos cognitivos, sociales y personales como ya lo mencionaban algunos autores clásicos (Froebel, Montessori y las hermanas Agassi, entre otros). El entorno de aprendizaje es estimado como una clase de escenario para un proceso educativo placentero aunque también ha sido considerado, en no pocas ocasiones, como inerte y neutro en la vida académica. No obstante, en tal proceso, el entorno físico está cumpliendo dos funciones: en primer lugar, hace las veces de espacio que proporciona el lugar para el aprendizaje, y en segundo lugar, pero de manera simultánea, opera como participante directo en la enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, tanto la distribución espacial como el mobiliario, interaccionan para potenciar o restringir la contribución del espacio físico en el aprendizaje de los educandos. Al respecto Escolano (2000, p. 7) afirma:

Todo arquitecto escribe, aun sin quererlo expresamente, con intenciones, y los mensajes que comunica a través del juego de formas y representaciones en que se expresa su escritura construyen una moral y una retórica. Los usuarios de estos ámbitos estructurados se apropian de sus códigos y valores a través de la experiencia, es decir, del aprendizaje. Los niños, al vivir en los escenarios escolares, desarrollan en ellos sus primeros hábitos motóricos y cognitivos y todo su esquema psicofísico. Los maestros, en sus relaciones ecológicas y sistémicas con los contextos físicos en que desenvuelven su oficio, internalizan igualmente las estructuras y símbolos que la arquitectura escolar les transmite. De

este modo, el espacio es también una mediación en el desarrollo profesional de los docentes.

El *Jardín Aures 1* cuenta con un área llamada *La Finca*, la cual consta de una amplia zona verde, inclinada y cercada con rejas que los separan del exterior y otra más que la separa de los demás espacios del jardín y que permanece cerrada. En observaciones iniciales se encontraba un deslizadero, tubos de PVC completos y otros cortados a la mitad en forma de "U", pero más tarde fueron retirados del entorno. Respecto a este lugar, los niños acotan: "este es nuestro lugar favorito porque jugamos mucho al escondido, pero no podemos jugar todos los días". Siendo este espacio preferido por los infantes, es un área que permanece restringida, no solo por la reja, sino por el factor tiempo, pues no es posible acceder allí cuando se desee, inclusive si es momento de jugar en el patio, cada maestra reglamenta su uso. Una maestra lo manifiesta así: "Ellos tranquilamente pueden ingresar a todos los lugares, hasta en el nicho de los maestros... ellos no pueden entrar es al comedor ni al sótano; y en *La Finca* entran pero hay que hacer una predicción, pedir permiso y separarlo". Nótese que en relación a otros espacios la maestra no manifestó prohibición.

Por otro lado, *El Promontorio* es un lugar ubicado en la parte trasera del Jardín, que en principio, permaneció sin obstáculos arquitectónicos para el ingreso de los infantes, pero aun así les estaba prohibido su acceso, dadas las condiciones del terreno, según los agentes educativos. Lo anterior no fue impedimento para que los niños y niñas se abstuvieran de ingresar al promontorio. Por lo que más tarde, se modificaron sus condiciones, dividiendo el terreno en dos partes por medio de una malla y maderos, que hacen las veces de barrera. Al respecto los niños comentaban: "nos gusta jugar en el morro, podemos hacer lo

que queremos". Quiere decir entonces, que pese a los intentos por censurar las interacciones en este espacio, los infantes hacen caso omiso de la norma tanto verbal (regaños), como simbólica (arquitectónica). De hecho, sobrepasan la cerca al pasar por un espacio donde apenas caben; juegan en los árboles; escalan las rejas; corren y se deslizan en el espacio.

Ahora bien, a la pregunta a uno de los niños por las razones de la restricción del espacio, contesta: "Porque nosotros nos entrábamos por ahí y nos empantanábamos". Respuesta contraria con la de los agentes educativos, quienes sostenían que era por "cuestiones de seguridad de los infantes". No hay pues una postura unánime acerca del fundamento que tiene la restricción del *Promontorio*, lo cual implica una consecución de la norma, por motivos discordantes entre adulto-niño y niña. En otras palabras, los niños creen tener que obedecer la norma por cuestiones higiénicas, incluso parecería ser, que por caprichos sin fundamento, puesto que unas veces se les castiga con comida, con los espacios, o con terceros. No existiendo una relación directa entre la "infracción" y la "sanción", convirtiéndose entonces en un mero "castigo" escogido aleatoriamente. Por otro lado, las razones de castigo de las agentes no concuerdan con las acciones que llevan a cabo, puesto que si se requiere alejar a los infantes del promontorio por asuntos de seguridad, supondría una reflexión al respecto; en cambio, se castiga con elementos ajenos al asunto en cuestión (comida, espacios, terceros).

De otro lado, no hay lugares destinados para castigo y premio. La metodología que se implementa es la del *Libro de acuerdos*, que contiene convenciones de normas para los niños y niñas, que a su vez se discuten en las llamadas *Asambleas* (momentos de puesta en común de acciones inadecuadas y vías de solución). Si un niño comete

una falta, se reúnen para la *Asamblea*, ponen en común el *Libro de Acuerdos*, y discuten sobre lo sucedido. Sin embargo, aunque la infraestructura física no se diseña con la intención de albergar lugares o zonas de castigo, en Aures I, los espacios también hacen las veces de castigadores, en tanto que los agentes le atribuyen tal característica. Cuando un niño acomete una falta, el espacio entra a jugar un papel crucial, dado que hace las veces de zona de castigo, o de zona de premio al cual no se accede a causa de un determinado comportamiento. Respecto a la pregunta dirigida a los niños: ¿les gustan las reglas y por qué?, ellos anotan: “sí, porque si las seguimos nos llevan al parque”. De lo cual se infiere que si se sigue una norma, no es por motivación intrínseca, o su apropiación, o conciencia de su importancia, sino por la implicación inmediata que tiene sobre el devenir, es decir, retribución positiva o negativa, siendo en este caso, el uso del espacio una consecuencia positiva, un premio, un medio por el cual se obtiene determinada conducta.

Ahora bien, el espacio del *Parque* está conformado por *Chorritos*, una casa de madera, llantas organizadas en fila, tubos de 1 m. de diámetro aproximadamente y postes hechos de cemento desde 0.5 m. hasta 1 m. de altura y 20 cm. de diámetro aproximadamente. Sus colores constan de verdes, azules y violetas. Además, el parque tiene en los costados de las jardineras murales pintados por los niños y a su nivel. El espacio se diseñó con la intención de que fuera un lugar para jugar con agua, pero como esta actividad no es diaria, los niños resignifican el espacio y le atribuyen otras funciones, ingenian juegos nuevos y refuncionalizan los postes de agua. De este modo, objetos que fueron creados en principio para realizar una actividad determinada, son usados por los niños y niñas de distintas maneras, que no necesariamente obedecen a los criterios de diseño y planeación de los arquitectos.

El uso que se da a los espacios educativos

De acuerdo con diversos autores como, Montessori y Decroly, entre otros, el ambiente debe ser facilitador, factor de insinuación y motivador para la consecución de objetivos; pese a esto, en los hallazgos obtenidos en este proceso investigativo, se observó que esta relación espacio-normas, trasciende las barreras de lo físico para enmarcarse en las experiencias vividas en dichos espacios por los agentes educativos y los infantes. Por lo tanto, en los espacios educativos, lo simbólico (los significados que se atribuyen a un espacio) juega un papel fundamental, pues las subjetividades, las formas de actuar, de sentir y de interactuar son particulares en cada sujeto, es decir, el significado que le dan depende tanto de las acciones que se lleven a cabo en el uso de los espacios y objetos encontrados allí, como del contexto. Por consiguiente, se van convirtiendo en espacios con simbologías particulares que dan cuenta de un sujeto individual y social, y esto es evidente en el *Jardín Infantil*, pues los agentes educativos, los niños, niñas, y la comunidad en general, le otorgan significados diferentes a los espacios, que a su vez, están transversalizados por las normas, que culturalmente se han construido, las que en la interacción con el otro y en las experiencias vividas en los diversos contextos son construidas, reconstruidas y adaptadas de acuerdo con las particularidades de cada sujeto.

Este jardín, dada su estructura arquitectónica, responde a las demandas educativas que la infancia ha venido manifestando, a saber, que se cuenta con espacios amplios y bien dotados, espacios alternos a un aula, estos son los externos, los espacios “libres”, que responden a un cambio de paradigma desde lo físico. De igual forma, considera los intereses de las personas que hacen parte de este contexto formativo, en que se tienen en cuenta aspectos espaciales,

ambientales, físicos, motrices y cognitivos en pro de la formación integral de los infantes. Pues como lo afirman Laordan y Pérez (2002),

Es en la etapa de educación infantil donde se encuentra más innovación educativa y donde más utilizados están los distintos espacios escolares desde un punto de vista versátil y flexible. Las aulas más innovadoras se suelen encontrar en esta etapa, quizá, entre otras razones, por las características específicas que marcan estas edades: grupos muy heterogéneos en cuanto a nivel de madurez, necesidad constante de actividad...(p. 137).

Sin embargo, los espacios están en función de la intencionalidad que le dan los sujetos inmersos en él, por ejemplo los niños y niñas del jardín infantil son coartados en cierta medida, debido a que, pese a contar con un espacio que denota libertad, están supeditados a unas normas, a unas reglas preestablecidas y no construidas por ellos mismos, lo que apunta a una transgresión continua a ellas, como ocurrió con las establecidas verbalmente como por ejemplo, no jugar en el promontorio, ni deslizarse allí y en algunos deslizaderos que se encontraban en el jardín, que resultaron insuficientes. Lo anterior, evidenció la gran afinidad que demuestran los menores con lo prohibido, es de los lugares más apetecidos, incluso hallaron el modo de acceso: *"no podemos entrar, pero por allá hay un huequito por donde entramos"*, pues aparte de causarles felicidad, este espacio era proveedor de alimento, de diversión y servía como "escondite", cuando incumplían otra clase de reglas.

Los espacios adquieren un significado y la ejecución de ciertos comportamientos de acuerdo con cada sujeto, las normas ya construidas y las reconstruidas, así como con las necesidades. No obstante, los criterios del uso de los espacios difieren con respecto a la población, es decir, los infantes otorgan determinado sentido a un

lugar, mientras que los agentes educativos otros sentidos con relación al mismo lugar. Para el infante, el *Promontorio* es zona de felicidad, juego y diversión, mientras que para las agentes educativas es zona de peligro, riesgo y pantano, lo que denota que los espacios están cargados de significados, que no son espacios vacíos, y que influyen enormemente en la actividad educativa, en las interacciones y relaciones dentro o fuera de ellos; además, cumplen también el papel de ser el lugar para la disciplina y el control de los infantes que se están formando, que si bien los espacios no determinan la educación, sí señalan ciertos límites a partir de los cuales toman forma modos distintos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que se puede concluir, el ser humano juega un papel trascendental en la significación y resignificación de los ambientes y espacios, como se pudo observar en el jardín, pues fue construido con una intencionalidad de formación a partir de otras estrategias, de espacios que no encausaran, ni establecieran fronteras, que permitieran el desenvolvimiento adecuado y significativo de los infantes. Por lo tanto, el espacio y su distribución no es superfluo o meramente decorativo, sino que está cargado también de las emociones, de las singularidades de los sujetos que se desenvuelven en él; no es un contenedor neutro en el que se instala una forma de educación, ni un escenario reducido a asegurar el desarrollo de las retóricas y disciplinas, sino que tiene su propia expresividad, su propio significado. Tal como lo expresa uno de los niños en relación al promontorio: *"ah, es que eso está lleno de tierra pero nosotros lo ponemos de enlisadero"*.

Construcción social de la norma

La norma es un constructo que se va fortaleciendo a través de la interacción con los pares y los padres, como también en la medida en que

se va vislumbrando la necesidad de regulación de conductas para contribuir al buen vivir con los demás; por tanto, es utópico creer que los niños aprehenden reglas cuando se les imponen abruptamente, cuando lo que ocurre satisface simplemente a una acción de obediencia. La norma no es algo innato que está en los individuos, sino un proceso de construcción. Piaget señala al respecto que “ninguna realidad moral, es completamente innata, las reglas (...) son el resultado del desarrollo cognitivo y en especial son el resultado de las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos” (Basanta, Brunetti & Ormart, 2002, p. 7)

Es menester hacer hincapié en las normas sociales; estas pueden ser incondicionales o condicionales; si se dan en estas condiciones, significa que no están dirigidas hacia el futuro. Las normas son sociales siempre y cuando sean compartidas por otras personas, y estas se sostienen o no, por su aprobación y desaprobación. De igual modo, conllevan sentimientos como ansiedad, culpa y vergüenza, que se pueden dar por un desacato o una inconformidad ante ellas (Elster, 1989). Lo que implica que para que exista una construcción social de la norma, debe darse por convención, y debe partir de un acuerdo; sin embargo, de su consecución no siempre se adquieren emociones positivas, sino por ejemplo, de inconformidad, rabia o se puede dar un simple acatamiento sin justificación racional.

En una de las entrevistas realizadas a una agente educativa, mencionó que los niños grandes sí sabían normas y que los más pequeños, no tanto; sin embargo, resaltaba que la gran mayoría ya tenían ciertas normas interiorizadas, sobre todo en el comportamiento en el merendero: “los pequeños repiten la norma, pero los grandes ya la acatan, la interiorizan”, dando cuenta del paso

de la heteronomía a la autonomía, esto es, de responder a un requerimiento externo a obedecer a su propia voluntad, a su propio criterio. Esta moral heterónoma se ve favorecida por las relaciones mantenidas con los adultos, siendo las sanciones el medio a través del cual se graban las reglas exteriores en la conciencia” (Basanta et al., 2002, p. 5). Ahora bien, cabe resaltar la diferencia entre sanción y castigo, pues ambas traen repercusiones distintas en la conducta de los niños, favoreciendo o no dicha construcción.

Al respecto, Piaget hizo una diferenciación importante entre sanciones por reciprocidad y por castigo; “Piaget fue suficientemente realista para decir que en la realidad de la vida de un niño es imposible evitar los castigos. [...] Las sanciones por reciprocidad están directamente relacionadas con la acción que queremos sancionar y con el punto de vista del adulto, y tienen el efecto de motivar al niño a construir reglas de conducta a través de la coordinación de puntos de vista”. (Kammi, p. 4).

Kammi nos ejemplifica lo inadecuado que podría llegar a ser el uso de castigos y, más allá de lo inadecuado, lo poco significativo que podría llegar a ser; se menciona entonces cómo el castigo tiene tres consecuencias

La más común de todas es el cálculo de los riesgos. El niño que es castigado repetirá el mismo acto, pero tratará de no ser sorprendido la próxima vez. (...) La segunda consecuencia posible es la conformidad. Algunos niños sumisos se convierten en perfectos conformistas, porque el conformismo les asegura seguridad y respetabilidad. Cuando llegan a ser totalmente conformistas, los niños no tienen que tomar decisiones; todo lo que tienen que hacer es obedecer. La tercera consecuencia posible es la rebelión”. (Kammi, 2005, p. 3)

Estas actuaciones seguirían una lógica lejana a la construcción propia de las normas, siguiendo solo las indicaciones externas. Por esto, el espacio no puede emplearse únicamente como externo, sino como parte de la experiencia, como contribución a la generación consciente por parte de los infantes.

Es muy común ver en estos espacios y prácticas la implementación del premio y castigo: "si siguen reglas, vamos para el parque" o ponen en medio, otras actividades u objetos. Así mismo, constantemente se aplican sanciones por no hacer lo que "se debe hacer" en determinados momentos y lugares. Cabe señalar que durante las visitas al Jardín no se observó que se les invitara a los infantes a la *Asamblea*, sino que por alguna *infracción*, se reitera la no participación en la actividad del momento. Por su parte, Kammi expresa que "cuando una sanción alienta a los niños para que coordinen su punto de vista con el de los demás, los anima a construir una regla por su propia voluntad" (kammi, p. 5), sobre todo cuando encuentran una relación entre acción realizada y sanción impuesta.

También fue evidente que constantemente se delega la norma a terceros: "Sebas, vino la mamá"; "bájese de ahí o no come"; "baje ya o no juega en el parque", entre otras expresiones. La mayoría de las veces los niños acuden al llamado pese a las amenazas de los adultos, otras veces, hacen caso omiso. No hay reflexión instantánea, ni posterior. Este "tercero" no solo son personas, también son los espacios preferidos por los niños o las actividades al excluirlos de ellas. Otra manera de asegurar que los infantes obedezcan es infundiéndoles temor por medio de expresiones como: "no tome de esa agua que salen culebras y gusanos", "estás muy grosera", "voy a tomarle una foto para mostrársela a la mamá", entre otras. Son otros modos de llegar a la norma,

que los maestros y madres comunitarias usan con frecuencia.

La construcción de la norma también tendría que ser un aprendizaje construido a partir de los espacios, no para los espacios, no como un cúmulo de reglas que se dictan para dirigir la conducta, sino, como una reflexión que parta de lo experiencial. Análogo a esto, "... el maestro trata de transmitir la ciencia únicamente por la ciencia misma, el maestro trata de transmitir datos, teorías y conceptos de actualidad, sin preocuparse de que la instrucción tenga sentido para el alumno" (Kammi, 2005, p. 1). Esto mismo sucede con las reglas y las reorganizaciones arquitectónicas que se han ido gestando en pro de la seguridad de los niños, pues son agentes externos que no están permitiendo que los infantes se concienticen del uso o normativas de acceso a los diferentes lugares. Es decir, no son los principales actores, quienes a través de sus vivencias construyen las normas, sino más bien, que resultan de imperativos impuestos desde afuera. Así, "las normas sociales son ejecutadas por los miembros de la comunidad en general, y no siempre por su propio interés" (Elster, 1989, p. 3). No se puede olvidar, como lo expresa Parada (2012, p. 19), que "el ser humano no nace con un saber sobre las normas, ni se las representa inicialmente", pues es mediante la interacción con el otro y dada la necesidad de convivir armónicamente, que se van construyendo.

Incidencia de las agentes educativas en el uso de los espacios

Las agentes educativas juegan un papel determinante en la formación de los infantes, pues las estrategias, las metodologías y los usos que estas dan a los espacios influyen significativamente en los saberes construidos, en las relaciones con los otros, en el desenvolvimiento en una sociedad

transversalizada por la norma. Situación que fue evidente en el Jardín, pues el discurso de las agentes educativas daba cuenta de una serie de reglas establecidas por la institución o modificadas por ellas mismas pero no construidas con los niños y niñas, argumentando lo siguiente: "Tratamos de brindarle un espacio, alegre, tranquilo, más relajado. Trabajamos muchísimo la norma, pero más que todo el valor desde la protección colectiva", por lo que se establecieron reglas relacionadas con ciertos comportamientos en diversos espacios, dejando atrás intereses que los niños y niñas tenían con algunos espacios en particular. Se opta, entonces, por prohibir y eludir las ventajas, las desventajas, las riquezas, las posibilidades de aprendizaje y las experiencias vividas por los infantes en los lugares censurados. Las docentes del Jardín tienen como lema que "el espacio es un tercer maestro", lo que denota la consciencia de la incidencia directa del espacio en el desarrollo educativo del niño; sin embargo, lugares como el *Promontorio* son cercados para evitar peligros y hacer más fácil el control sobre los infantes.

Este discurso se refleja evidentemente en las prácticas observadas en el Jardín Infantil, donde constantemente las agentes educativas recordaban las normas a los infantes, la manera adecuada de comportarse en ciertos lugares, lo cual cumplían o transgredían, de acuerdo con sus intereses o necesidades. Las normas que debían tener siempre presentes eran recordadas verbalmente, con la aplicación de sanciones que tenían que ver con la prohibición de ir a ciertos espacios de agrado o con barreras arquitectónicas construidas en la misma institución, respecto a lo cual los niños manifestaban:

No podemos decir palabras y no podemos decir cosas así; no podemos estar solos en la calle, no podemos subirnos por allá, ni bajarnos para

fuera, ni tocar las vacas". "No podemos regar la comida, no gritar, no saltar, no reír duro, ni pararnos del puesto, ni ensuciar las mesas porque las señoras que limpian se demoran más. Mi profe Norelys nos enseñó buenos modales, como no pelear, no ensuciar la mesa, no lamer los platos, *no hacer de todo*.

Evidenciándose entonces que, a pesar de que la esencia de los Jardines de Calidad es el aspecto novedoso y un ambiente de mayor libertad que permite al infante construir él mismo los saberes, socializar con el otro y conocer el mundo que lo rodea, aun coexiste lo tradicional con lo moderno, esto es, las prácticas y los espacios, respectivamente. El espacio es usado como premio y castigo, por tanto, es pertinente decir que no basta con que el mobiliario y la infraestructura sean muy modernos, si las agentes educativas no están preparadas para innovar también con su quehacer pedagógico, pues sería más enriquecedor que ambos aspectos fueran de la mano en pro del desarrollo integral y óptimo de los infantes. Este asunto de las prácticas tradicionales se ve sobre todo en las madres comunitarias, quienes reproducen acciones desde su ser y experiencia en los *Hogares comunitarios*, convirtiéndose de esta manera el espacio en un componente instrumental, donde las agentes educativas tienen el poder de cambiarlo a partir de sus palabras y acciones y de acuerdo con el trabajo que desean realizar, teniendo la posibilidad de tomar decisiones. Lo anterior lo ratifican Laorden y Pérez, al afirmar que,

A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar, la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan (...), convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social." (2002, p. 134).

Es decir, no basta con contar con espacios amplios y dotados con gran variedad de mobiliario, cuando en realidad es la implementación y el uso que se da a estos espacios el factor determinante a la hora de evaluar su favorabilidad o no en el aprendizaje de los infantes.

CONCLUSIONES

En un primer momento, la investigación se focalizó en mirar hacia la incidencia del espacio y su uso en la construcción de la norma, si éste facilitaba u obstruía el desarrollo de dicho aprendizaje. No obstante, las evidencias recolectadas arrojaron que el espacio por sí mismo no aporta a la internalización de reglas y normas, sino que es la mediación del adulto en los espacios, lo que propicia determinados aprendizajes. De igual modo, las experiencias que allí se tejen son las que dan cuenta de la apropiación y concientización de la norma. Por ello, un aprendizaje construido e internalizado no es resultado de la imposición de normas, tampoco es fruto de diseños arquitectónicos (ambientes) intencionados, incluso aquellos que en sí mismos denotan reglas (flechas, señalizaciones, rampas, barreras, mallas y avisos, entre otros).

Ahora bien, no basta con contar con grandes espacios en los jardines o con amplias aulas que dispongan de gran cantidad de materiales para asegurar el aprendizaje; de igual modo, adaptar el mobiliario a escala infantil, en sí mismo, no es una apuesta pedagógica diferente. El espacio por sí solo no facilita procesos de enseñanza y aprendizaje si estos no hacen una ruptura conjunta con el espacio, de paradigmas tradicionales. Sin estar en contraposición con Froebel, apreciamos y reconocemos el alto impacto que posee el espacio en la educación infantil, pero sostenemos que no es el único que incide a la hora de propiciar aprendizajes significativos en

los niños y niñas; de hecho, existen otros factores que contrarrestan considerablemente los efectos positivos que pueda aportar el espacio. Es decir, espacios amplios, iluminados, flexibles, con diversidad de mobiliarios, etc., pueden ser o no, potenciadores de experiencias significativas siempre y cuando no se contrarresten y limiten las posibilidades. La fuente de tales restricciones deviene de normas o demandas del adulto en relación al uso del espacio.

Por otro lado, es de suma importancia que la norma sea construida como necesidad y no impuesta como obligación. De este modo, las normas son constructos sociales, funcionan como respuestas que intentan dar cuenta y orientar las prácticas sociales para favorecer la convivencia. Lo que significa que si en el Jardín Aures I no hay una reflexión inmediata y consecuente con la infracción, difícilmente se conseguirá su interiorización. De igual modo, utilizar los espacios como zonas de castigo no contribuye a la construcción de una conciencia de las malas acciones, máxime cuando hay ausencia de diálogo.

En este orden de ideas, podemos decir que los niños y niñas hacían caso omiso de las reglas simbólicas prefijadas por las agentes educativas y, por ende, se debían remitir a "murallas" físicas que pudieran restringir sus comportamientos, operantes bajo la lógica de la obligatoriedad. Apelar a otras formas de regulación de las acciones de los niños y niñas, diferentes al diálogo, denota la incapacidad del espacio por sí mismo para fortalecer la construcción de la norma. No obstante, se realizaron varias modificaciones en el Jardín, como en la zona de los deslizaderos y el promontorio a fin de que los niños modificaran su conducta (medida que no dio los resultados esperados). Esto quiere decir, entonces, que la norma no ha partido de una elaboración colectiva, sino que es asignada desde afuera fomen-

tando la heteronomía, entendiendo el ámbito de esta como “un ordenamiento social establecido jerárquicamente que descansa en el cumplimiento de las normas establecidas para asegurar la eficiencia de una función encaminada a un fin social” (Abergo, 2008, pág. 60). Al indagar a los infantes sobre las razones de sus actuaciones, solían responder: “porque sí”; no cuestionaron la norma, no se preguntaban el porqué de su imposición.

En relación con lo anterior, acatar una norma por una enunciación imperativa, no es construirla, asumirla e interiorizarla, y de esta forma, generar un aprendizaje significativo. El espacio puede ser un enseñante más en la tarea de la apropiación de la norma, acompañado de reflexión dado que “cuando se internalizan las normas, son seguidas, incluso cuando la violación puede no ser observada y no expuesta a sanciones” (Elster, 1989, p. 8). Por lo que no vale de nada memorizar postulados sin un sentido real, pues es probable que en situaciones afanosas no se recurra al cumplimiento de las normas.

Ahora bien, la apuesta para el Jardín no sería para que los espacios murieran (censurando lugares o colocando mallas), sino para que al igual que los niños los resignifican, los adultos los usen y rediseñen en pro de las necesidades de los infantes. Además, si se considera que este último educa, entonces se sabe con antelación que la educación debe partir de los intereses de los niños, y si los niños reclaman que un espacio cambie, debe procurarse su modificación. Una maestra manifestó: “los niños les dan significado a los espacios, ellos mismos les ponen nombre a los espacios, nosotros se los ambientamos”, queda entonces por pensarse qué pasa con aquellas zonas del Jardín que no han sido aún resignificados por los adultos, o ambientados como ellos refieren, aquellos espacios que hace

ya tiempo han sido dotados de nuevos sentidos por los infantes.

Ahora bien, cada espacio debe planificarse con antelación de acuerdo con las necesidades de los educandos y, si es necesario, reestructurarse. En este orden de ideas, el promontorio, como espacio perteneciente al Jardín Infantil, y si bien la institución considera que es un factor de riesgo para el infante, debe repensarse su existencia en el Jardín. Los niños y niñas lo utilizan como zona de juegos, les es más apetecible que los clásicos juegos de parque (deslizaderos) que se encuentran en el jardín. Entonces, por qué no reformar dicho espacio, de manera que los niños puedan disfrutar sin riesgo alguno de él, no anulándole su sentido, sino adecuando con la seguridad requerida para que no se lastimen.

La solución, entonces, no está en eliminar un lugar y dejarlo “morir”, sino, en adecuarlo para el niño y la niña. Esto hace parte de una planificación cuidadosa con relación a las necesidades de los infantes. Se encontró también que el personal educativo es un factor trascendental a la hora de validar, reivindicar y darle sentido al espacio escolar. Lo que sugiere que no necesariamente una arquitectura a escala infantil o gran cantidad de espacios amplios implican directamente un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño y de la niña. Así mismo, los espacios no se han apropiado de tal forma que permeen la dinámica institucional a cabalidad, de modo que trasformen prácticas educativas.

Es claro que el uso y la significación que los niños y niñas hacen de determinados espacios se escapan de las pretensiones y lógicas que las agentes educativas y los arquitectos, pretenden en esos espacios. Como bien lo dice una maestra del Jardín: “los niños son los que se inventan los juegos en los diferentes espacios del salón,

entonces nosotras los dejamos que inventen". El niño y la niña, entonces, no siempre tienen en cuenta la "intención" del espacio, sino que prevalece su "necesidad" con el espacio.

Como se ha podido ver, el espacio por sí solo no facilita aprendizajes, es mediador de experiencias, las cuales son significativas o no, en relación con el modelo pedagógico que implemente la institución. En otras palabras, la posición del agente educativo frente a las experiencias que pasan por la vida del niño incide fuertemente en la apropiación de aprendizajes por medio del espacio físico. De poco sirve que un niño o niña tenga una experiencia significativa con un árbol de naranjos, si más tarde el adulto le dirá lo mal que se ha portado y lo hará sentir culpable por dejar volar su imaginación y por desplegar sus impulsos experienciales. Queda, de esta forma, borrada y censurada la iniciativa del infante de querer repetir la acción o de hacerlo en un futuro próximo con el mismo entusiasmo y tranquilidad. Es posible que no adquiera el mismo sentido para él, en caso de que reitere su experiencia, podrá estar acompañada de una emoción de culpabilidad, inseguridad o de insignificancia frente al hecho que vive y, por tanto, no ser significativa positivamente.

Ahora bien, resulta insuficiente una reforma de las características físicas y arquitectónicas de los lugares, aludiendo a un cambio de las políticas normalizadoras en aspectos como los metros cuadrados necesarios, la disposición y ubicación de los espacios, las recomendaciones en cuanto al material de construcción, entre otras. Puesto que se requiere considerar la significación que a través del uso del espacio se va construyendo, dando paso así a la formación e interiorización de reglas de comportamiento en los espacios educativos. Esto, sin olvidar que el niño y la niña deben tener participación protagónica en la cons-

trucción de las normas, su prefijación supondría obviar el paso de reflexión e internalización sobre la norma.

Por tanto, podríamos aproximarnos a una posible respuesta a nuestro cuestionamiento, acerca de la relación espacio físico-uso-norma, planteando que el espacio por sí solo no genera cambios significativos en los aprendizajes, sino que se hace necesario un trasfondo de análisis desde lo pedagógico, instrumental y significativo en cada lugar, para develar sus significantes y aportes a la formación de los educandos, así, un espacio sin un adecuado uso e intencionalidad, estaría perdiendo todo su potencial. Análogamente, una sanción inconsecuente con la infracción, es decir, fragmentada en su simbología, no contribuye a reflexiones sobre la norma, y el hecho de que se use el espacio para castigar, no implica que este último aporte a la construcción social de la norma.

Sería conveniente preguntarnos, entonces, ante la iniciativa de varias esferas de la sociedad, como también lo cuestionó Parada (2012), al poner **límites sobre los límites a cada actuación del ser humano: "¿La sola existencia de normas da garantía de su cumplimiento? ¿Verdaderamente el problema radica en la cantidad de normas?"** (p. 14). Parada refiere que "el exceso de normas y el escaso compromiso por cumplirlas y hacerlas cumplir develan una inconsistencia del sujeto ante la ley" (Parada, p.15), denotando su poca o nula concientización acerca de la importancia de tener reglamentos y al no comprender su funcionalidad, se hace caso omiso, aunque un ente externo lo sature con normas.

En definitiva, no podemos descargar en un edificio o estructura física, la total responsabilidad de la norma y su acatamiento como si fuera algo de su naturaleza. A no ser que exista una afectividad, un sentimiento, bien sea por factores culturales,

históricos o afectivos, que haga que ese lugar detente autoridad y respeto, indicando una norma en sí mismo. De cualquier modo, el espacio requiere la intervención del adulto para adquirir valores simbólicos. Con esta investigación, se resalta que la problemática del Jardín Aures I no radica en que los infantes no tengan la norma instaurada, ya que la edad es apenas el momento crucial para comenzar el proceso de reflexión. La cuestión importante son las incoherencias entre argumentos, sanciones y modos de proceder para procurar el acatamiento de normas por parte de las agentes educativas. Por ello, se resalta en este informe la importancia que tienen los espacios físicos para fortalecer los saberes; siendo Aures I un centro moderno, el aprovechamiento de su infraestructura para movilizar acciones en los niños y niñas es ineludible.

Recomendaciones a estudiantes y profesionales

- El espacio físico educa y transmite ideales culturales. Por ello, para que haya un vasto aprovechamiento de su arquitectura, debe haber un acompañamiento adecuado por parte de los agentes educativos, de modo que tanto el mobiliario como el espacio donde se encuentra puedan ser fuente positiva de conocimientos.
- Los espacios deben ser dotados de significados y resignificados cuantas veces sea necesario; en consonancia con las necesidades de los educandos, su participación es indispensable.
- Cada espacio tiene una función, incluso aquellos donde el adulto no logra encontrarla; por eso, es menester que no se anulen o carguen negativamente los lugares del centro educativo, ya que estos pueden ser

refuncionalizados por los niños y niñas en pro de su aprendizaje.

Limitaciones de la investigación

Tiempo

El factor tiempo tuvo especial relevancia en la investigación, ya que de este dependían el desarrollo pleno de las actividades con los niños y niñas, las entrevistas a las agentes educativas y la calidad de las observaciones en el jardín. Pese a que en un momento dado del estudio, dicha institución se encontraba en periodo de "paro" (cese de actividades educativas por parte de los trabajadores de Aures I) por cuestiones de pago de sueldos, no se pudieron llevar a cabo observaciones e interacciones más profundas en el jardín. De igual modo, las agentes educativas no siempre estaban prestas a entablar diálogos pertinentes para el proyecto.

Documentación

El personal del jardín infantil Aures I en principio se expresó presto a facilitarnos documentos y CD con información pertinente al diseño arquitectónico de la institución. Materiales que ayudarían a establecer contrastes entre la misión, visión y normativas espaciales de Aures I, con la realidad observada en las intervenciones. No obstante, poco después nos manifestaron su incapacidad de brindarnos la información prometida por motivos no aclarados. Esto limitó el análisis exhaustivo de las pretensiones de los diseños espaciales del jardín.

REFERENCIAS

Abergo, M. (2008). *Moral y relaciones sociales. Heteronomía y autonomía: de Kant a Piaget*. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rc>

- t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.filo.uba.ar%2Fcontenidos%2Fsecretarias%2Fseube%2Frevistasespacios%2FPDF%2F39%2F39.10.pdf&ei=Np1xUuziKYGkQ9l4CQBg&usq=AFQjCNFbKn3ZfpLi8jLi5a8wl8WG0Wo7Q&sig2=xNb1_gp5ly5nlWRjD1vs0Q&bvm=bv.55617003,bs.1,d.eW0
- Alcaldía de Bogotá. (2012). *Importancia de la infraestructura escolar en la educación. Plan Maestro de Equipamientos Educativos*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Basanta, E., Brunetti, J. & Ormart, E. (2002). La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación. *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*, 7(1), 7-25.
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Universidad de Oviedo. 37, 123-130. Recuperado de file:///C:/Users/LAURA%20GIRALDO/Downloads/Dialnet-LasEscuelasReggianasComoModeloDeCalidadEnLaEtapaDe-3088583.pdf
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Correa, O. & Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su Aplicación en la Unidad Educativa Santana de Cuenca. Universidad de Cuenca.
- Díaz, M. (s.f.). Socialización, sociabilización y pedagogía. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fbaYMsYdbd8J:www.revista.unal.edu.co/index.php/maguare/article/download/14221/15009+&hl=es&gl=co&pid=b&l&srcid=ADGEESjOhz9j8glCbsXh-2naw7CLHrI9xsp0_Nlc6btW1wO5p-H7Se6jmTyRPK79BZD7xIji-0X7EhaTwPxMpNN5ZVb62qCvxYKGgfh-LHkBEw-85GIC57Hgh7iiFyB23Qm8BVuzUtSYK&sig=AHIEtbRdzGUcoJTsVWPX0ThFQM7nsWvqlg
- Domènech, J. & Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (6ª ed.). España: Graó
- Elster, J. (1989). *Las normas sociales y la teoría económica*. Recuperado de http://ebour.com.ar/derecho/17-Normas%20sociales%20y%20Teoria%20economica%20Elster.pdf
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gairín, J. (s.f.). *Ecología Escolar: Arquitectura y Mobiliario*. Indexnet. Recuperado de http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cecoescolar.pdf
- Heler, M. (2008). La construcción social de las normas morales. *Revista de Filosofía de Santa Fe*. 16, 111-128. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1666-485x2008000100006&script=sci_arttext
- Hoyuelos, A. (s.f.). *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas*. Argentina: RedSolare.
- Jiménez Avilés, A. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 104-125. Extraído de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9782/8991
- Kammi, C. (2005). *La autonomía como finalidad de la educación*. Chicago: Universidad de Illinois. Recuperado de http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/3338356465633533966393533336464/Autonomia.pdf
- Laorden, C. & Pérez, C. (2002). *Pulso. El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. (pp.133-146)
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Más y mejores espacios para la reforma educacional chilena: Fomento al desarrollo de espacios educativos sustentables. *II Seminario de Intercambio de Experiencias Exitosas para el Logro de Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Salvador de Bahía, 18-19 de noviembre de 2009
- Parada, M. (2012). El Consentimiento Subjetivo de la Ley: una Base para la Educación Política. En Ríos, C. (Ed.), *Memorias Seminario Educación y Cultura Política*. Editorial Universidad de Antioquia. (pp. 13-23)

- Pérez, A. (1988). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ramírez, F. (mayo-agosto de 2009). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, (54), 81-101.
- Toranzo, V. (2007). ¿Pedagogía vs. arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?av&q=cache:CESETkxOHo4J:www.udesa.edu.ar/files/MAEEDUCACION/RESUMENCORREGIDOTORANZO.PDF+&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESglbUVPVz6S-3pdN3ZDa-wl-cemWeOy-WsWr3Wz-PieKxwywpCLoJY-wAQBfrolGKC8BiSUIQV38eA-2jwO9XWapuhrsg0hrIYcWt6GprbkedqISq1pG_rxS3QWeH2BpJImEZYBoP&sig=AHIEtbS1LQMlIT9hKHsT2CP_qsyC4iSTHw
- Víñao, A. (2008). *Escolarización, edificios y espacios escolares*. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n7-vinao-frago.pdf>
- Vlasich de la Rosa, L. (2010). *Historia de la Educación: Frederick Fröebel*. En línea <http://historiageneralde laeducacion.blogspot.com.co/2010/03/credor-del-kindergarten.html>
- Wong, N. (2008). *Historia de la arquitectura educativa*. Arkhé. Arquitectura y Humanidades (blog). Recuperado el 12 de junio de 2012 de <http://arkhe-noticias.blogspot.com/2008/11/historia-de-la-arquitectura-educativa.html>