

infancia en eu-ro-pa 05.8

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

arquitectura y diseño

el espacio



Consejo de Redacción



Peter Moss

Director de la revista *Infancia en Europa*, publicación conjunta de una red de revistas europeas. E-mail: Peter.Moss@ioe.ac.uk



Ferruccio Cremaschi, *Bambini*

Revista mensual para profesionales de la educación de 0 a 6. Investigaciones y buenas prácticas en Italia. Los cambios sociales y culturales, desde la óptica de las necesidades de la infancia. Página web: www.edizionijunior.it/bambini.htm



Eva Gruber, *Betrifft Kinder*

Revista mensual con información, noticias y reflexión sobre las políticas de infancia y educación en Alemania. Página web: www.verlagdasnetz.de



Stig Lund, *Born & Unge*

Revista semanal gratuita para los 50.000 afiliados del sindicato BUPL (Federación Nacional de Maestros y Educadores). Práctica, teoría y condiciones laborales. Página web: www.boernogunge.dk



Bronwen Cohen, *Children in Scotland*

Children in Scotland se publica mensualmente. Contiene artículos de fondo y noticias relacionadas con la infancia, a juventud y las familias de Escocia. Página web: www.childreninScotland.org.uk



Perrine Humblet, *Grandir à Bruxelles*

Cada nueve meses se distribuyen de manera gratuita cuatro mil ejemplares de *Grandir à Bruxelles* entre la comunidad francesa de Bélgica. Página web: www.grandirabruelles.be



Irene Balaguer, *Infancia*

La Asociación de Maestros Rosa Sensat edita cada dos meses *Infancia* e *Infància*, en castellano y catalán. La educación de 0 a 6 años, desde la teoría y la práctica. Página web: www.revistainfancia.org



Jan Peeters, *Kiddo*

Kiddo aparece ocho veces al año y se distribuye en Holanda y en Flandes. Está destinada a profesionales que trabajan con niñas y niños de edad de 0 a 12 años. Página web: www.kiddo.net



Marie Nicole Rubio, *Le Furet*

Se publican tres números al año. Sus lectores son formadores, administradores y coordinadores que se dedican a 0 a 6 años. Página web: www.lefuret.org

Sumario

Ahora y aquí... un espacio nuevo
Infancia 3

A fin de cuentas, ¿de quién es el espacio?
Bronwen Cohen 5

Dimensiones compartidas: influencias europeas en la definición de estándares
Infancia en Europa 7

El pasado en el presente

De los kindergärten alemanes a un arquitecto de Glasgow
Infancia en Europa 13

Espacio y diseño

Espacio para jugar, espacio para crecer
Matti Bergstrom y Pia Ikonen 16

La Naturaleza: proveedora de espacio
Anders Farstad 18

El uso del espacio
Ine van Liempd 20

Trayendo el exterior a dentro
Karen Buvik 22

Poder, políticas, procesos

Los actores
Ver, sentir, tocar, probar, oler y amar
Michele Zini 26

Un proyecto participativo
Bruce A. Jilk 29

Tiempo para escuchar
Alison Clark 31

Foco en... Hungría
Marta Korintus 33

Informaciones 35

Bienvenidos al número 8 de *Infancia en Europa*. Esta vez, hablaremos de arquitectura y diseño para los más pequeños, con aportaciones desde siete países diferentes, incluyendo –por primera vez en la historia de la revista– Finlandia, Hungría, Noruega y los Estados Unidos de América. La editora de este número es Bronwen Cohen, directora de *Children in Scotland* (la agencia nacional que agrupa a quienes trabajan con los niños, los jóvenes y sus familias en Escocia). A finales de este año 2005, en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *Children in Scotland* organizará en Edimburgo un congreso internacional sobre arquitectura y diseño para la infancia, durante el que se concederá un premio a arquitectos que hayan diseñado espacios para la infancia. El tema de cada número de *Infancia en Europa* se decide en la reunión anual del Consejo Editorial de la revista. Los dos monográficos siguientes se van a dedicar a: el currículum y la evaluación –el editor de este número será John Bennett, responsable de la reciente revisión de los servicios de atención y educación infantil que la OCDE ha realizado en 19 países–, y al tema de la comida. Si tuvieseis algún interés determinado en algún tema en concreto, y quisieseis que la revista lo tratase, podéis poneros en contacto con alguno de los miembros del Consejo de Redacción.

Peter Moss, director

Ahora y aquí...

Infancia

En nuestro país aún hay quien piensa que el espacio es neutro, que todo posible diseño de un espacio es válido para cualquier proyecto; hay quien considera que el espacio es una cuestión de expertos, en el bien entendido de que los expertos a la hora de diseñar espacios son los arquitectos; también se considera muchas veces que cuanto más pequeños son los niños menos espacio necesitan... Éstas –y otras muchas cuestiones sobre el espacio de la escuela de los más pequeños– es lo que de una manera amplia aborda este número de *Infancia en Europa*.

Cuando se está inmerso en un proceso legislativo o normativo, como el que está en marcha ahora en nuestro país, consideramos que, más allá de las opiniones recogidas en este número, ello nos obliga a plantear interrogantes sobre lo que se está planteando ahora y aquí. ¿Cómo es posible que las normativas escatimen espacio para los niños? ¿Cómo es posible que se determine al margen de la vida que los niños y los adultos desarrollarán allí? ¿Cómo es posible que, en un clima como el nuestro, tan deseado –e incluso tan envidiado– por la mayoría de países europeos, la oferta de espacio exterior para una escuela infantil sea tan miserable, que obliga a hacer turnos para poder disfrutarlo?

El contenido de este número recoge algunas cuestiones fundamentales sobre los espacios que pensemos tendrían que ser tomadas en consideración a fin de que tanto la nueva Ley como las normas que se deriven de ella permitan generar unos ambientes físicos propicios a las reflexiones pedagógicas y políticas adecuadas a los derechos del niño, a sus necesidades, a sus intereses, y que sean dignos de unos gobiernos de la Europa de siglo XXI.

Cuatro propuestas realistas para ofrecer nuevas posibilidades para la educación infantil en nuestro país:

Más pequeños, más espacio

Los niños en estas primeras edades tienen necesidad de disfrutar de un espacio que les permita poner en funcionamiento toda su potencial. Poder jugar sin interferencias, poder descubrir y experimentar con agua, poder construir un universo nuevo en solitario o en pequeño grupo, poder moverse en libertad al girarse, al gatear, al caminar, al correr, al saltar, al trepar...

un espacio nuevo

También en estas edades los espacios para afrontar los grandes retos educativos de las actividades cotidianas de modo adecuado exigen disponer de un espacio para dormir, un espacio para comer, un espacio para la higiene.

Los espacios para estas edades tienen que reconocer las necesidades de los niños de poder disfrutar de ratos de intimidad, de reposo de recogimiento, para poder compartir un secreto con un compañero o mirar un cuento a solas o en compañía.

Los espacios en educación infantil tienen que poder acoger a las familias.

En consecuencia, esta breve descripción de las necesidades básicas de espacio que los niños y niñas de 0 a 6 años reclaman, está lejos de una posible normativa que limite el espacio a 2 m² por niño como generalmente se propone.

Más pequeños, más espacio exterior

Hay tres cuestiones fundamentales sobre las que se podría fundamentar la defensa de que a los niños de 0 a 6 años les es más necesario el espacio exterior que el interior. Una es la de la salud; otra, la de la riqueza de posibilidades, y una tercera, la de poder disfrutar de la fortuna de nuestro clima, aún cuando seguro que se pueden argumentar otras como se puede leer en las páginas de este número de *Infancia en Europa*.

La vida al aire libre es una fuente de salud, al aire libre los niños tienen menos riesgo de contagio de las enfermedades que son propias tanto de la vida colectiva, como de estas edades en sí. Una vida al aire libre que

no se puede confundir con el recreo, una vida al aire libre para poder hacer todas las actividades que la vida cotidiana comporta: jugar, comer, dormir, higiene.

La vida al aire libre, significa poder gozar de la naturaleza, de toda su riqueza, de todas las posibilidades de interrogación y descubrimiento que ofrece cada día que está nublado, que hace sol, que llueve o que tal vez nieva; los cambios de color de las hojas de los árboles y los arbustos, las flores que como un milagro un día dan vida a un rincón o partecillo, los insectos, los pájaros, la misma tierra que permite hacer agujeros o montículos, sin olvidarnos de los días de viento... La vida al aire libre ofrece a los niños y niñas posibilidades de descubrir, conocer, amar y cuidar el mundo natural, una parte fundamental del su mundo.

La vida al aire libre en nuestro país es un regalo que, sistemáticamente, se niega a los niños y niñas, con requisitos mínimos de unos miserables 75m².



Más pequeños, más proyecto compartido

El espacio no es neutro, el espacio facilita hacer realidad un proyecto de educación de los niños en estas edades, por lo tanto, todo proyecto de espacio para niños de 0 a 6 años tiene que constituir un proyecto compartido entre expertos, arquitectos, maestras, naturalistas o jardineros, familias y hay que escuchar a los niños, una escucha que va más allá de lo que puedan verbalizar, se una escucha a través de la observación sistemática de sus actuaciones para incorporarlas progresivamente a los nuevos proyectos.

Un proyecto compartido que, en ningún caso, se plantea como la subordinación

de un experto a los otros, que pide capacidad de diálogo para conjugar todos los conocimientos que aportan los diferentes puntos de vista al servicio de una mejor calidad de vida de los niños.

Más pequeños, más austeridad

Un espacio rico, un espacio estimulante, un espacio comprometido con los niños y las niñas de 0 a 6 años no significa un espacio de un coste elevado, es un espacio pensado y diseñado de manera simple, pero no con simplicidad, es un espacio acogedor, sencillo, sin complicaciones, barroquismos, ni diseños inútiles o soluciones costosas. También con el espacio y sus requisitos el futuro de los niños está en juego. Es de desear que la nueva Ley y la normativa que se derive de ella sea capaz de comprender y recoger su alcance. Una manera sencilla sería garantizar el máximo espacio por niño y hacer escuelas muy pequeñas. ¿Una paradoja? No, ¡una necesidad!

A fin de cuentas, ¿de quién es el espacio?

Bronwen Cohen, editora especial

Este número de *Infancia en Europa* trata sobre la arquitectura y el diseño para los más pequeños. Lo hemos titulado «La creación del espacio» como un recordatorio de que, aun cuando el espacio es un término abstracto, que implica un vacío que hay que llenar, el diseño y el uso del espacio no es en absoluto abstracto. Bien al contrario, es probable que refleje el entorno cultural, físico y socio-económico. Es un producto del cómo –y del quién– se hayan conceptualizado los niños, los adultos y sus actividades dentro el espacio.

La expansión de los servicios para la infancia durante el último siglo implica que la mayoría de los niños pasan largo tiempo en entornos organizados, de uno u otro tipo. A la vez, estamos viviendo un declive en el acceso a espacios públicos seguros, como, por ejemplo, plazas públicas o el campo abierto. Con menos libertad para rondar y más tiempo en espacios organizados, es esencial que escuchemos a los niños y las niñas que consideremos todas sus necesidades.

En el peor de los casos, el uso que se hace de un espacio puede no haber sido pensado, o se puede haber entendido mal. En el mejor, la consideración de las diferentes ideas y prácticas pedagógicas, las diversas personas que participan y los procesos que se tienen que llevar a cabo para construir o crear un espacio para la infancia son difíciles de equilibrar.

En los últimos años se ha incrementado el énfasis en el diseño y la arquitectura para los más pequeños, y se ha desviado la atención hacia los resultados de la investigación en nuestra concepción de lo que necesitan los niños. Eso está cambiando. Las tres secciones de este número de *Infancia en Europa* están pensadas, en primer lugar, para recordar el contexto que influencia nuestro pensamiento sobre la arquitectura y el diseño, sobre todo a partir de la historia; en segundo lugar, para considerar la relación que se establece entre los niños y su entorno –el impacto físico del espacio, de los materiales, de la luz, de los colores y del «vacío»; y, finalmente, para reflexionar sobre la importancia de las opiniones de los niños y de otros actores, y los medios que utilizamos para recogerlas.

El pasado y el presente

Iniciamos el número observando algunos ejemplos del pasado, comenzando por Alemania e Italia con Friedrich Froebel y María Montessori. Froebel fundó el movimiento de los *kindergarten* alemanes haciendo énfasis en el juego y las actividades, y el método Montessori se

centraba tanto en el aprendizaje como en su entorno. Ambos ligaron sus teorías al entorno físico en el cual se movían los niños, usando, por ejemplo, el espacio exterior y juguetes diseñados especialmente.

También tenemos en cuenta el impacto de la industrialización, que comportó la necesidad de estar al cuidado de muchos niños mientras sus padres trabajaban fuera de casa. Y, junto con esta necesidad de atención –y, casi siempre, separadamente– el desarrollo de escuelas públicas para los niños más pequeños. El arquitecto escocés Ian Alexander nos lleva a una de las escuelas diseñadas a comienzos del siglo XX por Charles Rennie Mackintosh, un reconocido arquitecto y diseñador escocés. Sus edificios no sólo demuestran la visión artística que se puede incorporar al diseño de las escuelas, sino que también nos proporcionan claves sobre la relación que se establece entre la escuela y la comunidad cuando ésta comparte algunas de las instalaciones de las escuelas del vecindario, como el comedor o el gimnasio. A pesar de eso, no tenemos demasiado información sobre las ideas pedagógicas de Mackintosh, ni del debate que se produjo entre los responsables políticos y los profesionales del centro.

El artículo «Foco en...» de este número también nos enseña cómo el pasado influencia el presente, a partir de una



Esperando el autobús

Muchos de los artículos de este número se refieren a edificios particulares, espacios externos y diseños concretos dentro de los servicios, pero la experiencia del espacio de un niño no se limita a estos espacios. Para los niños, los límites, los pasillos y la relación entre los espacios son tan importantes como los mismos edificios o espacios de juego. Esta marquesina de autobús fue decorada por un joven de las Islas Shetland, en Escocia.

mirada a la historia de uno de los nuevos países miembros de la Unión Europea, Hungría. Marta Korintus, directora de investigación en el Instituto Nacional para la Familia y las Políticas Sociales, nos explica la historia de los servicios para la infancia y describe los últimos acontecimientos.

Espacio y diseño

En esta sección consideramos la relación de los niños con el espacio y el diseño. El neurofisiólogo finlandés Matti Bergstrom y su colega Pia Ikonen consideran las implicaciones de la investigación sobre el desarrollo del cerebro en la oferta de espacio para los niños más pequeños, señalando el papel de la naturaleza y del espacio vacío en el desarrollo de la capacidad del cerebro para aprender y desarrollarse. La importancia del entorno natural es común a todas las «escuelas del bosque» que se pueden encontrar en la mayoría de países nórdicos, y también en el programa «Ecobuild» (Ecoconstrucción). Anders Farstad, que trabaja en un *kindergarten* de Asker (Noruega), donde los niños pasan todo el tiempo en el exterior, sugiere algunos de los beneficios que eso genera, y la arquitecta noruega Karen Buvik describe cómo los edificios ecológicos han permitido que el diseño medioambiental se convierta en parte de la experiencia de aprendizaje de los niños.

En los Países Bajos, la progresiva privatización de la educación comporta una menor regulación y la consideración creciente de los padres como consumidores (véase *Infancia en Europa* número 7). Ine van Liempd, de la agencia holandesa de investigación y asesoramiento para el uso del espacio, ha hecho un estudio sobre cómo los trabajadores de las escuelas infantiles conciben la relación entre los edificios donde trabajan y su visión pedagógica, investigando si se complementan o se perjudican. Algunas visiones de la educación de los niños, como el enfoque de Reggio, alientan una mayor reflexión sobre el uso del espacio.

Poder, políticas, proceso

La última sección de este número toma en consideración el proceso de planificación y de diseño. El arquitecto italiano

Michele Zini y el arquitecto americano Bruce Jilk coinciden en que la colaboración entre arquitectos, maestros y responsables políticos es crucial para crear espacios que tengan valor a largo plazo. Zini describe un mundo rico en sensaciones que se basa en las habilidades de los diseñadores, pero que hay que combinar con las demandas prácticas del uso cotidiano para crear un espacio donde los niños «se sientan, sobre todo, queridos». El arquitecto resalta la importancia del diseño en la planificación general de un espacio, destacando la importancia del equipamiento interno y de los muebles, que a menudo se olvidan en un proceso que a veces se concentra sólo en las estructuras arquitectónicas.

Pero ¿de quién es el espacio? La investigadora inglesa Alison Clark argumenta que los niños son los actores con menos poder, y su investigación se centra en cómo se pueden escuchar las opiniones de los niños y en los beneficios que pueden comportar para el proceso de diseño. No es tan solo cuestión de pedirles la opinión, sino de animarlos a expresar lo que consideren importante, a través de fotografías y llevando a los adultos a recorridos guiados por su espacio.

Espacio para aprender

El diseño de espacios para niños, como testimonian todos los autores de este número, se beneficia de la colaboración de muchos profesionales: arquitectos, neurólogos, historiadores y técnicos en medio ambiente. Pero que colaboren no significa que estén de acuerdo en todo. Hay ciertas tensiones entre los artículos de este número, que son deliberadas, y que esperamos estimulen el debate. ¿Cómo podríamos reconciliar la teoría de la importancia del espacio desestructurado, y el deseo del niño de construir y reconstruir, con la importancia de crear posibilidades de experimentación, como sugiere Zini?

Aún cuando pidamos más compromiso con los estándares en cualquier parte de la Unión Europea, también hay tensiones entre las regulaciones y la creatividad. Las normas de salud y de seguridad, por ejemplo, cada vez son más importantes en el ámbito del diseño de muebles y la iluminación. La arquitecta finlandesa Pilla Meskanen, para quien el uso

de la luz y de las sombras es importante para permitir el aprendizaje autónomo, dice que las regulaciones que requieren una cantidad «adecuada» de luz pueden hacer que un diseño de esta naturaleza constituya un verdadero desafío.

En las páginas siguientes se muestran los resultados de una encuesta llevada a cabo por *Infancia en Europa* sobre los estándares para los espacios en los países europeos. Nuestros conocimientos sobre el cerebro, y el desarrollo de la visión, de la memoria, del lenguaje y el rol de las emociones han aumentado mucho desde que la Red de la Comisión Europea de la Atención a la Infancia desarrolló sus 40 objetivos, hace 10 años. Desgraciadamente, parece ser que las regulaciones y los estándares sobre el espacio no han mejorado, y en algunos casos incluso han empeorado. El número 7 de *Infancia en Europa* examinaba la posibilidad de que, en el supuesto que se aprobase la propuesta de Constitución de la Unión Europea, la voz de los niños se escuchase y se tomase en consideración en todas las políticas europeas que les afectan. Si la Constitución finalmente se aprueba, tal vez sería posible romper la tendencia a empeorar y conseguir que los espacios que se creen cumplan unos estándares que se correspondan con la importancia que pensamos que tienen.

Bronwen Cohen es directora de la revista *Children in Scotland* y de la agencia Children in Scotland. bcohen@childreninscotland.org.uk

Dimensiones compartidas: influencias europeas en la definición de estándares

Infancia en Europa

La necesidad de crear espacios seguros para los niños es una cuestión de interés público, y tanto los gobiernos nacionales como regionales y la Unión Europea tienen que contribuir al establecimiento de unos estándares obligatorios, al desarrollo de unas líneas maestras sobre el tema y a alentar la investigación en este sentido.

Dada la implicación de grupos profesionales diferentes y de contextos administrativos distintos para los diversos tipos de servicios de Europa, tal vez no nos debe sorprender que los estándares sobre el espacio de los servicios se hayan desarrollado de modo desigual, y a menudo poco consistente. En algunos casos se trata de normas sujetas a evaluaciones e inspecciones, mientras que en otros casos sólo son recomendaciones. Las políticas que no afectan directamente a los niños tienen también un impacto en los estándares sobre los espacios para la infancia. Las políticas nacionales y europea sobre el transporte, la agricultura y el desarrollo económico pueden hacer aumentar o disminuir el espacio de los niños y determinar cuán seguro es. Y éstas son áreas en las cuales la voz de los niños no se escucha, y donde la degradación de las condiciones del espacio para los niños pasa muy desapercibida. El informe de 1995 *Objetivos de Calidad para los servicios infantiles*, publicado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, (véase *Infancia en Europa* número 7) reflejó la gran variedad de estándares sobre el espacio entre los países de la Unión Europea. El informe hacía notar que en algunos países había una visión clara de cómo los objetivos pedagógicos tenían que determinar el entorno de los niños. En otros países, los edificios eran estrictamente funcionales, prefabricados con materiales malos o bien espacios que anteriormente tenían otros usos y que se habían remodelado inadecuadamente. El informe comentaba que a veces se hacía mucho énfasis en el tamaño de las habitaciones y en el número de lavabos, pero no se ponía atención al hecho de que «el espacio es libertad», y que los niños necesitan tener espacio para explorar su entorno, espacio interior y exterior. El informe, por su parte, proponía una serie de objetivos, que incluían, por ejemplo, que en el espacio interior tendría que haber como mínimo 6 metros cuadrados para cada niño de

menos de tres años y 4 metros cuadrados para cada niño de entre tres y seis años (excluyendo el espacio de almacén, los pasillos o las zonas de paso entre espacios), y que tenía que haber acceso directo a un espacio exterior de como mínimo 6 metros cuadrados para cada niño.

En estos diez años, ¿no ha mejorado en nada, la situación? *Infancia en Europa* ha hecho una encuesta a pequeña escala entre los países de la Unión Europea y Noruega para conocer las normas, recomendaciones o estándares nacionales relativos al espacio.

Sólo en Italia los estándares mínimos nacionales para el espacio interior se acercan (parcialmente) a la propuesta de los *Objetivos de Calidad* de 1995. Hungría, Noruega y algunos servicios del Reino Unido tienen recomendaciones que exceden el objetivo para el espacio externo, pero muchos países no tienen ningún requerimiento específico –ni tan sólo una recomendación– relativa al espacio exterior necesario para cada niño.

Cada vez más, los requerimientos mínimos de espacio han sido sustituidos por recomendaciones. En Dinamarca, eso se ha asociado con la descentralización hacia las

autoridades locales. En Inglaterra, Escocia y el País de Gales, que han centralizado sus respectivas regulaciones y están desarrollando un enfoque común entre los diferentes servicios, no hay ninguna norma general relativa al espacio exterior mínimo. En Inglaterra, que tiene el nivel más alto de servicios privados, el espacio mínimo para niños de entre dos y tres años es de los más bajos de Europa: menos de 3 metros cuadrados por niño.

Es muy decepcionante que, diez años después de la publicación de los *Objetivos de Calidad* de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, los estándares no hayan mejorado, y en algunos casos hayan empeorado.

Ahora la Unión Europea tiene 25 miembros, y ofrece muchas oportunidades para la investigación comparativa y para compartir los costes de grandes investigaciones. Es esencial recoger datos que hagan posible, de modo efectivo, la comparación entre diferentes países, sobre todo para evaluar el impacto de medidas ya acordadas entre los estados miembros, como los *Objetivos de Atención a la Infancia* de Barcelona. También debe ser posible financiar más investigaciones que estudien a los niños directamente.

Desde que se publicaron los *Objetivos de Calidad para los Servicios Infantiles*, hace una década, nuestros conocimientos sobre el cerebro, y el desarrollo de la visión, de la memoria, del lenguaje y el rol de las emo-

ciones han aumentado muchísimo. La investigación sobre el desarrollo del cerebro, por ejemplo, está transformando las ideas sobre los procesos de aprendizaje de los niños. Hemos de analizar las implicaciones al

repe to en la forma en que se planifica, se estructura y se organiza el espacio interior y exterior.

Situación, Situación, Situación

La situación lo es todo. Entornos diferentes, ya sea en países diferentes, en la ciudad o en el campo, o en una escuela con profesionales formados y bien pagados, o en centros de día con mayoría de voluntarios, todos estos factores ayudan a determinar actitudes concretas hacia el espacio y el diseño. Los servicios de tiempo libre a menudo son los que salen peor parados.

Por ejemplo: en 2002, una encuesta de los servicios de tiempo libre de la comunidad francesa de Bruselas se encontró con que la mayoría compartía sus instalaciones con otros servicios; a menudo tenían que guardar sus equipamientos y materiales en lugares poco adecuados, como, por ejemplo, escaleras o pasillos, y no contaban con sistemas de detección de incendios o planes de evacuación, y en muchos casos también tenían sistemas sanitarios inadecuados. Ninguno de los servicios contaba con accesos para pequeños con discapacidad.

En algunos países, las regulaciones sobre el espacio mínimo de los servicios dependen de las autoridades locales o regionales. En Italia, eso implica diferencias considerables entre las regiones, pero también supone una oportunidad para responder más adecuadamente a las necesidades locales. Por ejemplo, en el núcleo histórico de Génova, donde la oferta de suelo para nuevos edificios es escasa, el espacio exterior para los niños puede consistir en una tarima. Encontramos un diseño similar en Glasgow, a finales del siglo XIX, cuando el espacio era muy abundante y las escuelas se construían con un espacio de juegos en la azotea.

En un número creciente de países –particularmente los países nórdicos– algunas cuestiones han comenzado a adquirir importancia: la calidad del aire y de la iluminación, por ejemplo. En Dinamarca, aun cuando el espacio mínimo ya no es objeto de ninguna norma

nacional, sí hay una norma relativa al mínimo de metros cúbicos de aire de calidad para los adultos que trabajan en estos servicios.

La noción de seguridad también puede variar significativamente de un país a otro. Por ejemplo, en el Reino Unido las consideraciones relativas a la salud y a la seguridad a menudo impiden que los niños tengan acceso a actividades como la carpintería, o que puedan subir a los árboles, actividades que son muy habituales en los países nórdicos.

Ahora os laváis las manos, por favor

En la Unión Europea no hay estándares comunes relativos a los váteres, al lavamanos o al espacio del lavabo de los niños. *Infancia en Europa* ha elaborado un estudio comparativo de la legislación y las recomendaciones disponibles en los diferentes países europeos sobre este espacio.

Los niños se preocupan por los váteres que tienen que usar, pero este espacio a menudo es lo menos importante cuando se diseña una escuela, como ha demostrado la experiencia del Reino Unido. Recientemente, un gobierno local de Escocia realizó un estudio con niños de primaria en que se les preguntaba qué consideraban importante para planificar una escuela nueva. Una de las prioridades fueron unos buenos lavabos. En Gales, el recientemente nombrado Comisario

para la Infancia y la Juventud descubrió, en sus visitas a las escuelas, que el mal estado de los váteres constituía una de las quejas más habituales de los niños. Como resultado, inició una investigación sobre el estado de los lavabos de las escuelas y una campaña para conseguir mejoras.

«Las cadenas altas hacen que sea difícil estirar la cadena» Una niña de 6 años, País de Gales, Reino Unido

«Me gustaría que las puertas cerrasen. Todo el mundo entra sin llamar. Me gustaría que pusiesen pistillos en las puertas.» Una niña de 7 años, País de Gales, Reino Unido.

Un estudio de los niños de la escuela primaria en Suecia y el Reino Unido, del año 2002, descubrió que los niños intentaban no usar los lavabos, por las malas condiciones en que se

hallaban y por miedo a ser intimidados. Los investigadores de las Universidades de Newcastle y de Goteborg compararon las experiencias de 394 niños, de entre 9 y 11 años, en diez escuelas primarias de Newcastle con las de 157 niños y niñas de la misma edad en siete escuelas de Suecia. Sue Vernon, una de las investigadoras de Newcastle, reclama el establecimiento de estándares europeos sobre los lavabos escolares para «evitar que los niños se constipen, o sufran problemas como infección de orina o incontinencia.»

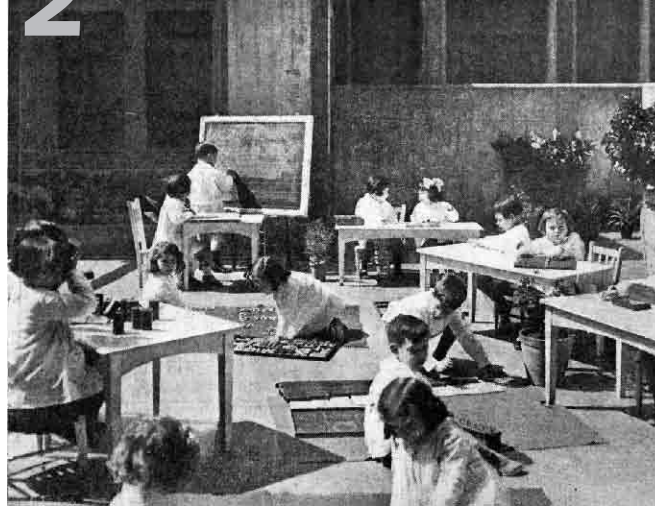
Las normas básicas para los lavabos	
Bélgica (Comunidad flamenca)	Un lavabo para cada 6 niños, un lavamanos por cada 4
Dinamarca	Dos lavabos y dos lavamanos para cada 20 niños (Recomendaciones del Consejo Nacional de Salud) Un lavabo y un lavamanos para cada 15 niños (Agencia para las Empresas y la Construcción)
Francia	No existe ningún requerimiento legal ni recomendación
Hungría	Para los niños menores de 3 años: dos lavabos y dos lavamanos al alcance de los niños, y un baño con una ducha móvil para cada 20 niños. Para los niños de entre 3 y 7 años: un espacio para el lavabo de como mínimo 15 m ²
Italia	<i>Emilia Romagna</i> : un lavabo para cada 6 niños y un lavamanos para cada 4 <i>Toscana</i> : cada grupo de 8 a 20 niños, dependiendo de la edad, debe tener un entorno de como mínimo 8 m ² con lavabos y las correspondientes áreas de cambio
Países Bajos	No hay regulaciones, pero sí son objeto de inspección
España	Los espacios para niños de hasta seis años tienen que tener áreas diferenciadas para su higiene
Inglaterra y Gales	Un lavabo y un lavamanos para cada 10 niños de más de 2 años, y espacios adecuados para el cambio para los menores de 2 años. Un lavamanos profundo o una ducha para los niños de preescolar
Escocia	No hay normas nacionales. Escuelas infantiles municipales: un lavabo por cada 10 niños mayores de dos años

País	Interior - Espacio por niño	Exterior -Espacio por niño
Objetivos sugeridos para el entorno y la salud en los <i>Objetivos de Calidad en los servicios para la infancia</i> (1995), Red de Atención a la Infancia de la Unión Europea	<ul style="list-style-type: none"> • 0-2 años: mínimo de 6 m² por niño • más de 3 años: mínimo de 4 m² por niño (excluyendo almacén, pasillos y espacio de paso - 5 m² adicionales de espacio para los adultos) 	Acceso directo a un mínimo de 6 m ² por niño
Bélgica - Comunidad de habla flamenca	<p>Recomendación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 5 m² por niño • 3-12 años - 4 m² por niño <p>Los requerimientos para zonas de juego y de seguridad incluyen un análisis de los riesgos e inspecciones</p>	No está regulado
Bélgica - Comunidad de habla francesa	<p>0-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • zona para dormir - 2 m² por niño (máximo 6 niños) • espacio para actividades - 3,5-4 m² por niño <p>Los requerimientos en las zonas de juego y de seguridad incluyen un análisis de los riesgos e inspecciones</p>	<p>No está regulado para los niños de 0-3 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 75 m² para un centro de 24 plazas • 50 m² para un centro de 48 plazas
Dinamarca	<p>Recomendación (excluyendo la cocina, una sala para los trabajadores, oficina y lavabo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 3 m² • 3-6 años - 2 m² <p>Hay algunos requerimientos adicionales del Ministerio de Trabajo y de la Agencia Nacional para las Empresas y la Construcción, por ejemplo: un mínimo de 12 m³ de aire por adulto (8 m³ cuando hay ventilación)</p>	No está regulado. Antes eran 10 m ² por niño
Francia	<p>Recomendación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área general / de actividades - 3-4 m² por niño • Área para dormir- 1,5-2 m² por niño • Áreas para actividades en grupos pequeños - 1,5-2 m² por niño • Área para familias - 10-15% del espacio total • Espacio para los trabajadores - 8-12% del espacio total 	No está regulado
Hungria	<p>Regulaciones con inspecciones regulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 4 m² por niño • 3-7 años - mínimo 2 m² por niño <p>Normas detalladas sobre las salas, incluyendo la cocina, la despensa, la sala de lavado y planchado, la sala para los trabajadores y la oficina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 10 m² por niño <p>Las regulaciones describen la superficie de los materiales, qué tipo de árboles/arbustos, y diferentes áreas, incluyendo el arenal, el área de juegos acuáticos, el área de escalada, las bicicletas</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3-7 años - 10 m² por niño

País	Interior - Espacio por niño	Exterior -Espacio por niño
Italia	Legislación nacional para escuelas infantiles: • 3-5 años - 6,67 m ² por niño Los estándares para niños en los centros 0-3 dependen de los gobiernos regionales (ver siguiente)	La legislación nacional (para niños entre 3 y 6 años) requiere 18 m ² por niño
Italia - Emilia Romagna	<ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 8,5 m² por niño para el espacio designado como «espacio de actividad» • 3,5 m² para los servicios generales 	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 10 m² por niño
Italia - Toscana	<ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 6 m² por niño • 4 m² por niño para el espacio multifuncional de juegos, actividades y descanso 	Como mínimo, tantos m ² como en el interior para las actividades de los niños
Países Bajos	<ul style="list-style-type: none"> • 3,5 m² de espacio «de juego» por niño en todos los centros infantiles para niños de entre 0 y 12 años, más sala para dormir para niños de entre 0-1,5 años. 	<ul style="list-style-type: none"> • 0-12 años - 3 m² por niño
Noruega	<p>Recomendación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años - 5,3 m² por niño • más de 3 - 4 m² por niño 	Recomendación nacional: el área exterior debe ser seis veces el área interior. Las escuelas de naturaleza están ligadas a escuelas «de interior»
España	Una sala de mínimo 30 m ² con 2 m ² por niño, más una sala de usos múltiples de como mínimo 30 m ²	<ul style="list-style-type: none"> • 0-3 años, mínimo de 75 m² de uso exclusivo. • 3-6 años, mínimo de 150 m² de uso exclusivo
España - Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> • 0-12 meses - 4 m² por niño • 1-2 años - 3 m² por niño • 2-3 años - 2,5 m² por niño • 3-6 años - 2 m² por niño <p>Para los centros con niños mayores de 3 años, una sala de usos múltiples de como mínimo 60 m² Para los centros con niños más pequeños de 2 años, una sala de cambio de como mínimo 10 m² Todas las salas para dormir y salas de juego han de estar aisladas acústicamente</p>	<p>Para centros con niños de menos de 6 años, mínimo de 300 m² de uso exclusivo Para centros con niños de menos de 2 años, mínimo de 75 m² de uso exclusivo</p>
Reino Unido - Inglaterra	<p>Estándares del gobierno para todos los servicios preescolares excepto los parvularios en las escuelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-2 años- 3,5 m² por niño • 2 años - 2,5 m² • 3-7 años - 2,3 m² <p>Los parvularios municipales en las escuelas (a partir de la primavera de 2005, actualmente guía no obligatoria): 2,1 m² por niño más 0,45 m² por niño para recursos de aprendizaje, con arreglo a los estándares nacionales de 2003 de 2,3 m² por niño</p>	No hay normas nacionales. Antes era obligatorio que las escuelas infantiles tuviesen 9 m ² por niño. Este requerimiento todavía se mencionan en los programas <i>Sure Start</i> . Los servicios escolares deben ser seguros y estar bien mantenidos
Reino Unido - Escocia	<p>Todos los servicios de preescolar, excepto los parvularios dependientes de los ayuntamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-2 años - 3,7 m² por niño. • 2-3 años - 2,8 m² por niño <p>A partir de 3 años - 2,3 m² por niño. Parvularios municipales (de 3 a 5 años):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,3 - 2,7 m² por niño, dependiendo del tamaño de la clase 	No está regulado. Escuelas municipales: 9,3 m ²



2



3



1



1. Escuelas Montessori en Italia (Milán, 1908).

2. Escuelas Montessori en España

3. Derecha: Mompiano hoy.

4. Abajo: Mompiano en 1902.



4



De los *kindergarten* alemanes a un arquitecto de Glasgow

Infancia en Europa

El pasado es algo a tener en cuenta cuando nos referimos a los edificios para la infancia –aún están en nuestra memoria y a menudo se continúan usando. Las personas, las ideas pedagógicas y la realidad económica que contribuyeron a construirlos cambian, pero los edificios permanecen.

Froebel y Montessori

Friedrich Froebel (1782-1852) y María Montessori (1870-1952) dan nombre e idea a servicios para la infancia de cualquier parte del mundo, en el pasado y en el presente. Friederich Froebel, un maestro alemán, abrió en 1837, a los 55 años de edad, el primer *kindergarten* o «jardín para niños» en Blankenburg. Favoreció un entorno que permitía que los niños jugasen con lo que él llamaba «dones» –juguetes que se tenían que cuidar como tesoros, como, por ejemplo, bloques de construcción, y «ocupaciones», como el arte y los trabajos manuales. Ambas cosas lo llevaban a entender el espacio y la relación del niño con el mundo.

María Montessori comenzó a aplicar sus ideas sobre el aprendizaje de los niños más pequeños en un suburbio obrero de Roma, en 1907. Como a Froebel, a Montessori le interesaba sobre todo no sólo desarrollar nuevas aproximaciones pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los pequeños, sino también el entorno en que eso se podía hacer mejor. «Los adultos –decía– admiran su entorno, pueden recordarlo y pensar en él, pero el niño lo absorbe.» Si visitáis una escuela Montessori contemporánea, podréis encontrar que muchas de sus ideas aún se llevan a la práctica.

Las hermanas Agazzi

En Italia, en 1896, las hermanas Agazzi (Rosa y Carolina), abrieron una escuela para niños en Mompiano, en las inmediaciones de Brescia. En su visión de la escuela como una familia amplia y una comunidad, las hermanas Agazzi intentaban usar el entorno natural como un escenario para actividades prácticas que comportasen un aprendizaje para los niños, a través de actividades individuales y colectivas. En 1902, Mompiano se hallaba en pleno campo –y la escuela aprovechaba, además de su patio y jardines propios, las montañas de los alrededores. Hoy, la escuela tiene un acceso más difícil al campo –pero aún aprovecha mucho su jardín y el patio.

La industrialización y más allá

La industrialización generó una nueva necesidad: atender a los hijos de los trabajadores.

La asociación entre la industrialización y su impacto es evidente en los servicios para la infancia en Escocia. Escocia fue el primer país del mundo donde se desarrolló una escuela combinada para niños, una escuela y un centro para los niños en edad escolar –establecido por el propietario del molino y reformador social Robert Owen (1771-1858) en su colonia fabril. Owen creía que la curiosidad de los niños tenía que ser estimulada a través de la observación «de objetos naturales de los jardines, campos y bosques».

A principios del siglo XIX, la toma de conciencia sobre las causas de la tuberculosis dio lugar al desarrollo de un movimiento de escuela al aire libre en Alemania y en otros países. Las estructuras de tipo pabellón y los campamentos se hicieron muy populares.

En Inglaterra, en 1913, Margaret McMillan estableció una escuela infantil en Deptford, que acogía a niños de entre los 18 meses de edad y los 7 años, y que incluía un campamento para dormir en el exterior. Margaret McMillan y su hermana se inspiraban en las ideas de Froebel, pero también daban respuesta a la pobreza urbana y a los problemas de salud asociados a la industrialización del siglo XIX.

En muchos países, la separación funcional entre los servicios educativos y

los servicios de atención para los niños cuyos padres trabajaban o eran pobres produjo diferentes expectativas en cuanto al espacio necesario.

En algunos países, la responsabilidad sobre los servicios de atención a los niños menores de 3 años o con padres trabajadores recayó sobre los ministerios o departamentos de salud, y las trabajadoras eran puericultoras. En muchos casos, parecían pequeños hospitales. Estos servicios a menudo no tenían en cuenta a los padres y a las familias.

Un reciente artículo sobre la arquitectura de una *crèche* abierta en 1953 en Saint Denis, en Francia, observaba:

«El diseño se define, por una parte, por las diferencias en las edades de los niños, y por otra, por la necesidad de no permitir ningún contacto con las madres más allá de la puerta de entrada y de la sala de amamantamiento. El niño se da a una persona a través de una *guichet* (taquilla) desde el recibidor.»

Hasta 1984, la legislación francesa no promovió la oferta de servicios para los niños y sus familias.

Mackintosh y la escuela de la calle Escocia

El arquitecto escocés Ian Alexander describe un programa de construcción de escuelas de finales del siglo XIX en Glasgow, y valora la aportación de Charles Rennie Mackintosh.

En 1872, la aprobación de la legislación escocesa para la educación hizo necesarias más escuelas. En Glasgow, se planificó que las escuelas se construirían en los suburbios, en los límites de la ciudad, antes de que se edificasen viviendas. En aquel momento, los obreros de la ciudad vivían en bloques de apartamentos junto a las fábricas donde trabajaban, y cerca de las tiendas y de los impresionantes edificios públicos que la ciudad industrializada había erigido a lo largo de unas cuantas décadas.

Era difícil conseguir espacio, y las escuelas de Glasgow de aquella época a menudo se construían a la misma altura que los edificios de su entorno, en la misma calle que las tiendas y las viviendas de los obreros, en ocasiones con patios en la azotea. Muchas de las escuelas de esta época eran de planta rectangular, con uno o dos huecos de escalera abiertos, alumbrados desde arriba, alrededor de los cuales se organizaban todas las aulas. La eficiencia era la razón primera de los planos: eficiencia en la iluminación, facilidad de supervisión, de reunión y de movimiento dentro la escuela. Las escuelas también ofrecían cierta flexibilidad: dos clases a menudo podían unirse abriendo las puertas correderas de madera y vidrieras que había entre las aulas. Este sistema era un diseño patentado específicamente para las nuevas escuelas de Glasgow.

Charles Rennie Mackintosh era un arquitecto, diseñador de muebles y pintor pionero del «movimiento moderno» en Escocia –un movimiento que se alejaba de las convenciones victorianas y la extravagancia del modernismo. Participó en un gran programa de construcción de escuelas iniciado por el Consejo Escolar de Glasgow a finales del siglo XIX. Entre sus proyectos figura el diseño de dos escuelas: la escuela pública Martyr (1893) y la escuela de

la calle Escocia (1904-06). En idéntico periodo también proyectó la Escuela de Arte de Glasgow (1897-1909).

La escuela de la calle Escocia, acabada en octubre de 1906, es uno de los edificios más atractivos y proporcionados de Mackintosh. Situado en un área densamente poblada de la ciudad, con casas de los obreros, fábricas, pequeños talleres, tiendas e iglesias, la escuela quedaba en medio de dos fábricas. Apartada de la carretera, su muro y su verja, que dibujan una curva muy característica, abren el paso hacia el edificio, con las típicas torres vidriadas de Escocia. Cuando pasan la verja, los visitantes se dan cuenta de que no sólo es un edificio funcional, sino que está impregnado de orgullo cívico.

La escuela tenía 1.250 estudiantes entre 2 y 13 años. Como era habitual en aquella época, el edificio tenía entradas separadas para los niños y las niñas. De modo totalmente inusual, Mackintosh construyó una entrada pequeña para los niños más pequeños, con un techo en forma de arco, que se situaba entre las dos entradas para los niños mayores. Adyacente a la entrada está el vestíbulo, bien iluminado y aireado, que se usa para hacer asambleas y actividades gimnásticas. Este espacio contiene unas columnas de cerámica altas y delgadas, cuya parte superior toca al segundo piso, y que son de color verde, como árboles de un bosque.

Desde el vestíbulo los niños habrían subido unas escaleras con mucha luz. Mackintosh aligeraba las escaleras, normalmente estructuras de carga reforzadas, de manera que recibían mucha luz. La combinación de las escaleras y las tres columnas representaba el crecimiento y el desarrollo –una metáfora reforzada por la imagen del árbol de la ciencia grabado geométricamente en la piedra arcillosa de la fachada trasera, que domina todo el patio enrejado.

La decoración del resto del edificio es escasa, pero funcionalmente efectiva. La mayoría de las aulas se sitúan en la fachada sur, de cara al patio trasero, y tienen luz natural, durante casi todo el día, luz que entra a través de grandes ventanas, poco habituales en aquel momento.

La escuela tenía calefacción central y, en una demostración más de la planificación exhaustiva de

Mackintosh, las cañerías se situaban debajo de las perchas de los guardarrapas, para secar los abrigos y los zapatos mojados.

Por la gran densidad de población del área de la escuela, en el mismo vecindario había dos escuelas más, y las tres compartían algunas de sus instalaciones, incluyendo la cantina y el gimnasio. El laboratorio de ciencias estaba en un edificio independiente.

Sabemos muy poco de las discusiones de Mackintosh con las maestras –o los niños, pero en cambio conocemos muy bien su relación intensa con el consejo que encargó la escuela –que, cuando abrió en el año 1906, había costado 15.000 £ (22.000 euros). La correspondencia entre Mackintosh y el consejo evidencia la frustración que sentía el arquitecto –y la preocupación del Consejo escolar por el control de los gastos. Hoy en día, la escuela de la calle Escocia es un museo sobre la historia de la educación en Escocia.

El veredicto...

Comentarios de los niños que visitan el museo de la escuela de la calle Escocia:

«Creo que es el mejor museo que he visto. Las clases eran geniales.»

«Ha sido muy divertido, una gran experiencia, volvería aquí en cualquier momento.»

«Bestial, mi padre vino a esta escuela y recordaba su clase y su mesa.»

«Las clases son muy bonitas. Me han gustado mucho, son extraordinarias.»

«Hay demasiadas escaleras.»



En el sentido de las agujas del reloj, de abajo a la izquierda: La escalera se llena de la luz que dejan pasar los techos de vidrio. Los niños tenían su propia entrada especial. La escuela de la calle Escocia: no sólo un edificio funcional, sino un edificio investido de orgullo cívico. Las clases disponen de mucha luz natural. Las columnas embaldosadas son como árboles de un bosque.



Espacio para jugar, espacio para crecer

16

Matti Bergstrom y Pia Ikonen

Los investigadores finlandeses Matti Bergstrom y Pia Ikonen analizan las implicaciones de la investigación sobre el cerebro y argumentan que el espacio natural es el mejor entorno para el aprendizaje desinhibido de los niños.

La investigación sobre el desarrollo del cerebro humano ha realizado grandes avances en los últimos años. Ahora sabemos, por ejemplo, que los mecanismos neurales responsables del comportamiento sólo maduran totalmente a partir de la pubertad. Los cambios más importantes en el cerebro tienen lugar en las edades de dos a tres años, de seis a siete, y al término de la pubertad. En cada una de estas etapas las necesidades de los niños son diferentes, pero en todos los casos, el cerebro sólo puede desarrollar toda su capacidad si se da a los niños y las niñas una respuesta efectiva.

Desarrollo del cerebro

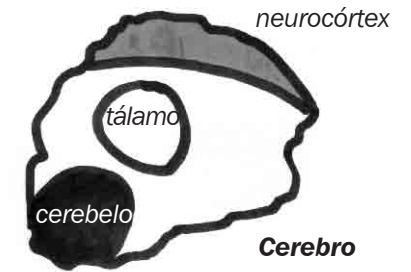
Nuestro cerebro es un sistema con dos 'polos': el primero, conocido como cerebelo, es primitivo, y emite señales «caóticas» –podríamos denominarlo «cerebro niño». El otro polo, el neocórtex, está muy desarrollado –es el centro de nuestras funciones motoras y sensoriales, y emite señales «ordenadas». El neocórtex es la parte del cerebro que tarda más en alcanzar la madurez. En un niño pequeño –de hasta 6 o 7 años– el área del cerebro que procesa la lógica y el orden (el neocórtex) aún no se ha desarrollado y el niño depende más de sus impresiones, de lo que para él es importante: ésta es la razón por la que el comportamiento de los niños más pequeños a menudo es «caótico».

El caos y el orden se encuentran o chocan en el sistema límbico. Ésta es el área del cerebro medio donde radican los fenómenos mentales, como, por ejemplo, las emociones y la evaluación. El sistema límbico es un punto de encuentro entre el interior y el entorno externo –y combina los valores internos con el conocimiento de lo que pasa en el entorno.

No fantasía, sino posibilidad

La colisión entre el caos y el orden –entre los sentimientos internos y las impresiones sensoriales externas– provoca una gran actividad del cerebro. La información circula por las profundidades del cerebro medio. Las experiencias sensoriales (del mundo exterior), y las ideas del cerebelo «caótico» se mezclan con sentimientos cargados de valor. La información se combina de maneras difíciles de prever, que no se corresponden con el sentido de la lógica de los adultos. Eso es lo que denominamos imaginación libre o fantasía. En los niños, la fantasía es mucho más fuerte que en los adultos, porque el neocórtex se desarrolla más lentamente, y las señales «caóticas» son más fuertes que las «ordenadas».

A veces, se cree que la fantasía es menos importante y menos útil que la información. Expresiones como «mundo de fantasía» a menudo se usan de manera peyorativa. Pero el mundo fantástico del cerebro de los niños contiene las ideas libres, los valores y las posibilidades de entender el comportamiento futuro que permite al cerebro desarrollarse. Tal vez sería más adecuado decir, en lugar de «mundo de fantasía», «mundo de posibilidades», puesto que esta libertad de pensa-



miento otorga al niño el material mental necesario para identificar las posibilidades que pueden (o que no pueden) realizarse en el entorno externo. Una fórmula expresiva como ésta, que hace énfasis en su potencial, permitiría que los adultos captasen su valor. Es el alimento para el desarrollo del cerebro y el material para la creatividad.

Juego y creatividad

La actividad de juego y la creatividad son sinónimos; ambas implican la creación del orden a través del caos. Lo llamamos *juego* cuando es el niño quien lo realiza, y *creatividad* si lo hacen los adultos. En ambos casos el orden se rompe, de manera que aparecen pensamientos nuevos e imprevisibles. Los niños manipulan objetos que usan como juguetes; los adultos pueden jugar con los pensamientos, las teorías, los paradigmas. En ambos casos, los objetos «de juego» se separan del resto y se destruyen, y aparecen nuevos objetos, visiones y teorías. Ha tenido lugar una innovación. Pero ésta sólo puede darse cuando las personas tienen libertad; libertad en el espacio en el que viven y libertad en el entorno que les rodea. Sólo entonces se hacen nuevos aprendizajes.



Juego libre y ordenado

Hay muchas teorías sobre el tipo de juego que es mejor para los niños, y para qué edades y durante cuánto tiempo. Muchas veces se dice que las actividades de juego tendrían que preparar a los niños para la vida en sociedad.

Esta idea puede explicar que se programen actividades de juego que son una réplica del mundo ordenado y lógico de los adultos. Como veremos, eso es un error.

Una estructura ordenada no permite que la fuerza caótica del cerebro se desarrolle y suprime la creatividad. Es el que denominamos *juego programado*, juego «ordenado» o «estructurado»; y al juego que permite la actividad del cerebro «caótico», *juego «libre»* o «salvaje». Es el juego libre el que ayuda a los niños a entrar en el «mundo de posibilidades» –y el que ofrece a los niños y las niñas la libertad que su cerebro en crecimiento necesita.

Claro está que el caos puede ser una fuerza destructiva –y tal vez hay que proteger a los niños de este peligro, pero tenemos que recordar que la destrucción tiende a romper nuestro orden –no el suyo.

Trascendiendo la cultura

Tanto el juego libre como el juego ordenado son necesarios para que el sistema límbico alcance la madurez.

A través del juego, el cerebro del niño explora el «mundo de posibilidades» y adquiere habilidades y conocimientos.

El juego también es una forma de comunicación y ayuda a los niños a trascender lenguas y culturas diferentes. Lo que describimos como «comunicación llena de juego» permite a los niños jugar felizmente con niños de culturas diferentes, y capacita a los adultos para comunicarse con otros.

El uso de la naturaleza como un espacio de juego

Los niños necesitan libertad y espacio. Un orden demasiado estricto puede inhibir su aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, la naturaleza es el mejor entorno para el juego de un niño. Eso es fácil de entender si pensamos que la naturaleza es, en muchos casos, caótica, y está llena de posibilidades «realizadas». En la naturaleza, en la flora y la fauna, en el mundo de los animales observamos los procesos y los productos de la creación. Cuando observamos el comportamiento de los niños en este entorno natural podemos ver que se fijan en detalles muy pequeños y que absorben todo cuanto hay a su alrededor. En la naturaleza encuentran un reflejo de su propio «mundo de posibilidades». La naturaleza, o las escuelas al aire libre, como las que encontremos en Finlandia y en otros países nórdicos, son un buen ejemplo de espacios que ofrecen la libertad y las posibilidades para el juego libre que requieren los cerebros de los niños más jóvenes.

Espacios construidos por los niños

La libertad y el espacio que la naturaleza ofrece también es importante en el diseño del espacio interior. El arquitecto finlandés Pihla Meskanen diseña espacios con luces y sombras contrastadas. Los edificios para niños pequeños habrían de incluir gran cantidad de espacio vacío, pues eso permitiría que los niños lo llenasen con diferentes posibilidades, y que tuviesen libertad total para hacerlo. Un espacio lleno de caos, como el mundo de Pippi Langstrum, creado por la autora de libros para niños sueca Astrid Lindgren, también puede estar vacío. ¡Está vacío de orden!

Obviamente, también necesitamos orden y estructura. Pero los espacios con cuatro paredes, como las aulas de muchas de nuestras escuelas, no son lo que necesitamos. ¿Por qué los niños buscan siempre aquello que está desordenado o incompleto, los espacios por construir?

Los espacios que ofrecen a los niños la posibilidad de reordenarlos, de completarlos o de tirarlos al suelo, como los castillos de arena en la playa, ofrecen espacio a su cerebro para crecer y madurar.

Los arquitectos, como los científicos que se dedican al estudio del cerebro, necesitan tener más información.

Matti Bergstrom es profesor emérito de neurofisiología de la Universidad de Helsinki, y **Pia Ikonen** es una investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas de Helsinki, Finlandia.

juliasbrain@kolumbus.fi



La Naturaleza: proveedora de espacio

Anders Farstad

Noruega tiene mucho espacio al aire libre. En este artículo, Anders Farstad describe cómo, en su *kindergarten* noruego (escuela de naturaleza), los niños tienen confianza en sí mismos, están sanos y quieren aprender.

En el *kindergarten* Hval Gaard de Noruega, nos centramos en plena naturaleza y espacio exterior. Los niños y niñas, de cuatro y cinco años, están siempre en el exterior, haga buen o mal tiempo. En Noruega tenemos un dicho: «El mal tiempo no existe, sólo hay ropa inadecuada».

Como «campamentos base» los niños tienen una especie de cabaña sin electricidad, pero con fogatas. Tienen también una barca que pueden usar para acercarse a las pequeñas islas de alrededor, a donde no se puede llegar de ninguna otra manera. También tenemos un par de autobuses pequeños, que usamos para llevar a los niños al campo, un poco más lejos que la escuela. Pero el espacio natural más importante para los niños se sitúa justo en los pequeños bosques próximos a la escuela, de los que los pequeños conocen cada roca y cada árbol.

En Noruega tenemos una larga tradición que aprovecha la naturaleza como un espacio de ocio. Estar cerca de los elementos naturales tiene, para los noruegos, un enorme valor. De manera que, entre otras cosas, introduciendo a los niños en la naturaleza, como lo hacemos, estamos cuidando nuestras tradiciones.

Nuestra tradición pedagógica concibe la naturaleza como una fuente de libertad. No tiene paredes ni regulaciones que nos encierren en un espacio acotado, de manera que los niños no tienen que gritar ni luchar para conseguir un poco de espacio o de atención por parte de los adultos.

En el exterior tampoco necesitamos demasiados juguetes. La naturaleza nos ofrece casi todo cuanto necesitamos. Los niños experimentan y aprenden a utilizar los árboles, el agua, las flores, la nieve, el hielo... Estimula su curiosidad. Observamos que los niños aprenden que la cooperación con los otros es vital, especialmente para resolver los diferentes problemas o las tareas que se les encargan durante el día. Les enseñamos a usar herramientas simples, como, por ejemplo, cuchillos y sierras,



o cómo encender un fuego. Éste es un conocimiento básico si quieres disfrutar del exterior tanto como sea posible.

Nos gusta enseñar a los niños a comprender y a sentirse bien en la naturaleza que les rodea. Les mostramos cómo usar los recursos naturales, de manera que les enseñemos qué se puede comer, cómo construir cabañas pequeñas, o cómo recoger leña para conseguir calor cuando hace frío. De este modo conocerán cómo funcionan las cosas en la naturaleza, y que la tenemos que tratar con mucho cuidado si queremos continuar gozando de ella en el futuro.



Los niños «exploran» la nieve, las rocas y los bosques, y «prueban» su «mundo de posibilidades»



Los niños que pasan todo el día en el exterior están más sanos. En nuestra sociedad, la falta de ejercicio físico comienza a constituir un grave problema. Pero eso no pasa con estos niños, casi no están nunca enfermos, sobre todo si los comparamos con niños que van a escuelas en un espacio cerrado.

Es importante que los niños sientan que pertenecen a algún lugar, y que tengan un sentimiento de pertenencia –o, en otras palabras, que «arraiguen». Nosotros creemos que si les proporcionamos la oportunidad de tener buenas experiencias del entorno donde viven, del campo, les estamos dando esta posibilidad.

El papel del responsable de la escuela –el pedagogo– también es diferente del que tiene el responsable de una escuela «interior». Ya no consiste en mantener a los niños callados y en actividades silenciosas. En el exterior hay algunas normas muy simples, como por ejemplo: «No vayáis más lejos de donde veáis un adulto, o de donde nosotros os podamos ver.» De este modo los niños siempre se pueden acercar al adulto para pedir ayuda o consejo, y para ver cómo se hace

algún trabajo práctico. El pedagogo pasa de ser el «guardia de una cárcel» al buen tutor que se supone que es.

Nuestro objetivo principal es proporcionar a los niños un montón de «momentos dorados», cargados de humor, de alegría y de buenos sentimientos, para que sean capaces de hacer frente a los problemas cotidianos. Nuestro objetivo es, en definitiva, que los niños deseen aprender, y que tengan confianza en sí mismos. Una escuela de naturaleza es una buena manera de lograrlo.

Anders Farstad es maestro en la escuela de naturaleza Hval Gaard.
anders.farstad@asker.kommune.no

El uso del espacio

Ine van Liempd

La investigadora holandesa Ine van Liempd explica una investigación que analiza cómo las maestras holandesas aplican sus teorías y visiones pedagógicas al espacio que utilizan.

En un momento de crecimiento de los servicios para la infancia en Holanda, el objetivo de nuestra investigación era evaluar los edificios existentes para estos servicios e investigar qué factores eran clave para que un edificio pudiera satisfacer las necesidades de los niños, de sus familias y de los trabajadores. Analizamos el espacio, la situación, el diseño y los muebles de más de treinta servicios, y preguntamos a los trabajadores si había algún punto de conexión entre el edificio y la teoría y la práctica pedagógica.

Teoría y práctica

Se pidió a los profesionales de los centros infantiles que describiesen la visión pedagógica en la cual se basaba su práctica. La mayoría de los centros (un 57%) no usaban un único planteamiento, sino varios. Otro 20% mencionaron Reggio Emilia como fuente de inspiración, un 10% que estaban influenciados por las teorías del psicólogo americano Thomas Gordon, que se centraban en una escucha activa y una comunicación positiva con los niños. Otro 13% aún estaban desarrollando su visión pedagógica. Aún fuimos más allá en la exploración de las ideas, preguntándoles sobre los principios subyacentes a su práctica. Se podían discernir tres tipos de visiones:

- Favorecer la independencia y la competencia –estos centros, inspirados sobre todo en Reggio Emilia, creen importante que los niños se puedan mover libremente por el edificio, y estimulan la necesidad de experimentar y descubrir.
- Ofrecer a los niños actividades variadas –estos centros se centraban más en ofrecer a los niños actividades que en dejarlos explorar por sí mismos.
- Centrarse en grupos –estos centros ponían mucha atención en la interacción social dentro de un grupo. Los centros con una visión «mixta» generalmente se adscriben a esta categoría.

Teoría y comportamiento

A través de un cuestionario sobre el comportamiento de los niños, y la frecuencia y tipos de actividades que desarrollan, examinamos si existía alguna conexión entre la visión pedagógica del centro, las actividades y el comportamiento de los niños.

Por lo que se refiere a la frecuencia y el tipo de juego, no encontramos ninguna diferencia clara entre las diversas visiones. Tampoco encontramos diferencias en el comportamiento negativo. A pesar de eso, sí descubrimos una diferencia clara en la cantidad de juego entre niños de grupos diferentes. Usualmente, los centros trabajan en grupos de diez a quince niños; algunos incluyen niños de edades diferentes (desde el nacimiento y hasta los 4 años), y otros centros tienen grupos de niños hasta 2 años, y grupos de 2 a 4 años.

Observamos una tendencia bastante más alta de «juego con niños de otras edades y juego en grupos pequeños» en los centros que decían inspirarse en Reggio Emilia. En estos centros, los niños también se movían con mayor libertad por el edificio. El contacto con niños de

los otros grupos parecía una característica importante para estos centros

La investigación evidenció otros hechos relevantes, pero que no estaban relacionados con la visión pedagógica del centro. Cuando dos grupos están en contacto, por ejemplo compartiendo los lavabos, parece ser que los profesionales experimentan menos estrés. Dedujimos que eso sucede porque pueden ayudarse unos a otros con más facilidad. Además, los niños juegan juntos con más frecuencia cuando hay áreas comunes. Si tienen más espacio para estar solos, o para jugar sólo con otro niño o niña, el juego de los niños más pequeños molesta menos a los otros. Los niños en edad escolar que pueden disfrutar de más espacio individual y de más privacidad –por ejemplo, con taquillas con llave para sus cosas– están más satisfechos de sus edificios. Las necesidades de las niñas también requieren más atención: quieren tener columpios y oportunidades de escalar; las áreas exteriores tendrían que inspirarlos más, a través de darles más oportunidades de jugar y de más espacios para pasar el rato.

La teoría y el entorno construido

Nuestro propósito también era explorar la relación entre los edificios y la teoría. Por ejemplo, si los profesionales de un centro creían que era importante que los niños y niñas pudiesen moverse libremente por el edificio, examinamos si podían pasar de una sala a otra de modo independiente y si eso creaba problemas de supervisión.

La manera en que los trabajadores y las familias evaluaban un edificio escolar estaba muy influida por la adecuación de éste a su visión personal. Cuando el edificio no se adecuaba a la teoría de los profesionales o de los padres, lo cual pasaba en un tercio de los casos, tanto los unos como los otros calificaban la calidad del edificio como mucho peor que en los casos en que el edificio y la teoría coincidían. Este descubrimiento subraya cuán importante es que la visión pedagógica de quienes trabajan en el centro se tome en consideración en el diseño del edificio.

Conclusión

Nos sorprendió mucho que la naturaleza y la frecuencia de las actividades de juego y el comportamiento de los niños no fuera demasiado diferente entre centros con diferentes visiones. Eso no implica que en el futuro estos dos factores no vayan conjuntados. Nuestro estudio no analizó ningún centro con una práctica especialmente buena, y eso puede explicar la diferencia. Sin embargo, encontramos que los edificios, las zonas de juego exteriores y los muebles tienen un efecto en el comportamiento y

el bienestar del niño, y que eso se corresponde con su desarrollo –los niños de diferentes edades necesitan diferentes requerimientos espaciales. Por tanto, podríamos concluir que, cuando se diseñan y amueblan edificios y zonas de juego exteriores, no sólo es importante tener en cuenta la visión pedagógica del centro, sino también las edades y el grado de desarrollo de los niños. Si estos elementos van conjuntados, todo va bien.

Ine van Liempd es investigadora de la Agencia de Investigación para el Uso del Espacio (AKTA).
www.waarborgfondskinderopvang.nl
inevanliempd@akta.nl



La investigación descubrió que en los centros inspirados en Reggio Emilia era más habitual que los niños se pudiesen mover libremente.

Foto: Daria Scagliola.

La investigación

- Fue realizada por la Agencia de Investigación y Asesoramiento para el uso del Espacio (AKTA) y la Universidad Técnica de Eindhoven durante los años 2003-2004, encargada por el Fondo de Garantía de la Atención a la Infancia, y es parte de un proyecto mayor llamado «Impulso de Calidad para los edificios escolares».
- Implicó 30 edificios, con 25 centros de infantil y 14 centros de tiempo libre.
- Se evaluaron edificios y zonas de juego en el exterior, se examinaron los planos y se hicieron visitas y entrevistas.
- 289 trabajadores, 328 padres y madres y 192 niños contestaron cuestionarios.

El contexto

En enero de 2005, la legislación holandesa transfirió la responsabilidad sobre la regulación de la calidad de los centros infantiles del gobierno a los propios centros. Ahora, los centros han de establecer sus propios estándares de salud y seguridad, desarrollar análisis de riesgos, e implicar a los padres en el proceso. Los inspectores del gobierno velan por que los centros cumplan la obligación de fijar estándares. El gobierno holandés ha encargado a tres agencias, que representan a los proveedores de servicios para la infancia, que elaboren una serie de estándares, que han devenido parte de la regulación.

Trayendo el exterior a dentro

Karin Buvik

La investigadora en arquitectura Karin Buvik describe un programa de construcción medioambiental que coincidió con una reforma educativa, lo cual permitió la inclusión de más espacio informal para el uso comunitario, y también una toma de conciencia sobre las cuestiones medioambientales.

Los niños y niñas a menudo tienen un gran interés en los temas medioambientales, y los edificios, como la naturaleza, pueden ofrecer la oportunidad de entender el entorno y nuestro impacto en el medio.

El 1997, el lanzamiento del programa *Ecobuilding* en Noruega, de cinco años de duración, que tenía como objetivo aumentar la eficiencia ecológica en el sector de la construcción, coincidió con la reforma de la educación primaria. Los arquitectos y los impulsores de la reforma educativa estuvieron de acuerdo en que tenían que reflexionar sobre las implicaciones de estas reformas, con arreglo a los nuevos objetivos medioambientales. El Instituto de Investigación para la Arquitectura y la Construcción (SINTEF) y la Universidad de Trondheim colaboraron en la fase inicial de planificación y diseño de tres escuelas vinculadas al programa *EcoBuild*. El programa, parte del compromiso del gobierno con la reforma medioambiental internacional, se basaba en la cooperación entre el gobierno y la industria. Intentaba encontrar soluciones para la eficiencia energética y de materiales y la gestión de los recursos, evitando el uso de productos químicos peligrosos y mejorando la calidad del aire interior. El programa cubría tanto el diseño como la gestión de edificios comerciales y residenciales y de cinco escuelas.

Para las escuelas, el objetivo era diseñar edificios funcionales y «sanos», que ofreciesen a los niños un buen entorno de aprendizaje. Los objetivos esenciales de diseño incluían:

- la oferta de espacio eficiente y flexible,
- la consecución de la mejor calidad en las áreas «de entorno exterior»,
- los «recursos» y el «clima interior» (evaluados siguiendo la metodología *EcoProfile* de Noruega),

- el uso de la energía para calefacción, ventilación e iluminación han de estar sujetos a consideraciones estrictas de eficiencia energética, y usar fuentes de energía renovables,

- posibilidad de usar los edificios escolares y el espacio exterior como herramienta de aprendizaje medioambiental.

El programa financió hasta un 50% de los costes adicionales de la planificación de un edificio eco-eficiente y, en el caso de tres de las escuelas, dio apoyo a la participación de investigadores del Instituto de Investigación para la Arquitectura y la Construcción y de la Universidad de Trondheim.

Por otra parte, la reforma educativa redujo la edad de entrada en la escuela de 7 a 6 años. Con arreglo a este cambio, se pidió a las escuelas que mejorasen la coordinación de los servicios fuera escuela para los niños de 6 a 9 años y que hiciesen más énfasis en los proyectos y el trabajo práctico. En cuanto a la planificación, estas reformas exigieron mejoras en muchos edificios escolares y sus espacios exteriores. Las escuelas tenían que tener espacio para permitir un uso más informal del centro

en las horas no lectivas, de manera que se pudiesen poner en marcha nuevas maneras de integrar las actividades sociales y culturales y que hubiera más espacio de encuentro.

Luz, calefacción y aire

La escuela y espacio comunitario Grong, una escuela primaria para niños de entre 6 y 12 años del centro de Grong, en medio de Noruega, era una de las muchas escuelas que necesitaban expandirse y repensarse. El reto era diseñar una nueva ala para la escuela, ofreciendo un edificio flexible que pudiese cumplir la reforma educativa y satisfacer los objetivos medioambientales, en especial la eficiencia energética.

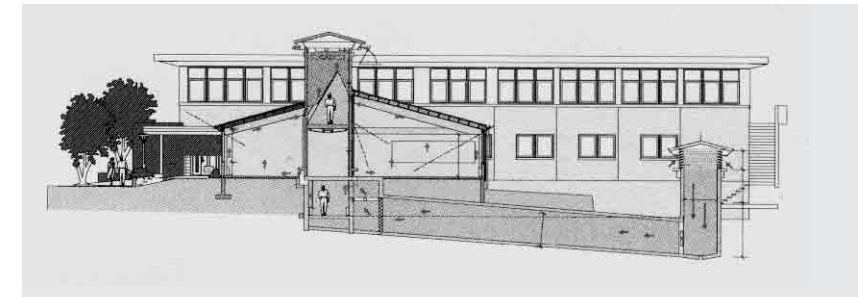
Las aulas se sitúan en la parte norte de una estructura central de circulación. Las salas comunes, los espacios para actividades de grupo, los almacenes y los espacios que cierran se sitúan en la parte sur. Las aulas, orientadas al norte, no necesitan ningún dispositivo de reducción de la luz solar, ni sistemas para crear sombra, sino que tienen pequeños aumentos de temperatura y, precisamente por ello, necesitan menos calefacción durante el invierno.



Arquitectos de la escuela y el espacio Grong:
Letnes arkitektkontor AS.

El edificio energéticamente eficiente, con el sistema de calentamiento solar pasivo y el sistema de ventilación, formaba parte del proyecto Meduca de la Unión Europea.

En respuesta a las nuevas demandas educativas, el nuevo espacio común se reparte en pequeños puntos de encuentro, con flexibilidad suficiente para convertirse en espacios más amplios o en clases tradicionales.



Energía solar y ventilación. El aire entra en el edificio a través de un canal terrestre que va desde una torre de entrada de aire a una sala subterránea de aire, por debajo de la estructura central de circulación del edificio. La extracción de aire se realiza a través de una cámara de extracción.

En el techo del edificio hay una claraboya que permite que la luz llegue a las aulas y también la entrada de aire, y que por lo tanto supone una fuerza adicional para el aire de ventilación, además de calentar el aire que entra a través de un sencillo sistema de recuperación de calor.

Parte del suelo en las áreas comunes se ha hecho con piedra local, colocada con arreglo a su orden de excavación (de norte a sur), permitiendo así que los niños conozcan más cosas sobre la geología de su país. El edificio también mantiene los troncos de los árboles intactos. El área común, equipada con mesas de trabajo y fregadero, complementa el área de las aulas.



A pesar de eso, para aumentar la calefacción solar, la sala de entrada de aire del techo del edificio está diseñada como un colector de luz solar que calienta el aire a través de la recuperación del calor en la torre de extracción. También proporciona luz natural a las aulas. Las paredes internas del edificio tienen vidrios para permitir que la luz del día llegue a la parte de detrás de las aulas. El diseño de la claraboya optimiza la calefacción solar pasiva –aprovechando tanto como es posible la energía solar sin medios mecánicos– y permite una distribución uniforme de la luz solar. La planificación de la escuela Grong y de su sistema de ventilación han generado mucho interés, en Noruega, entre los arquitectos y los educadores.

Conciencia ecológica cotidiana

Uno de los objetivos principales del programa *Ecobuild* era explorar la posibilidad de usar el edificio escolar y su espacio exterior como instrumento medioambiental. Esta idea se desarrolló a través de un proyecto que implicaba la escuela de secundaria de Kvernhuset, al sureste de Noruega. La escuela se trasladó a un nuevo edificio en las afueras de la ciudad, con un bosque de pinos y una roca de granito como parte del espacio de la escuela. El objetivo era crear espacios internos y externos que se pudiesen usar como instrumentos de aprendizaje para estudios medioambientales. El reto era integrar el edificio y la dimensión ecológica del patio en la vida cotidiana de la escuela. La solución se encontró a tres niveles. El primer nivel implica soluciones para todo el complejo de la escuela. La idea principal del diseño se basa en el uso de las cualidades existentes en este espacio: las rocas, el bosque y la luz que se filtra a través de los árboles. La madera y el granito se usaron como materiales constructivos. El edificio se diseñó para preservar, tanto como fuese posible, los árboles. Se puso especial atención a explotar como recurso la luz del día, usando elementos naturales, la fuerza de flotación y el viento para la ventilación, la calefacción geotérmica (la calefacción expulsada por la

tierra) y el tratamiento de aguas residuales *in situ*. Un éxito importante del programa fue conseguir que todos los niños pudiesen llegar a la escuela a pie, lo que redujo la necesidad del transporte en autobús o en coche. Eso supuso la construcción de vías para bicicletas, de pasajes y de cruces para peatones.

El segundo nivel usa partes del edificio para evaluaciones medioambientales que no se pueden hacer o son demasiado caras para todo el conjunto. La evaluación se divide en tres secciones o zonas:

- Amarilla: se centra en la energía solar, mostrando a los niños cómo conservar la energía. Algunos de los elementos constructivos están cubiertos de vidrio para enseñar a los niños el sistema de insolación del edificio. Los niños tienen también acceso al sistema de gestión de energía de la escuela, lo cual les permite evaluar su consumo de energía.

- Azul: se centra en el agua, con elementos de construcción hechos con vidrio, que dejan ver las cañerías de agua, lo cual permite que los niños vean los acuarios.

- Verde: se centra en el crecimiento natural y los procesos de reciclaje, con un invernadero como elemento adicional de carácter educativo, y elementos constructivos hechos de material reciclado.

El tercer nivel consiste en el uso de espacios como un terrario o un acuario para dar apoyo a los estudios de ecología, y también en pósters y fotografías sobre cuestiones ecológicas colgados en espacios comunes.

Exterior, interior

Dentro del edificio escolar, en los lugares donde había árboles –antes de la construcción– se han conservado los troncos de los árboles, a menudo intactos. Las formaciones naturales de roca se han incorporado al diseño de las áreas comunes. En el suelo, hay pequeñas aperturas cubiertas que contienen, por ejemplo, esqueletos de animales o peces y fragmentos de piedras, que atraen la atención de los niños y hacen surgir preguntas. La escuela se ha convertido en un instrumento efectivo para la educación y el aprendizaje.

Cuando hay visitas, son los niños quienes enseñan el edificio y el jardín, y explican sus características. La escuela, diseñada para estudiantes de secundaria, ofrece bastantes posibilidades para complementar los estudios científicos, pero sus principios básicos son simples y se pueden adaptar muy fácilmente para los niños más pequeños.

El programa *Ecobuild* concluyó en 2002. Demostró que había un potencial considerable de ahorro de energía en el sector de la construcción, y también ejemplificó los beneficios que se derivan de la colaboración en el diseño de edificios, de espacios y de entornos de aprendizaje para los niños. Sobre todo, demostró que los mismos niños pueden participar de modo efectivo en el proceso –y formar parte del proceso de evaluación. Hasta ahora, sólo han estado implicados niños mayores. Pero no parece ser que haya ninguna razón objetiva para impedir que se impliquen los más pequeños.

Karin Buvik es investigadora de SINTEF, el Instituto de Investigación sobre la Arquitectura y la Tecnología de la Construcción. Karin.J.Buvik@sintef.no

Los actores

Una instantánea de diferentes perspectivas sobre el espacio...



El parvulario Giacosa, en Milán, Italia: cuando los niños de tres años llegan a la escuela el primer día, se encuentran con un espacio abierto, vacío. Trabajan con los adultos para «vestir» las aulas, poniendo armarios y estanterías para estructurar el espacio, y escogiendo las imágenes para las paredes.

Fragmentos del primer día en la escuela
 ANDREA: ¿Ponemos un estante largo aquí...?
 STEFANO: ¿Por qué no ponemos el espacio para construir cosas, aquí...?
 SIMONE: Sí, el espacio para construir debe ser grande ...
 CARLO: Necesitamos cola, tijeras y cartulinas...
 TOMMASO: Es divertido, me gusta mucho decidir el espacio...
 CARLO: ...y mover los muebles...
 STEFANO: Empujad y podremos mover las estanterías...
 ANDREA: Id con cuidado, esperad que os ayudo...
 STEFANO: Sí, ayudadme todos... entre todos tenemos más fuerza...
 TOMMASO: ¿De verdad podemos decidir todos los espacios?

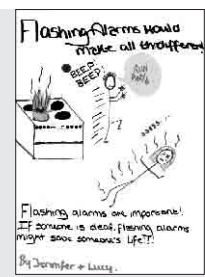


Padres
 En Inglaterra, en el Reino Unido, los fondos destinados a una serie de centros infantiles como parte del programa *Sure Start* han permitido la construcción de nuevos edificios que acogen y permiten la participación de las familias.



Acceso a todas las áreas
 Entender que «la accesibilidad» es mucho más que el acceso físico es uno de los temas que han emergido con más fuerza de la consulta a los niños de las escuelas del norte de Escocia, en el Reino Unido, sobre cómo mejorar la vida en la escuela de los niños con necesidad de apoyo adicional.
 Las conversaciones con niños de primaria (5-11 años) y secundaria (11-16) revelaron que, para ellos, la accesibilidad –en su sentido más amplio– tiene que ver tanto con la amistad y con el

sentimiento de sentirse parte de algo, como con ser capaces de acceder a un edificio, y que eso tiene implicaciones especiales para los niños con dificultades de aprendizaje o comportamiento.
 Los niños expresaban algunas de sus frustraciones en trabajos artísticos que se recopilaron en un calendario y se distribuyeron gratuitamente a todas las escuelas del norte de Escocia.



Ver, sentir, tocar, probar, oler y amar

Michele Zini

El arquitecto italiano Michele Zini nos explica por qué un entorno que nutra los sentidos y las emociones necesita que los arquitectos y los educadores trabajen en equipo, y detalla qué es preciso para crear un espacio con dichas características.

La investigación en neurociencias y en ciencias sociales ha confirmado que nuestra identidad se desarrolla a partir de nuestra experiencia del entorno y de nuestra historia genética. Cuando nacemos, nuestro cerebro y nuestra capacidad de percibir y de experimentar la realidad aún no están formados ni bien definidos, pero, como una flor, están esperando para abrirse. Nuestros sentidos y habilidades cognitivas se desarrollan a través de la interacción con nuestro entorno. Ésta es la razón por la que entornos culturales diferentes conforman nuestra percepción de maneras diferentes. Los niños inuit, por ejemplo, tienen muchos nombres diferentes para lo que nosotros llamamos «nieve».

Mezclando los sentidos

Nuestro cerebro sigue desarrollándose a lo largo de la infancia, hasta el final de la adolescencia. Pero entre los primeros meses y hasta los 6 años nuestras capacidades perceptivas y cognitivas adquieren una forma más concreta. Los niños son un laboratorio para los sentidos, con cada sentido activando el resto. Tienen una capacidad sinestésica: pueden «ver» la temperatura, «tocar» la luz, «probar» los olores. Las escuelas infantiles y los entornos de infancia constituyen, en general, un taller enorme de los sentidos y para la construcción del conocimiento por parte del niño. Estos entornos pueden dar apoyo y estimular los caminos del aprendizaje de los niños, influenciar los procesos cognitivos y la percepción y contribuir a la formación de la identidad individual del niño. Como resultado, el entorno del niño no se puede contemplar sólo como un contexto para el aprendizaje o como un escenario pasivo para las actividades; es parte integral del aprendizaje y ayuda a definir la identidad de los niños.

Los niños se benefician de un entorno rico en estímulos que les ofrezca muchas posibilidades para experimentar, investigar, verificar y desarrollarse. Planificar un espacio así

—su diseño, muebles y objetos— requiere la colaboración efectiva entre los arquitectos, los educadores, las maestras y los gestores y responsables políticos.

La investigación realizada por Reggio Children y la Academia Domus (*Children, spaces, relationships – metaproject for an environment for young children, Reggio Children, 1998*) sugiere algunas líneas maestras para desarrollar un entorno que los niños puedan ver, tocar, sentir, probar, oler, jugar, explorar y experimentar y, sobre todo, sentirse queridos.

La planificación de las escuelas infantiles

Las escuelas infantiles tendrían que ofrecer muchas posibilidades de experimentar cosas diferentes: desarrollar relaciones y oportunidades para la experimentación, ofrecer experiencias y proporcionar información, todo con vistas a maximizar el número de conexiones que un niño puede hacer. Un centro no tendría que ser una isla, sino más bien una entidad que emita y absorba, que esté inmersa en la cultura contemporánea, que permita las emociones, los hechos, los deseos, y las noticias. Tendría que

ser permeable a la sociedad, pero no estar sin defensas; con proyectos que filtren, guíen y actúen como una membrana y un espacio de intercambio.

Mi opinión es que los centros infantiles no tendrían que parecerse a las viviendas del arquitecto suizo Le Corbusier, concebidas como «máquinas para vivir» —para dar apoyo a la actividad de vivir— sino más bien como «máquinas que permiten» —ayudando a los niños a crecer y a definir su identidad individual y de grupo, ofreciendo un espacio de intercambio tridimensional entre el niño y el mundo de las otras cosas vivas (niños, adultos, animales y plantas) y los objetos.

Una escuela infantil es como una gran incubadora, un lugar para trabajar, aprender, jugar, dormir, para hacer actividades culturales, para experimentar y para cometer errores. Es un entorno siempre cambiante, donde el diseño, los muebles, los sistemas y las interfaces tienen que permitir diferentes actividades, a diferentes horas del día pero en el mismo lugar, sin un programa pre-determinado, sino con arreglo a las decisiones de los niños y sus maestras en un momento determinado.



Foto: Miro Zagnoli



Foto: Antonio Marconi

La iluminación tendría que poder crear zonas de sombras y producir sombras con colores. Se puede hacer con luces incandescentes, pero no fluorescentes. A la vez, el sistema de iluminación debe permitir a los niños y a los trabajadores variar la intensidad de la luz. Abajo: comedor de una escuela estatal en Módena. Derecha: escuela infantil estatal en Reggio Emilia.



Foto: Enrico Moretti

Los colores tendrían que ir más allá del rojo y el azul que los adultos asocian con los niños. Las sombras sutiles, los contrastes y la variedad añaden riqueza visual. Izquierda: escuela infantil privada en Brescia. Derecha: escuela estatal y parvulario en Módena.

Lo que se necesita son, por lo tanto, entornos genéricos que puedan convertirse en lugares diferentes para actividades diversas: como el hardware de un ordenador que ofrezca diferentes servicios dependiendo del software que se use. Los ordenadores y las telecomunicaciones, los materiales que se pueden cambiar fácilmente, y las tecnologías simbióticas trabajarán conjuntamente para ofrecer entornos cambiantes con una tecnología que esté disponible pero escondida, accesible sólo si es necesaria, en entornos complejos pero acogedores, domésticos pero que no simulen una casa, y sensorialmente ricos.

Un centro no se debería dividir de modo demasiado simple, según las funciones que se tengan que hacer. Tendría que tener algunas áreas muy especializadas: para crear música, moverse, trabajar con materiales, tener acceso a la información y procesarla, y para otras actividades. Pero el resto de espacios tendrían que ser más relacionales y genéricos, como lo es una plaza en el centro de la ciudad. Eso significa que habría lugares con una gran densidad tecnológica, y otros sin, con un ritmo variable que, como la música, también necesita pausas y silencios.

La cocina, los talleres, las salas para la ropa, el espacio de la entrada, las bibliotecas, el jardín, el espacio para dormir, para comer, para correr, para pensar, para estar solo o en grupo, todos los espacios tienen la misma importancia. Todos ofrecen oportunidades para la investigación por parte de los niños y los adultos, la base del aprendizaje. Son espacios formados por paredes, información, muebles, colores, luz, olores y sonidos.

Diseñando entornos para el aprendizaje sensorial

Diseñar espacios flexibles, cambiantes, que se alteren continuamente y que, a la vez, tengan una identidad

que se corresponda con el concepto de los «cien lenguajes del niño» –una metáfora para describir las muchas formas de expresión de los niños– es difícil. Los arquitectos tienen que trabajar mucho para lograrlo.

Se ha demostrado que los procesos de diseño más útiles son aquéllos que usan el color, la luz, el sonido y el olor. Eso es así porque estos elementos se corresponden con los procesos cognitivos de los niños pequeños. La imagen del centro, por lo tanto, no depende sólo de la distribución y de los muebles del espacio, sino también de la riqueza sensorial de sus materiales.

Color

Para el color, eso significa que es preciso usar un abanico cromático con muchas sombras, lo que no tiene nada que ver con el sistema simplificado de rojo, amarillo y azul que los adultos a veces asocian con la infancia. Al contrario, el objetivo tendría que ser un abanico de colores más sutil, con muchos colores. Tendría que incluir colores parecidos unos a otros, tono sobre tono, que generen vigor y variedad, y colores que contrasten los unos con los otros, reduciendo su intensidad cuando haya, de lado, colores complementarios. Se pueden usar colores vivos que contrasten con el color principal para enfatizar espacios, áreas u objetos específicos.

Luz

El espacio habría de estar iluminado desde una variedad de fuentes: luces incandescentes, fluorescentes, halógenas,... para conseguir un uso óptimo de todo el abanico de posibilidades. La luz tendría que poder crear sombras. Eso es posible cuando se usan luces incandescentes pero no cuando son fluorescentes. La iluminación tendría que ofrecer luz concentrada y difusa, y diferentes temperaturas de color: blanco cálido, blanco fresco, blanco rosado. Los trabajadores y los niños tendrían que poder variar la intensidad y el color de las luces. Es posible tener luces que creen diferentes sombras de colores, añadiendo el rojo, el verde y el azul a la luz blanca estándar.



Fotos: Antonio Marconi



Los materiales deben crear un entorno multisensorial con superficies lisas y ásperas, secas y mojadas, translúcidas y transparentes.

Arriba: escuela infantil del banco Medio Credito Centrale en Roma.

Abajo: comedor de una escuela estatal en Módena.

Materiales

Los materiales tendrían que ser ricos y variados. Tendrían que crear un entorno multisensorial, con superficies suaves y ásperas, secas y mojadas, opacas, brillantes, translúcidas y transparentes. Tendría que haber materiales que envejeciesen con el tiempo (madera, piedra, flores, telas) o que se mantuviesen siempre igual (vidrio, acero).

Estas cualidades sensoriales de los entornos para la infancia se pueden controlar sólo a través de una planificación que coordine la arquitectura, el diseño y el mobiliario. La coordinación tendría que quedar en manos de un solo diseñador, que supervisase la labor de diversos expertos que, a la vez, formasen un equipo con las maestras. Además, tendría que supervisar el contrato.

Michele Zini es arquitecto y diseñador en ZPZ Partners, www.zpzpartners.it, investigador con Reggio Emilia y el Centro de Investigación Academia Domus, y profesor de la Facultad de Diseño de la Universidad de Milán.
mail@zpzpartners.it
 arquitectura, interiores y mobiliario: diseño ZPZ Partners

Un proyecto participativo

Bruce A. Jilk

El arquitecto norteamericano Bruce A. Jilk describe el «proyecto participativo», un proceso de planificación y diseño en colaboración, desarrollado para escuelas, que aumenta la efectividad en la toma de decisiones y que también se puede aplicar a servicios infantiles.

La sociedad está cambiando rápidamente y la educación tiene el reto de corresponder a estos cambios. A medida que aumentamos nuestro conocimiento sobre la forma en que aprendemos, también hemos de profundizar en nuestro concepto de qué constituye un entorno de aprendizaje estimulante y creativo. La tarea más difícil en dicho proceso de transformación es cambiar la imagen pública de la escuela –qué parece, cuáles son sus funciones, dónde se sitúa... Todos tenemos una tendencia a hacer las cosas en base a nuestras experiencias personales y con arreglo a nuestras asunciones del qué «la escuela» tendría que ser, hacer, y parecer.

El proceso de planificación democrática, desde la base, con su aproximación colaborativa y centrada en la persona que aprende, construye y apoya los vínculos comunitarios, un paso importante en cualquier estrategia de transformación. El proceso fue desarrollado a partir de una investigación realizada por la Universidad de Minnesota en los años 90 para examinar cómo se podía mejorar el sistema educativo de Estados Unidos de América. El equipo investigador descubrió que un proceso de planificación y diseño de equipamientos escolares desarrollado únicamente por arquitectos y técnicos era incapaz de satisfacer las rápidamente cambiantes necesidades sociales, y que el producto de un proceso como éste era, seguramente, una inversión desperdiciada. Los investigadores concluyeron que, para tomar las decisiones correctas y desarrollar la mejor práctica educativa posible en una sociedad en constante evolución, había que garantizar la implicación de todas las personas que pudiesen jugar un papel.

Trabajar juntos

La investigación ha demostrado que la colaboración entre los padres, la comunidad y los servicios públicos facilitan el desarrollo efectivo y la educación de un niño. Esta

colaboración tiene beneficios muy poderosos y es preciso, por lo tanto, trabajar para establecer esta relación.

La inversión sustancial de fondos en la construcción de nuevas escuelas u otros servicios ofrece una oportunidad a las comunidades para fortalecer esta colaboración, a través del compromiso de todos los actores en un proceso como, por ejemplo, el «proyecto participativo». El equipo que desarrolla el proyecto tiene que moverse secuencialmente a través de una serie de fases de planificación, cada una de las cuales «construye» sobre la base de las decisiones tomadas en las anteriores.

En el caso de la escuela Ingunnerskoli, en Islandia (que se inaugurará el verano del 2005), con 400 estudiantes de entre 6 y 16 años, el comité de diseño, con múltiples actores, estaba compuesto por 40 personas, incluyendo los maestros y la administración, las familias, los arquitectos, los miembros del consejo escolar y las empresas locales.

El comité se reunió en tres sesiones diferentes, de dos días de duración, e inició cada fase del proceso con una introducción y una revisión, seguida de

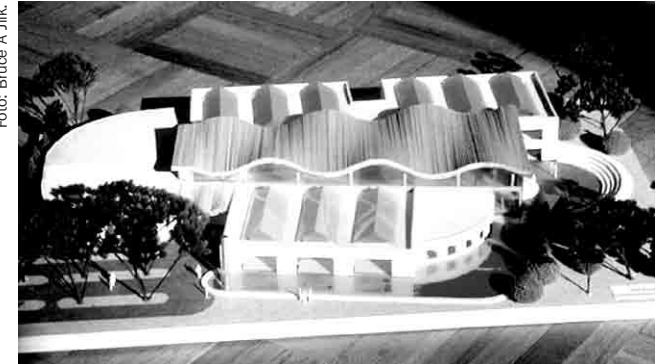
La escuela Ingunnerskoli en Islandia (se inaugurará en el verano del 2005) con 400 estudiantes de entre 6 y 16 años.

deliberaciones. Los miembros del comité trabajaban individualmente, en parejas, en grupos pequeños o como pleno. El contenido de cada fase se centraba en temas relevantes para la comunidad. La participación, las ideas y propuestas de los estudiantes se obtenían de los maestros que introducían los temas en sus clases.

A medida que el comité avanzaba a través de las fases del «diseño desde la base», las nuevas decisiones se revisaban en relación con las anteriores, para garantizar la coherencia. Estas decisiones formaban la base de un informe que el comité revisaba para llegar a un consenso.

Bruce A Jilk es arquitecto, educador, investigador y autor. Tiene una consultoría en los Estados Unidos de América y ha trabajado en 36 países diferentes. bajilk@comcast.net

Foto: Bruce A. Jilk.



MAYO 2005

29

Las fases del «proyecto participativo»

1. Contexto de aprendizaje: el proceso de «diseño desde la base» amplía la visión tradicional del diseño para incluir cuestiones sociales relativas a las dinámicas de la comunidad, de las familias y del trabajo. El centro del proceso se sitúa en las personas que aprenden y en sus necesidades en un contexto local. Sirve para guiar y evaluar el resto de fases del proceso.

2. Las personas que aprenden (audiencia): la escuela debe servir a estas personas. Puede que las escuelas nuevas tengan que servir a un grupo más amplio, desde la primera infancia a los adultos.

3. La identidad: esta fase se centra en el qué debe ser especial y único de la escuela. Mientras que la mayoría de procesos de planificación escolar consideran su misión, visión, valores, y logo, estos componentes raramente están vinculados a una identidad convincente y significativa para la escuela.

4. Expectativas de aprendizaje: esta fase hace referencia a aquello que se promete en términos de los resultados o productos del aprendizaje. Las expectativas de aprendizaje incluyen descripciones de los estudiantes, como, por ejemplo, un estudiante autodidacta, un estudiante colaborador, o un pensador crítico.

5. Proceso de aprendizaje: Típicamente, esta fase identifica los procesos o proyectos de aprendizaje que permitirán cumplir las expectativas de aprendizaje, y las especificaciones que promoverán que estos proyectos ligen el currículum, la enseñanza y la evaluación. El currículum es interdisciplinar, la enseñanza se complementa con la «co-

construcción», con los niños como participantes activos que construyen su conocimiento propio, personal, y la evaluación es continuada.

6. Organización del aprendizaje: en esta fase el comité de diseño toma decisiones sobre cómo organizar el calendario escolar, el proceso de aprendizaje, la toma de decisiones, la tecnología y los entornos de aprendizaje para dar el mayor apoyo posible al proceso de aprendizaje.

7. Asociaciones de aprendizaje: esta fase se centra en analizar qué otras personas tienen que participar para conseguir que la organización y el proceso de aprendizaje funcionen para cumplir las expectativas de aprendizaje. Los servicios para la infancia pueden tener socios como los museos, los zoos, grupos musicales, y las personas mayores.

8. Los maestros: se debería pensar en los maestros tanto a nivel individual como a nivel colectivo, como equipo de trabajo. Las escuelas también han de invertir en la formación de los maestros para conseguir que la escuela funcione de modo efectivo.

9. Entorno de aprendizaje (incluyendo la tecnología): el entorno de aprendizaje, que incluye decisiones sobre la

tecnología, el equipamiento y las instalaciones, va más allá del edificio escolar e incluye todos los contextos de aprendizaje usados por los estudiantes (por ejemplo, su casa, las bibliotecas públicas). El diseño del entorno de aprendizaje comienza con una revisión detallada del proceso de aprendizaje, la organización, las asociaciones, y el equipo de profesionales.

10. Celebración del aprendizaje: ésta es una fase del proceso de diseño necesaria para motivar y reconocer los progresos hechos para acercarse a las expectativas de aprendizaje. Muchas de las celebraciones tradicionales del aprendizaje tienen que revisarse, para comunicar y reforzar los cambios en la educación y en el funcionamiento de las nuevas escuelas. Por ejemplo, se podría pasar de la tradicional evaluación de los estudiantes a que tengan su propia página web, como celebración continuada de su aprendizaje.

11. La financiación del aprendizaje: ésta es la última fase del proceso, puesto que aún cuando el dinero es importante, también es importante no cerrar los flujos de debate y las ideas creativas en el inicio del proceso. Esta fase implica revisar los gastos y los ingresos derivados de construir y hacer funcionar una escuela nueva o remodelada. El objetivo es construir más escuelas nuevas y hacerlas funcionar al mismo coste que una escuela ya existente.

contexto
audiencia
identidad
expectativas
proceso
organización
asociaciones
maestros
entorno
celebración
financiación

Tiempo para escuchar

Alison Clark

La investigadora inglesa Alison Clark describe una investigación que usa el método Mosaico para hablar con los niños pequeños sobre el espacio y el diseño.

Entre las personas involucradas en la construcción, el rediseño o el amueblamiento de los espacios para la infancia, quienes tienen menos poder son los niños más pequeños. Los adultos, que tienen el poder para hacer cambios, a menudo no ven las ideas y experiencias de los más pequeños. El reto es cómo conseguir que las perspectivas de los niños más pequeños sean más «visibles».

Para asegurar que sus opiniones se tomaran en consideración en los planes para desarrollar una instalación exterior en su escuela, hice una investigación con niños de 3 y 4 años usando un contexto de investigación –el método Mosaico– que construye una imagen de la vida cotidiana desde la perspectiva de un niño.

El estudio, «Espacios para jugar», fue una colaboración entre la Thomas Coram Research Unit (la Unidad de Investigación Thomas Coram) y «Learning through Landscapes» (Aprendiendo a través de los Paisajes»), una sociedad benéfica que da apoyo a entornos educativos para desarrollar y mantener su espacio exterior. El director y los maestros de una escuela infantil en Kent querían desarrollar su espacio exterior y habían conseguido una pequeña subvención de Learning through Landscapes para iniciar dicho proceso.

Construyendo una perspectiva del niño

Después de diversos días de observación, los niños y los adultos reflexionaban sobre su experiencia en la escuela de diferente manera. Los niños hacían fotos del qué consideraban importante del exterior, y convertían estas fotos en libros individuales sobre el espacio exterior de la escuela. Estos libros incluían fotos de los equipamientos para jugar, de los amigos, de las maestras y de detalles del entorno más amplio, como el cielo o las hojas de los árboles.

Los niños me condujeron a un paseo por el espacio. Ellos estaban a cargo del paseo, y la forma en que éste se grababa. El paseo reveló los lugares compartidos por los niños, como, por ejemplo, la casa de juego, y también su atención a algunas características del diseño, como los guijarros de alrededor de la clase. A partir de las fotografías que habían hecho en los paseos, los niños hicieron mapas que se expusieron, para que todo el mundo pudiese hablar de ellos. También observaron imágenes de su entorno más amplio, como el centro de la ciudad y los parques, para provocar conversaciones sobre los lugares que encontraban más importantes.

Finalmente, entrevisté a los niños y a los adultos preguntándoles por sus sentimientos sobre el espacio existente, y sus sugerencias de cambios.

De la discusión a la acción

Los comentarios y las fotos de los niños se condensaron en un libro que diferentes grupos de niños leyeron y debatieron con las maestras y con responsables de desarrollo de Learning through Landscapes. De dicho proceso emergieron cuatro

El estudio "Espacios para jugar" y el método Mosaico

El método Mosaico construye una imagen de la vida cotidiana desde la perspectiva de los niños más pequeños, usando una serie de herramientas visuales y verbales, incluyendo la observación y las entrevistas, las fotografías y la construcción de mapas. Se escogió como método de este estudio para escuchar y actuar con arreglo a las perspectivas de los niños.

En el estudio "Espacios para jugar", que se realizó entre septiembre del 2003 y febrero del 2004, participaron veintiocho niños de 3 y 4 años. El análisis, financiado por el Carnegie Trust del Reino Unido y la Fundación Bernard van Leer, ha abierto el camino a un proyecto de tres años para implicar a los niños más pequeños en el diseño de nuevos centros infantiles y en los cambios en los espacios ya existentes, interiores y exteriores.

Para más información sobre el método Mosaico, leer 'Los niños como expertos: escuchar usando el método Mosaico', de Alison Clark, publicado en el número 1 de *Infancia en Europa*.



Arriba: Los padres decoraron la reja de seguridad exterior para hacerla menos opresiva, después de consultar a los niños.

Abajo: Construyendo mapas: los niños señalan lo que les resulta importante y tienen una herramienta visual para debatir con los adultos.



maneras de categorizar el entorno: espacios que es preciso mantener, espacios que es preciso hacer más grandes, espacios que es preciso cambiar y espacios que es preciso añadir. Otros estudios podrían desvelar «espacios para quitar».

• **Espacios para mantener:** el proceso de recoger las perspectivas de los niños enfatizó qué lugares eran importantes para ellos. Por ejemplo, los niños demostraron la importancia del túnel excavado para esconderse, espiar hacia afuera, pensar y apoyarse hacia afuera.

• **Espacios para agrandar:** el estudio reveló que algunas características del espacio exterior eran una fuente de tensión entre los niños y los adultos. La casa de juegos era uno de estos espacios problemáticos. A la mayoría de los niños les gustaba, pero los adultos la consideraban un problema por su pequeño tamaño.

• **Espacios por cambiar:** algunos espacios necesitaban un cambio, incluyendo la reja de seguridad alrededor del patio. Los niños eran conscientes de por qué estaba allí: «para que no entren personas extrañas y para que las personas malas se queden fuera», como me dijo un niño de 4 años. A pesar de eso sus fotos y mapas hicieron ver a los adultos que, desde la altura de un niño pequeño, esta reja era muy opresiva.

• **Espacios para añadir:** un análisis detallado de las respuestas de los niños y los adultos mostró carencias en las instalaciones. Por ejemplo, el espacio preferido de los niños en el interior de la escuela era el arenal, pero en cambio fuera de la escuela no había espacio preferido.

Un grupo de padres usó este análisis para adaptar el espacio exterior. Por ejemplo, pintaron y colgaron pizarras de la reja e hicieron un arenal fuera, en el patio de la escuela.

Hay muchas voces que es preciso escuchar en cualquier proyecto de diseño. Abrir el debate puede implicar que las diferencias entre las opiniones de los adultos y de los niños se hagan visibles, pero también puede hacer surgir nuevas ideas. Eso es lo que pasó con este estudio. A los trabajadores no les gustaba la casa de juegos y habrían estado contentos de eliminarla, pero para los niños era un tesoro que les permitía estar juntos para relajarse, de manera que los adultos decidieron aumentar el espacio disponible para la construcción de casas. Ahora se daban cuenta de que la casa era muy importante para los niños, y como resultado cambiaron sus prioridades.

El estudio demostró la importancia de las perspectivas de los niños para el proceso de diseño. Usando métodos como el Mosaico, los profesionales de la educación infantil pueden dar visibilidad a las opiniones y experiencias de los más pequeños y llamar la atención sobre éstas por parte de los adultos con poder para cambiar las cosas. Sería un paso adelante establecer una cultura del diseño que acepte y valore las perspectivas de los más pequeños. Si exploramos nuevas formas de comunicación entre los niños, los profesionales, los diseñadores y los arquitectos, pueden resultar posibilidades de diseño excitantes.

Alison Clark es investigadora en Thomas Coram Research Unit, Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

a.clark@ioe.ac.uk

Foco en... Hungría

Marta Korintus



Hungría es uno de los nuevos miembros de la Unión Europea. Marta Korintus repasa la historia de los servicios para la infancia húngaros.

Las escuelas infantiles comenzaron a surgir en Hungría hace más de 150 años, fundadas –en algunos casos– a partir de iniciativas individuales y en otros por asociaciones privadas. Se desarrollaron dos tipos de centros: *bölcsőde* (centros para niños menores de 3 años) y *óvoda* (centros para niños entre 3 y 6 años).

Asegurar la crianza

El año 1828 Terés Brunszvik fundó el primer parvulario en Buda (una de las tres ciudades, incluyendo Pest, que después formó Budapest), después de visitar las escuelas de los pedagogos suizo y británico Pestalozzi y Wilderspin. El objetivo del centro era proteger los niños de familias pobres. Los primeros trabajadores del parvulario eran sobre todo hombres, probablemente como reflejo de la tradición educativa de la época. Su tarea no era la educación, sino la crianza (nevelés), el desarrollo de las habilidades y las emociones, a través de una relación de amor, del establecimiento de buenos ejemplos y del canto. Pese a las diferencias de concepto, los centros fundados durante la primera mitad del siglo XIX se asemejaban mucho a las escuelas primarias contemporáneas, tanto en términos de su organización como en sus métodos. Fue sólo durante la segunda mitad del siglo que la diferenciación entre los parvularios y las escuelas primarias comenzó a hacerse más evidente.

La primera escuela infantil se abrió en Pest en 1852. El objetivo era el cuidado de los hijos de las madres sin recursos mientras trabajaban. Sus objetivos eran muy progresistas para la época: atender a los niños y contribuir a la mejora de la vida familiar. Las madres trabajadoras dejaban los niños en las escuelas infantiles pronto, por la mañana, y un médico los bañaba y les hacía una revisión. Durante el día se los alimentaba y podían jugar bajo la supervisión de adultos.

Apoyo estatal para las madres trabajadoras

Después de la II Guerra Mundial, la responsabilidad sobre el desarrollo de los servicios para la infancia recayó en el Estado. Además de dar apoyo a la igualdad de las mujeres y a su derecho de estudiar y trabajar, su derecho a la maternidad también se reconoció. El estado compartía la responsabilidad de la atención a los niños y adoptó políticas para incrementar las plazas en las escuelas infantiles y los parvularios como medio para alentar la participación de las mujeres en el mercado laboral y en la vida pública. En 1954 y en 1953, respectivamente, se publicaron las

primeras normas nacionales para trabajar con los niños en estas instituciones.

Durante los años 60 y 70, se diseñaron y construyeron muchos centros para niños por debajo de la edad de la escolarización obligatoria. La oferta de servicios era una responsabilidad exclusiva del estado, y los sistemas eran muy centralizados y no dejaban espacio para requerimientos diferentes. Se publicaron normas centrales, que regulaban el tamaño de las salas y estipulaban las áreas y salas interiores requeridas, incluyendo los lavabos, los lavamanos y las salas de cambio, las cocinas –incluyendo una cocina infantil separada para preparar la comida de los recién nacidos–, un despacho para el pediatra y un vestuario y un área-comedor para los trabajadores. Como resultado, la mayoría de los nuevos edificios, fuesen escuelas infantiles o parvularios, eran muy similares. Por su parte, pese a que los dos tipos de servicio dependían de diferentes departamentos (los escuelas infantiles, de Salud, y los parvularios, de educación), los dos compartían la idea de ofrecer un servicio para los niños durante todo en el día, un servicio que cubriese todas las horas de trabajo de los padres. De este modo, los espacios se crearon siguiendo unas mismas ideas sobre salud e higiene, y unos mismos conceptos de cuidado. La única diferencia era el énfasis en el concepto pedagógico, más presente en el trabajo con los niños de 3 a 6 años. Como resultado de la expansión de los años 60 y 70, se construyeron muchos parvularios, y se logró casi una cobertura total para los niños de 3 a 6 años –cuando se comenzaba la escuela obligatoria. Pero el número de plazas de escuela infantil siguió siendo mucho más reducido. La razón principal fue una

nueva política gubernamental. Aun cuando el trabajo era obligatorio para todos los hombres y mujeres solteros, durante la segunda mitad de los años 60 se puso en marcha una forma de permiso parental pagado, inicialmente sólo para madres, que se podía alargar hasta el tercer cumpleaños del niño, y que la mayoría de padres aprovechaban.

Desde mediados de los 80, el decrecimiento de la tasa de natalidad y los apuros financieros para mantener los servicios tuvieron como consecuencia la reducción de las plazas y el cierre de algunos centros. Entre 1984 y 2003, más de la mitad de las plazas de escuela infantil, y un número substancial de parvularios desaparecieron. Hoy, el sistema de escuelas infantiles ofrece plazas para un 8-9% de los niños menores de 3 años, y los parvularios, para aproximadamente un 90 % de los niños entre 3 y 6 años.

Después del comunismo

El proceso de transición desde 1989 fue a dar en el desmantelamiento del Estado y en una economía modernizada. También hubo cambios importantes en la ocupación, que tuvieron como consecuencia diferentes estructuras de trabajo, horas de trabajo atípicas, diferentes demandas de los empresarios y diferentes necesidades en términos de los servicios públicos. La diversificación se convirtió en una prioridad.

Los servicios para niños han demostrado que pueden ser flexibles (véase cuadro en la página 32). Las escuelas infantiles y los parvularios incorporaron horarios flexibles, ofrecieron servicios adicionales, y se abrieron a los padres y a la comunidad, implicando los padres y reformando el currículum. Ha aumentado el acceso para niños



Los servicios para los más pequeños en Hungría fueron responsabilidad del Estado después de la II Guerra Mundial.

con necesidades especiales. A pesar de eso, la situación de los trabajadores es cada vez más problemática. La mayoría de las personas que trabajan con los niños están calificadas, pero sólo a un nivel de formación media para los que lo hacen en las escuelas infantiles. Para los pedagogos infantiles de los parvularios, el nivel de calificación es más alto, con una formación de tercer nivel.

Es probable que la reforma de la educación superior para permitir que los estudiantes de pedagogía aumenten su calificación desde un nivel de licenciado a uno de postgrado, con arreglo a la Declaración de Bolonia de 1999 (un acuerdo de más de 30 países europeos para garantizar que los sistemas educativos superiores sean compatibles y comparables) mejore aún más la formación de las maestras de los parvularios. Pero eso no beneficiará a quienes trabajen con niños menores de 3 años.

Los trabajadores de ambos tipos de servicios son casi exclusivamente mujeres, con la excepción de los jardineros y los trabajadores de mantenimiento. Su edad está aumentando, y no parece ser que las generaciones más jóvenes quieran seguir sus pasos. Ahora, una prioridad es encontrar maneras de aumentar el prestigio del trabajo y de mejorar los salarios, la formación y las condiciones de trabajo, de manera que se puedan contratar nuevos maestros.

En el sistema descentralizado actual, son los gobiernos locales –más que el Estado– los responsables de ofrecer los servicios infantiles. El acceso es variable: las áreas rurales a menudo tienen un déficit de servicios. Los gobiernos locales tienen muchas obligaciones, y la financiación disponible por estas tareas a menudo es insuficiente. La gran mayoría de plazas infantiles aún están en centros públicos, y muchos de los gobiernos locales, los más pequeños, tienen grandes dificultades financieras.

Antes, las empresas solían proporcionar una proporción substancial de las plazas, pero hoy ofrecen muy pocas. Y aun cuando existe la posibilidad de que las organizaciones no gubernamentales ofrezcan plazas, su participación es aún muy limitada.

El acceso de Hungría a la Unión Europea ha hecho surgir la esperanza de que algunos de estos apuros se puedan resolver a través de la financiación a la formación y la educación de los

profesionales y la construcción de nuevos centros. Hasta ahora, la financiación europea ha sido significativa, tanto a nivel práctico como simbólico. Ha apoyado a algunos de los nuevos desarrollos y está ayudando a reducir las diferencias entre las regiones del país. También está mostrando a las personas que trabajan con niños pequeños que su trabajo es importante y valioso. Sin embargo, como los programas de financiación de la Unión Europea son relativamente nuevos, aún no es posible evaluar su impacto. Pero los primeros resultados sugieren que no ha habido muchas demandas para construir nuevos centros. Los ayuntamientos, que son los principales agentes que pueden pedir financiación, no parecen estar dispuestos a establecer nuevos centros que después tendrán que mantener.

Pese a todo, la financiación europea ha estimulado el debate entre los profesionales y una actividad frenética.



La tarea de encontrar socios adecuados para solicitar financiación, para desarrollar diseños y para crear entornos apropiados para nuevos tipos de servicios ha hecho aumentar la posibilidad de conseguir una diversi-

ficación real de los servicios húngaros, creados hace largo tiempo pero aún muy uniformes.

Desarrollando nuevos servicios: Szekesfehervar

El centro infantil de Szekesfehervar, para niños menores de 3 años, se fundó a finales de los años 70. Lo mantenía el Estado húngaro y, después de la creación de gobiernos locales a partir de 1989-1990, lo hacían los ayuntamientos, como un servicio ofrecido directamente a los niños más pequeños. En el año 2000 se privatizó y se hizo cargo de él una fundación sin ánimo de lucro. Ofrece diversos servicios para los niños y sus familias. Los padres de los niños que asisten al centro todo el día pagan sólo el coste de las comidas, pero tienen que pagar cualquier otro servicio adicional. El coste de las comidas se reduce o se elimina si la familia tiene dificultades o más de tres hijos.

Ahora el centro está abierto entre las 7 de la mañana y las 5 de la tarde todos los días. En 2003, ofreció servicio de atención familiar de día a 72 niños, y los siguientes servicios adicionales:

Crèche: cuidado esporádico de niños cuyas madres trabajan fuera de casa, estudian o necesitan un descanso.

Grupo de madres-recién nacidos: 8 de la mañana a 4 de la tarde, de lunes a viernes.

Actividades para padres: sobre cuestiones como la salud, la dieta, el comportamiento de los niños. «Biblioteca» de juguetes

Comidas para llevar.

Atención domiciliaria a los niños: cuidado de niños de hasta 14 años cuando los padres necesitan ayuda, cuando el niño está enfermo, o ayuda con gemelos.

Asesoría para niños: el centro está abierto a todas horas para los padres, para que puedan estar con sus hijos o discutir cualquier problema. Se organizan reuniones regulares para los padres.

Cursos acreditados para proveedores: el centro es una de las pocas organizaciones que ofrece el curso preparatorio de 40 horas, para proveedores de cuidado familiar de día –una oferta relativamente nueva en Hungría.

Servicio de asesoría para proveedores: ofrece asesoría sobre cuestiones prácticas a proveedores recién titulados.

Servicio de asesoría para autoridades locales: asesoría a las autoridades locales sobre cómo desarrollar servicios de cuidado familiar de día.

Marta Korintus es directora de investigación en el Instituto Nacional para la Familia y las Políticas Sociales de Budapest (Nemzeti Csalad es Szocialpolitikai Intezet).

informaciones

La revisión a medio plazo de la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea amenaza las medidas de reducción de la pobreza infantil

Heidi De Pau, Secretaria general, Eurochild: Conseguir «la eliminación de la exclusión social entre los niños y darles todas las oportunidades para la integración social» ha sido una prioridad para la Unión Europea desde que los Estados miembros aprobaron la Estrategia de Lisboa, como parte del objetivo estratégico de hacer de la Unión «la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de conseguir un crecimiento económico sostenible con más y mejores lugares de trabajo y más cohesión social y respeto por el medio ambiente en 2010».

El nuevo presidente de la Comisión Europea publicó su revisión a medio plazo de la Estrategia de Lisboa a principios de febrero... José Manuel Barroso dijo en la Comisión que, cinco años después de la adopción de la Estrategia de Lisboa, se había adelantado poco y que era su intención simplificar sus objetivos.

Muchas organizaciones no gubernamentales están preocupadas por el cambio de orientación de Barroso, desde la inclusión social a los objetivos económicos de la Estrategia de Lisboa. «Eurochild está extremadamente preocupada por el hecho de que la cohesión social deje de ser una prioridad para la futura Estrategia de

Lisboa, y porque los niños sólo se contemplen como futuros trabajadores, sin ningún equilibrio entre la consideración de sus perspectivas futuras y una buena infancia ahora» dijo Catriona Williams, presidenta de Eurochild, la red de organizaciones y personas, con sede en Bruselas, que trabajan dentro y fuera de Europa para mejorar la calidad de la vida de los niños y de los jóvenes. Las cifras muestran que aún se ha de avanzar mucho para eliminar la exclusión social entre los niños. El 19% de los niños menores de 15 años están en situación de riesgo por la pobreza en los 15 países que formaban parte de la Unión Europea antes de la ampliación, y otro 20% en los países que acaban de acceder. Eurochild ha asesorado diversos planes de acción nacionales de los países miembros sobre inclusión social desde la perspectiva de los niños y de los jóvenes.

Aun cuando hay pruebas de que algunos estados miembros están comenzando a reconocer la necesidad de un paquete completo de medidas para hacer frente a la pobreza infantil, Eurochild ha encontrado que la participación de los niños y de los jóvenes en las decisiones que les afectan son la excepción, más que la norma. Sólo en el Reino Unido y en Alemania se considera a los niños y a los jóvenes como un grupo con sus propios derechos; en el resto de países, «el niño tiene derecho al bienestar y a la protección, que deciden y ponen en práctica los adultos». Sólo los planes de Alemania, Estonia y el Reino Unido reflejan los principios de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas.

Reacción Ministerial

El rol de la UE en la oferta de servicios para la infancia.

El número 7 de *Infancia en Europa* compara los servicios para la infancia en los países de la Unión Europea y pedía a los lectores que considerasen la importancia de la propuesta de constitución de la UE para mejorar el estatus de los niños de Europa. www.eurochild.org

Inge Vervotte, Ministra flamenca para el Bienestar, la Salud Pública y la Familia: «Europa tiene un papel a la hora de presionar para conseguir mejoras en las políticas de atención a los niños. En Flandes, los objetivos de calidad que formuló la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea se usaron como un marco para la evaluación y la referencia en la investigación de una alta calidad en la atención a la infancia. Unos servicios para la infancia de alta calidad son vitales para el interés de cada niño. La formación es un factor importante, pero es preciso poner atención en las competencias que los trabajadores de la infancia han adquirido a través de la experiencia profesional. Ciertamente investigaré cómo un pensamiento basado en la competencia puede incorporarse a los debates sobre los requerimientos de formación de los trabajadores de la infancia. Europa debe jugar un papel a la hora de conseguir que sus Estados miembros reflexionen críticamente sobre su propia política. Espero que en una Europa que cada vez es perfilada más como un continente social, la atención a las necesidades de los niños siga siendo una cuestión capital.»

El gobierno del Reino Unido, al que se le ha pedido una respuesta sobre las implicaciones de la propuesta de constitución europea para los niños y sobre el papel de la UE en la oferta de servicios infantiles, no pudo enviar sus comentarios a tiempo para su inclusión en la revista.

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

infanciaeneuropa

Edición y administración

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: (34) 93 481 73 73
Fax: (34) 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org
www.revistainfancia.org
Subscripción Tel.: (34) 93 481 73 79
www.revistainfancia.org

Proyecto gráfico y diseño de cubierta

Enric Satué
Imprenta GERSA. Tambor del Bruc, 6
08970 Sant Joan Despí
ISSN 1578-4878
Depósito legal B-37.751-2001
Distribución en España y América Octaedro
Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: (34) 93 246 40 02

Subscripción a

Infanciaeneuropa

Apellidos: _____
Nombre: _____
Dirección: _____
Código postal: _____
Población: _____
Provincia: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
NIF: _____

Se subscribe a *Infancia en Europa* (2 números año)
Precio subscripción 2005 (IVA incluido): 9,40 euros

Precio de este número (IVA incluido): 5,20 euros

Pago: Por cheque nominativo, a favor de
A. M. Rosa Sensat
Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos, nombre del titular

Entidad Oficina DC Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: **INFANCIA**
Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Subscripción por Internet: www.revistainfancia.org

infanciaeu-ro-pa



Es una publicación conjunta de una red de revistas europeas que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo para los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos proviene de la realidad europea, **Infancia en Europa** está abierta a las aportaciones de todo el mundo.

Objetivos de **Infancia en Europa**:

- Proporcionar un foro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones.
 - Explorar la relación entre teoría y práctica.
- Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en el plano europeo, nacional, regional y local.
 - Valorar la diversidad y la complejidad.
 - Reconocer la contribución del pasado en el hoy.
- Profundizar en el conocimiento de la infancia en Europa –su pasado, presente y futuro.



Bambini in Europa, en italiano:

Bambini
bambini@edizionijunior.it
Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia
Tel.: +39 035 534 123
Fax: +39 035 534 143

Børn i Europa, en danés:

Børn & Unge
boernieuropa@bupl.dk
BUPL
Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: +45 354 65000
Fax: +45 354 65039

Children in Europe, en inglés:

Children in Scotland
info@childreninscotland.org.uk
Princes House
5 Shandwick Place
Edinburgh, EH 2 4RG Escocia
Tel.: +44 131 228 8484
Fax: +44 131 228 8585

Enfants d'Europe, en francés:

En Bélgica:
Observatoire de l'Enfant
observatoire@grandirabruelles.be
Rue des Palais, 42
1030 Bruxelles
Tel.: +32 028 008 358
Fax: +32 028 000 001
En Francia:
Les Amis du Furet
lefuret@noos.fr
6, quai de Paris . 67000 Strasbourg,
Tel.: +33 038 821 9662
Fax: +33 038 822 6837

Infància a Europa, en catalán:

Infància, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org

Infancia en Europa, en castellano:

Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3
08001 Barcelona, España
Tel.: +34 934 817 373
Fax: +34 933 017 550
www.revistainfancia.org

Kinder in Europa, en alemán:

Betrifft Kinder
evagrueber@verlagdasnetz.de
Wilhelm-Kuhr-Str. 64
13187 Berlín, Alemania
Tel.: +49 30 48 09 65 36
Fax: +49 30 481 56 86
www.verlagdasnetz.de

Kinderen in Europa, en holandés:

SWP
swp@swpbook.com
Postbus 257
1000 Amsterdam, Holanda
En los Países Bajos:
Tel.: +31 203 307 200
Fax: +31 0203 308 040
En Bélgica:
VBJK
info@vbjk.be
Raas Van Gaverestraat 67 a
B-9000 Gent, Bélgica
Tel.: +32 923 247 35
Fax: +32 923 247 50