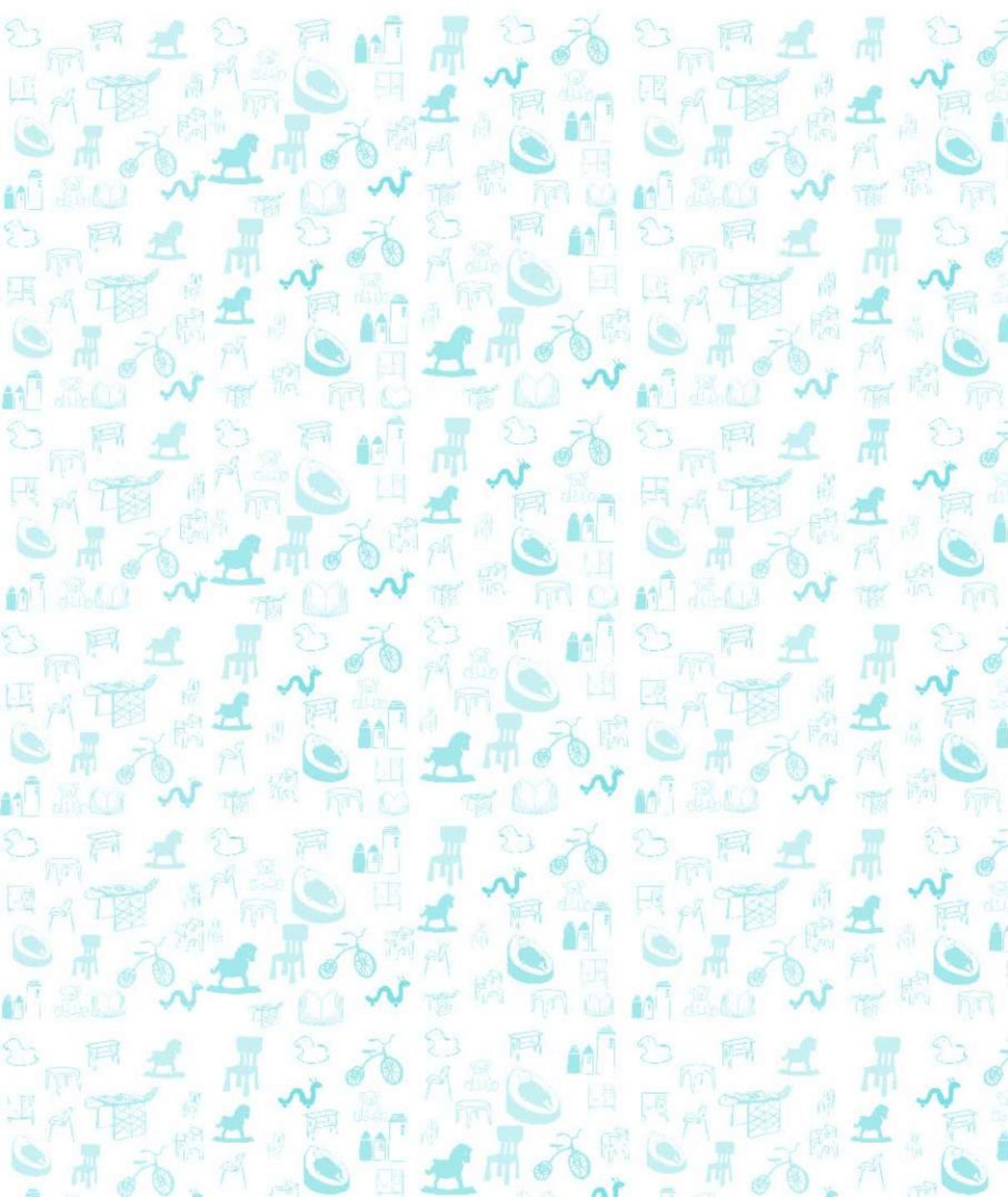
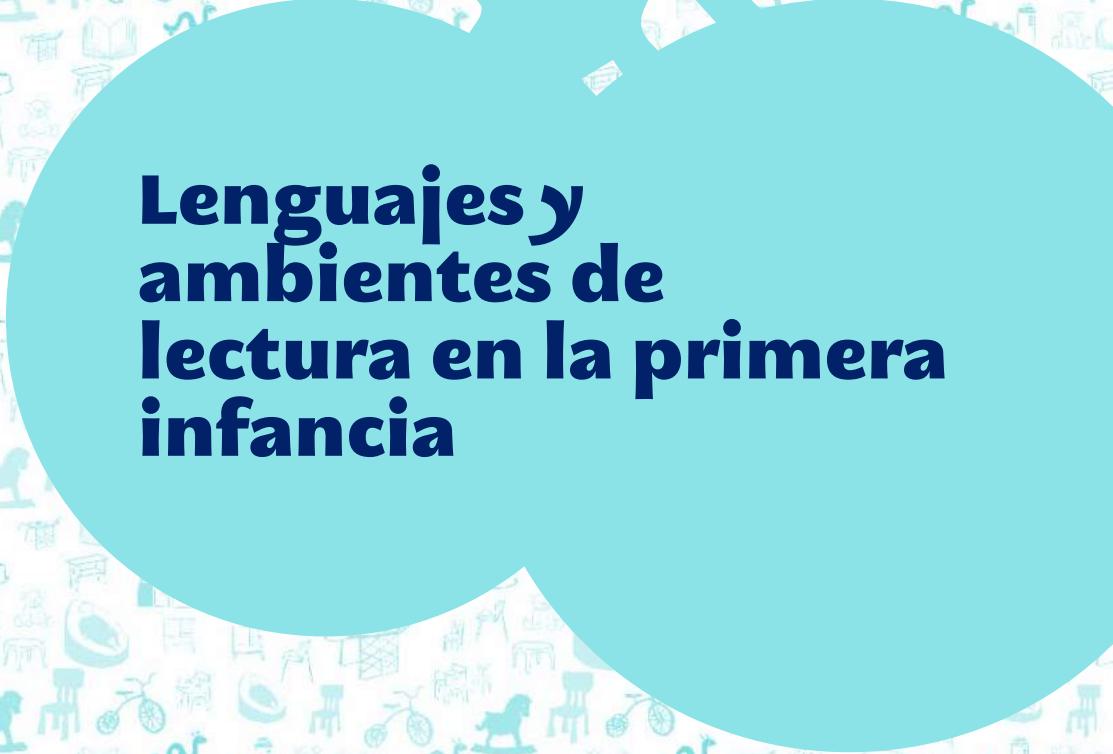


Lenguajes y ambientes de lectura









Lenguajes y ambientes de lectura en la primera infancia

Ministerio de Cultura

Ministra de Cultura

Mariana Garcés Córdoba

Viceministra de Cultura

Maria Claudia López Sorzano

Directora de Artes

Guíomar Acevedo Gómez

Asesora de Primera Infancia

Sol Indira Quiceno Forero

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Directora General

Adriana María González Macyzclak

Secretaría General

Beatriz Emilia Muñoz Calderón

Director de Primera Infancia

Germán Alberto Quiroga González

Subdirector de gestión técnica para la atención a la primera infancia Carlos del Castillo Cabrales

Coordinadora de la Estrategia Fiesta de la Lectura

Milbany Vega Salinas

Comisión Intersectorial de Primera Infancia
“Estrategia Nacional de Cero a Siempre”

Ambientes de lectura para la infancia

Acceso a bienes y servicios culturales

ISBN: 978-958-8827-16-2

© Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Carvajal

Fundación Carvajal

Presidente ejecutivo

Roberto Pizarro Mondragón

Dirección pedagógica

Maria Victoria Londoño, Lisep Castillo,

David Gironza

Autoría

Equipo Red Solare Colombia,

Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal

Equipo de trabajo

Mayuri Rendón, Tulia Gómez, Juan Carlos

Melo, Rosa Mercedes Reyes, Jaime Iván

Gutiérrez, Ángela María Cardona, Jessica

Espinoza, Julián Arteaga.

Fotografía

Juan Melo

El Bando Creativo

Concepto y coordinación editorial

Crisol de Culturas Itda.

Ilustración

Daniel Gómez Henao

Diseño y diagramación

Neftali Vanegas

Flipbook

Diego Sánchez

Puede reproducirse parcialmente, con la autorización expresa de los poseedores de los derechos de autor, mientras sea sin fines de lucro y citando la fuente en todos los casos.





Contenido

Introducción • 11

Un viaje por el espacio físico e imaginario, por la presencia del cuerpo y las relaciones que suscitan el libro y las lecturas • 11

El niño es un obrador y, sobre todo, el obrador de él mismo • 13

I. Referentes conceptuales • 15

A. Configuración y conceptualización de los ambientes • 16

II. Experiencias que convocan el diálogo entre arquitectura, diseño, pedagogía y cultura • 23

A. Marco de referencia internacional • 23

B. La arquitectura y la pedagogía se conectan para construir espacios educativos • 24

C. Configuración de ambientes propicios para la lectura • 24

D. Principios generales para la construcción de rincones de trabajo • 29

E. Principales recomendaciones sobre los espacios habitados por la primera infancia • 30

F. Recomendaciones sobre microclima y construcción de rincones • 35

G. Los cuentos populares demarcan espacialidades soñadas • 10

H. La arquitectura de las escuelas de la municipalidad de Reggio Emilia, Italia • 29

I. Características de los ámbitos para la infancia • 30

J. Espacios de relaciones • 31

K. Ósmosis entre escuela y ciudad • 31

L. Espacios polisensoriales • 31

M. Alta capacidad de “epigénesis” • 32

N. Ámbitos para construir comunidad y participación • 33



Ñ. La posibilidad de autorrepresentarse.

Narración-comunicación • 34

O. Constructividad • 34

P. Normalidad • 35

Q. La mirada de la infancia • 10

III. Referentes nacionales • 39

- A. La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia • 39
- B. El edificio escolar en la ciudad • 40
- C. Arquitectura escolar en América Latina • 43
- D. Centro de desarrollo infantil, “El Guadual”. Construcción proyecto piloto Plan Padrino
 - 1. “Estrategia de Cero a Siempre” • 44
- E. Centro de desarrollo infantil, “El Guadual” • 44
- F. El programa de educación temprana “Buen Comienzo . Medellín • 44
- G. Un castillo de colores - Centro de desarrollo infantil, “Comuna 18”. Cali • 46

IV. Espacios de transformación social a partir de prácticas culturales y pedagógicas • 49

- A. Bibliotecas • 49
- B. Bibliotecas infantiles y el Secreto del Mañana • 51
- C. La Biblioteca de los Cien Talentos • 10
- D. La Biblioteca de los Cien Talentos, un lugar donde los niños... • 10
- E. Programa de espacios • 10
- F. Biblioteca para los niños de Imola • 53
- G. Biblioteca para los niños de Cervia • 54
- H. Biblioteca para los niños de Pesaro • 55
- I. Biblioteca Hjørring • 56
- J. Biblioteca Gentofte • 57
- K. Biblioteca Aarhus • 55
- L. Openbare Bibliotheek • 57
- M. Biblioteca Viva • 59

- 
- N. Biblioteca ciudadela Nuevo Latir • 59
Ñ. “La Casa del Pueblo”, Guanacas-Inzá • 60

V. Ambientes educativos. Programas de atención a la primera infancia del ICBF • 63

- A. Hogares comunitarios • 64
- B. Hogares Fami • 65
- C. Centros de desarrollo infantil (CDI) • 66
- D. Galería de espacios para la lectura en los CDI y hogares comunitarios • 70

VI. Configuración de lenguajes y ambientes propicios en la primera infancia • 95

- A. Las relaciones • 10
- B. Libro como objeto sensorial • 74
- C. El juego y la representación • 10
- D. El cuerpo • 10
- E. Los espacios • 10
- F. Los sentidos • 10

VII. Relatos sobre vivencias y sueños: lenguajes, ambientes, relaciones que potencian la experiencia de la lectura • 103

- A. Aportes estratégicos de agentes educativas • 103
- B. Sueños y deseos para un ambiente de lectura ideal, voces de las agentes educativas • 105
- C. Sueños de los niños y las niñas sobre su espacio para la lectura • 106

Referencias bibliográficas • 113

Artículos • 113

- Programa de Educación Temprana “Buen Comienzo”. Ciudad de Medellín • 115
- Enlaces sobre bibliotecas • 115



Introducción

Un viaje por el espacio físico e imaginario, por la presencia del cuerpo y las relaciones que suscitan el libro y las lecturas

Iniciaremos este recorrido ubicando tres momentos importantes para el desarrollo del presente trabajo: una mirada a los espacios configurados para la lectura, las experiencias de campo, y finalmente, la revisión del material con el propósito de ofrecer algunas recomendaciones sobre el entramado de relaciones espacio-ambiente en los ámbitos en los que residen niños, niñas y adultos.

La experiencia de campo a través de diversidad de lugares, espacios y experiencias educativas, ha sido una oportunidad para observar qué pasa con quien toma en sus manos un libro. Allí nos encontramos con el niño y la niña que se deleitan con el olor de la tinta y el papel, con su textura, densidad, material, imágenes, etc., seguros de que no solo es un objeto, sino también una experiencia, un encuentro en el que se pueden escuchar los sonidos de su interior.

Todos nos preguntamos sobre las preferencias de niños y niñas y el porqué de la aparición de una lectura recurrente del mismo libro. En muchos lugares de Colombia, los niños recorren el libro una y otra vez en una lectura íntima cargada de encuentros con un personaje, con una situación, con la vibración de las imágenes y colores. El momento de lectura configura una manera de permanecer en el espacio. La lectura asume una forma corporal en diálogo con los objetos: sentarse,

observar parados, con otros, dando vueltas, al revés, etc. Lo anterior nos lleva a pensar, ¿cuál es el lugar del cuerpo en la lectura?

Libro, objeto, espacio, cuerpo. El cuerpo construye el espacio, se alimentan mutuamente para existir. Niños y niñas construyen la intensidad y complejidad de sus relaciones. Esto es lo que queremos ilustrar para comprender la telaraña de relaciones espacio-cuerpo-situación, para entender las rutas que niños y niñas descubren en un viaje literario en donde la *comunicación* reside como la relación más importante, marcando el paso de las dinámicas y acciones.

Este encuentro en la diversidad, con la cultura, con las experiencias y las maneras de construir una pedagogía adecuada para los niños y las niñas más pequeños, nos ha mostrado que el valor más grande reside en las personas que propician esos espacios, sus desafíos y esperanzas. Esperamos con esta experiencia poder dejarles también una parte de nuestras inquietudes y hallazgos en un diálogo de saberes que beneficie a los niños y las niñas del país.

Por último, hacemos unas recomendaciones generales basadas en ese diálogo de las relaciones con el espacio de lectura, entendido como espacio de comunicación. El espacio para la lectura debe posicionarse, primero en la experiencia, y luego en los recuerdos más profundos de bienestar y de gozo, de esperanza y sabiduría. Queremos unirnos al sentimiento de todos los lugares visitados en los que se vive el concepto de comunidad, tejiendo lazos entre agentes educativos, familias e infancia.



EL NIÑO ES UN OBRADOR Y, SOBRE TODO, EL OBRADOR DE ÉL MISMO

*Ojos
exploradores
Orejas atentas
Nariz aguzada
Boca curiosa
Piel despierta como una flor recién abierta*

El niño prueba y se prueba en la ACCIÓN

*Entre los objetos del niño,
los que tan bellamente André Michèlet llamó
Útiles de la infancia,
están los libros*

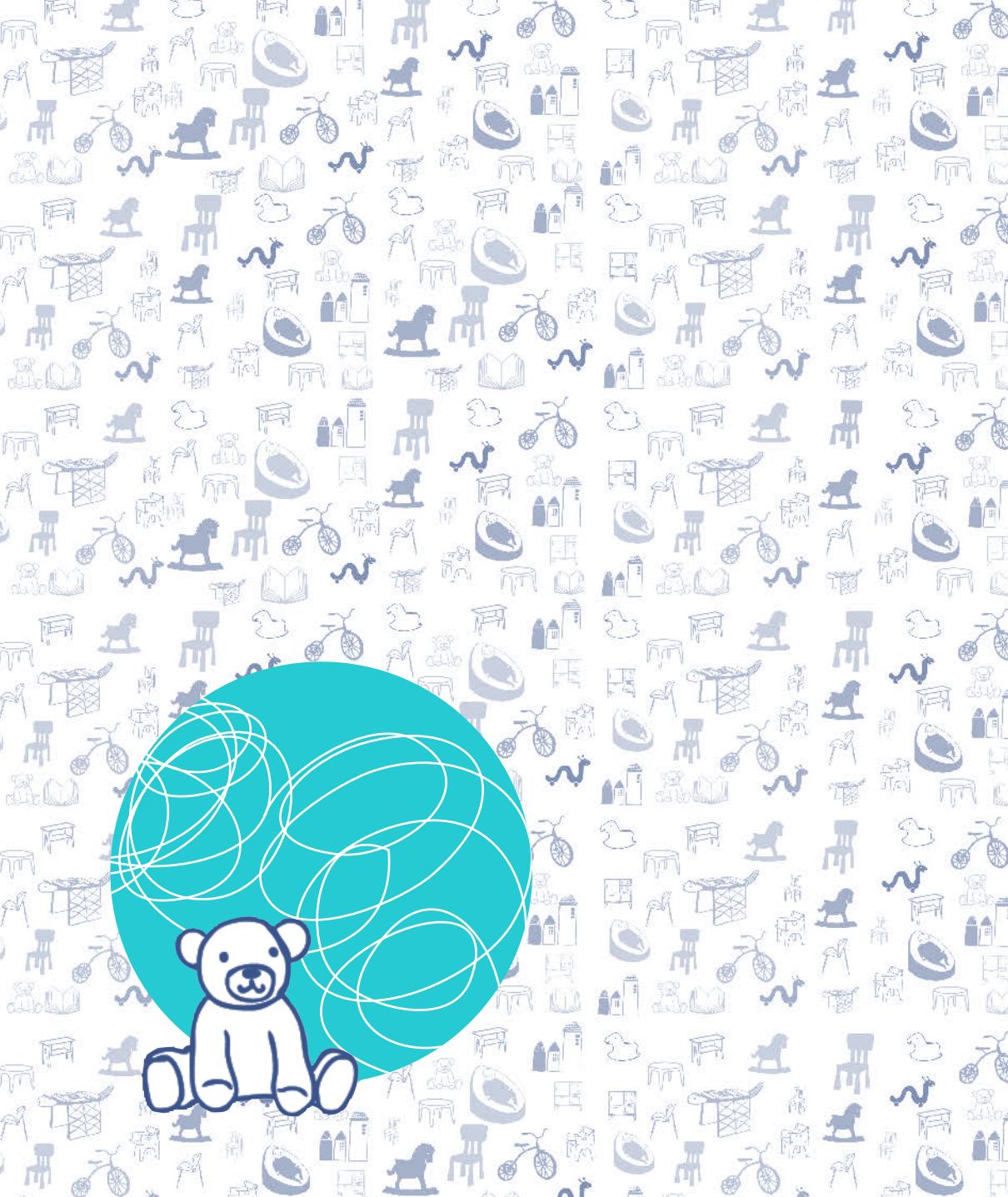
*Escondido, un mundo
ensoñado por la magia de la
narrativa, por el conjuro de la
palabra,
espera dormido la manita juguetona del lector-niño*

*El rincón, el nido cálido, bella y amorosamente
dispuestos, acogen, albergan como en un rito, el tiempo
de la lectura, los primeros ensimismamientos del
pequeño lector*

*Consagra el espacio feliz, y oímos a Bachelard
susurrar, espacios defendidos contra las fuerzas
adversas,
espacios ensalzados.*

ROSA MERCEDES REYES







I. ¿Qué entendemos por lenguajes y ambientes en primera infancia?

La conceptualización, configuración y dotación de ambientes de aprendizaje ocupa un lugar fundamental en la atención integral de la primera infancia. Pensar en un ambiente educador significa tener en cuenta una multiplicidad de factores: la forma de los espacios, su funcionalidad, las percepciones sensoriales y las relaciones que se tejen. El ambiente permite descubrir, explorar e interpretar la realidad a través de los sentidos; permite la expresión a través de múltiples lenguajes, sugiere nuevas maneras de ser y de estar.

Además de atender a las necesidades e intereses de niños y niñas, el ambiente también debe ser amable para jóvenes y adultos acompañantes que experimentan del goce estético y la vinculación afectiva que se propicia. La configuración de ambientes para la primera infancia nos sugiere un gran reto que debe asumirse con el apoyo de diversas disciplinas —diseño, arquitectura, pedagogía— en una construcción conjunta, en un dialogo de saberes permanente. En palabras de Carla Rinaldi: “Ahora es el momento de producir esta simbiosis entre arquitectura, pedagogías y las otras disciplinas para buscar espacios mejores, más adecuados, no espacios ideales: espacios capaces de contener el propio cambio porque no existe un espacio, una pedagogía, un niño, un hombre ideal, sino un niño, un hombre en relación con la historia, el tiempo, la cultura que les es propia” (2009).

En este capítulo se explica qué entendemos al hablar de lenguajes y ambientes que propicien la lectura en la primera infancia, cuál es el enfoque que se presenta. Esta breve conceptualización, es fruto de la producción de diferentes autores e investigadores nacionales e internacionales. En esta ocasión, se mencionarán aquellos que se refieren especialmente a tres aspectos importantes: la necesidad de concebir al ambiente como un concepto vivo y dinámico, la concepción del aprendizaje en comunidad y la concepción de lectura y múltiples lenguajes.

A. Configuración de ambientes propicios

La configuración de los ambientes hace referencia a la organización del espacio, a la disposición y la distribución de los recursos didácticos y el mobiliario, al manejo del tiempo y a las interacciones que se dan. El ambiente puede ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje. También debe ser un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambian los adultos y el entorno en el que estamos inmersos.

En cuanto al modo de utilización, los espacios deben propiciar que niños y niñas puedan experimentarlo de manera autónoma o con sus acompañantes. Es importante que un mismo espacio se pueda utilizar para varios fines, se pueda transformar de acuerdo con la necesidad o al reto que quiera sugerirse a quienes lo habitan. Lo más importante es tener en cuenta que un ambiente educador es aquel que facilita y favorece el desarrollo de las potencialidades de niños y niñas. Por otra parte, fortalece el vínculo afectivo y la expresión a través de múltiples lenguajes con quienes los acompañan en la experiencia de habitar ese espacio, bien sean niños o adultos.

B. Jerome Bruner y el aprendizaje en comunidad

Bruner plantea la importancia de concebir a los niños y a las niñas como personas con capacidades, potencial, curiosidad e interés en construir su aprendizaje; de comprometerse en interacciones sociales y negociar con todo lo que el ambiente les ofrece en conjunto con otros niños, con la familia y con la comunidad.

Para Bruner, el espacio debe estar preparado para un aprendizaje en comunidad, donde mente y sensibilidad estén compartidas; debe ser un lugar para aprender juntos acerca del mundo real y sobre los posibles mundos de la imaginación. Debe

ser un lugar donde los pequeños descubren los usos de la mente, de la imaginación, de los materiales, y disfrutan la posibilidad de hacer todas estas cosas juntas.

Se plantean tres partes esenciales para un ambiente propicio:

- *Mio, tuyo y nuestro.* Los espacios educativos deben brindar el espacio para cada uno de los individuos que lo ocupan: mío y tuyo. Pero también debe ser un espacio común, o sea también: nuestro.
- *En la comunidad y de la comunidad más amplia.* Los espacios educativos no deben solo ESTAR EN, sino SER DE. Un espacio donde se crezca conjuntamente y se facilite la entrada a los demás: familias, amigos, vecinos.
- *Una comunidad educativa.* Un ambiente en el que todos los actores puedan crecer juntos, que puedan ser partícipes de su propio desarrollo y el de los otros.

C. Evelio Cabrejo y la lectura antes de los textos escritos

Desde que se finaliza el cuarto mes de gestación, el futuro bebé ya distingue los rasgos acústicos ondulados que emergen de la boca de su madre, brindando la sensación de protección, seguridad, intimidad. Cabrejo nos invita a un paseo regresivo hacia nuestras primeras lecturas, aquellas que se dan desde el período de gestación. La vinculación afectiva que se entrelaza desde el vientre materno es la que nos nutre emocionalmente y nos permite aprender a reconocernos y reconocer a otros. Es nuestro primer descubrimiento de que existe un mundo por fuera de nosotros: se reconoce la voz de la madre y el lenguaje hace su primera aparición construyendo las bases de nuestra comunicación con el mundo.

Cabrejo plantea cómo al nacer empezamos a leer para construir sentido al reconocer la voz y el rostro de los seres queridos cercanos, poniendo en movimiento los primeros juegos de interpretación. El bebé se asombra al ver personas desconocidas, porque adquiere la capacidad interpretativa que le permite diferenciar entre la persona más cercana y los demás.

El bebé crece y la familia inicia los primeros diálogos, jueguea con él respondiendo a sus balbuceos, cantando nanas y arrullos, “este dedito compró un huevito...” Canciones y juegos cantados y jugados durante generaciones. En ese versar sin significados en el diccionario pero cargados de sentido va fluyendo la tradición oral, primeros versos en la memoria poética del niño. En este momento es de vital importancia el lenguaje en su función expresiva, estamos leyendo ritmos, música que interpretamos con movimientos y gestos compartiendo la emoción estética. Empezamos a escribir nuestro libro interno a partir de los libros de los otros y aún mucho antes de tener un libro físicamente en nuestras manos.

La lectura está en el centro del movimiento del pensamiento tanto en los bebés como en los adultos. La lectura siempre ofrece pensamientos nuevos. Citando a Cabrejo: “... a través de la puesta en escena de todos esos fantasmas, por medio de los cuentos de niños, el fin de la lectura también es interesar a cada persona en su propio libro”.

D. Alfredo Hoyuelos y la mirada de la infancia

Alfredo Hoyuelos, quien recoge los planteamientos de Loris Malaguzzi sobre la mirada de la infancia, plantea cómo niños y niñas se saltan las reglas en su aproximación al mundo. El niño tiene la gran habilidad de dotar de nuevo significado lo que le rodea: la sorpresa y la búsqueda de posibilidades permanentes. Según este

planteamiento, es necesario configurar espacios educativos que trasciendan de los cánones establecidos, que ofrezcan la posibilidad de elegir y construir nuevas combinaciones, que superen la rutina y la repetición.

Esta capacidad de mirar las cosas con los ojos de la novedad, como lo hacen los niños, es lo que el profesor Alfredo Hoyuelos nos invita a descubrir. Hace un llamado a “escuchar” la lógica de la infancia a partir de un proceso de extrañamiento que nos permita entender cómo piensan los niños. Según este planteamiento, la escucha nace, también, de hacer extraño lo familiar.

Reconocer la mirada de la infancia nos permite tener nuevos puntos de vista interpretativos sobre nuestras prácticas pedagógicas. En el quehacer educativo, es necesario reinterpretar lo que hacemos teniendo presente el asombro que se lee en los ojos de los niños y su relación cultural con el saber; un diálogo de saberes permanente.

E. El juego y la representación

Aquí es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales.

En la configuración de ambientes, es importante incorporar recursos y materiales que incentivan el juego y la representación, para dar lugar a los procesos de construcción de identidad, el desarrollo del pensamiento lógico, la autonomía y el sentido de pertenencia por espacios que también introducen elementos socioculturales de sus entornos. El juego y la representación también residen en el lenguaje y atraviesan todos los procesos educativos, constituyéndose en una herramienta eficaz para la elaboración de pensamientos nuevos y relaciones socioafectivas. Es muy importante contemplar no solo desde los ambientes, sino también desde la planeación pedagógica, el juego y la representación como una estrategia que permite abordar unas pedagogías propias del imaginario y representaciones de los niños.

El juego es una función vital sobre la que no es posible aún dar una definición exacta en términos lógicos, biológicos o estéticos. Descrito por sus características, el juego no es “vida corriente” ni “vida real”, sino que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal, donde se llevan a cabo actividades con orientación propia. El aislamiento espacio-temporal en el que tiene lugar el juego genera

mundos temporales dentro del mundo habitual, a partir de una actividad particular. El juego introduce en la confusión de la vida y en la imperfección del mundo una perfección temporal y limitada: permite al sujeto crear un orden (María Isabel Cano y Ángel Lledok, “Espacio, comunicación y aprendizaje”, *Serie Práctica*, No. 4, Sevilla, Díada Editorial S. L., 1995).

Según Ferrari (1994, pp. 47-49), destaca que el juego puede empleárse con una variedad de propósitos dentro del contexto de aprendizaje. Señala que de sus potencialidades básicas, las más importantes, son la posibilidad de construir autoconfianza e incrementar la motivación en el niño. Es un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende; el juego en la educación ha servido como motivador y a veces como recurso didáctico; sin embargo, en la práctica pedagógica no se ha explorado suficientemente su potencial como espacio de conocimiento y de creatividad.

De este modo, cabe pensar que los ambientes educativos pueden ser no solo ocasión de entretenerte y divertirse, que es lo primero que se asocia con el juego; la sorpresa, lo gracioso, son componentes naturales en el juego. Pero el juego va más allá, permite vivir en micromundos usualmente entretenidos y amigables (al menos no amenazantes), sean situaciones de menor complejidad que las reales, o mucho más allá de estas, fantasiosas y especulativas, pero en cualquier caso ceñidas a las reglas vigentes y en pos de metas valederas. Y es por esto por lo que el juego permite desarrollar la creatividad, pues las reglas, dando un orden a la interacción entre los participantes, no son necesariamente lógicas o ceñidas al comportamiento del mundo físico, cabe inventárselas o concertar unas nuevas formas de camino.



F. Los lenguajes de la primera infancia

En este apartado, es importante resaltar la importancia del lenguaje para el desarrollo emocional. Yolanda Reyes, pedagoga y escritora, hace hincapié en la importancia de la interacción madre-hijo, en la medida en que “sienta las bases de la comunicación con el mundo y con la cultura, incide en el desarrollo afectivo del niño y le ofrece el sustrato básico de nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros”. En esta medida, la tradición oral, el juego, la música y la literatura forman parte de los lenguajes que tienen una impronta afectiva que fortalece los vínculos nutriendo la vida emocional, además de afianzar la compleja actividad de construir sentido. Respecto a este tema, Evelio Cabrejo, quien cuenta con una amplia experiencia en propuestas nacionales e internacionales relacionadas con la lectura en la primera infancia, afirma que “la cara de la madre jugará un rol fundamental en la movilización de su actividad síquica, pues una cara no es simplemente algo con una boca, una nariz y dos ojos, sino un ‘libro’ que permanentemente envía informaciones que el bebé maneja a cada instante, así no nos demos cuenta”.

Según esta concepción, es necesario entender que los niños tienen su propia lógica y sus propias maneras de expresión, que construyen el mundo en torno a diferentes lenguajes. Por tanto, los diversos espacios educativos deben ser coherentes con esta postura, promoviendo el uso de los múltiples lenguajes en los que los niños y las niñas se sientan representados, además de ofrecer posibilidades que permitan transformar e incidir en su entorno.

Por esta razón, hacemos énfasis en no hablar de lenguaje, sino de múltiples lenguajes que responden a la necesidad de los seres humanos de comunicarse desde la gestación misma. De ahí la importancia de que podamos ofrecer experiencias significativas en diversos contextos de comunicación a través de los lenguajes expresivos —tradición oral, expresión gráfica y plástica, música, artes escénicas— para que, en palabras de Yolanda Reyes, “el niño vaya plasmando y elaborando sus ideas, sus fantasías, sus temores, sus ideas y sus sueños”.







II. Experiencias que convocan el diálogo entre arquitectura, diseño, pedagogía y cultura

A. Referencias internacionales

Del ámbito internacional recogemos el aporte del libro *Territorios de la infancia - Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, 2005, trabajo coordinado por I. Cabanellas y C. Eslava, y el caso particularmente significativo de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia.

En el primero, se define “el territorio de la infancia como un campo de búsqueda originario de elementos emergentes o que se sumergen en nuestra relación de acoplamiento con el medio. En este territorio de lo primigenio, el niño traslada su conocimiento del espacio de la conciencia primaria, básica, donde ese espacio se vuelve generador de emociones profundas en la acción cotidiana e inmediata con él, a la conciencia secundaria donde surge, sobre todo, la emoción del primer conocer” (p. 33).

Entre los arquitectos que aceptaron el desafío de concebir y construir espacios para la infancia están Aldo van Eyck, realizador de cerca de ochocientos escenarios de juego en Ámsterdam y defensor del intento de recuperar para la ciudad la mirada de los niños; Alison y Peter Smithson, quienes reencontraron los espacios de la infancia en Inglaterra. Charles y Ray Eames, artistas

norteamericanos, dan a sus diseños un claro acento lúdico que reivindican para sus objetos, los juguetes, las películas y, particularmente, sus muebles. Isamu Noguchi, creador de paisajes urbanos con sus esculturas, como los *playgrounds*, áreas de juegos infantiles. Este escultor de espacios va del imaginario geométrico a lo orgánico. Es particularmente significativo para nosotros lo que expresa en los espacios de juego donde la geometría de sus esculturas dialoga misteriosamente con el territorio y el lugar. Y, finalmente, Enric Miralles, barcelonés, con su intervención en el parque Diagonal Mar de Barcelona, expresa su estética, marcada por rituales vitales, con claras resonancias de juego en la concepción y materialización misma de los diseños.

B. Las escuelas de Reggio Emilia: la arquitectura y la pedagogía se conectan para construir espacios educativos

En esta ocasión haremos referencia al pensamiento pedagógico elaborado por Loris Malaguzzi en la experiencia de las escuelas reggianas.

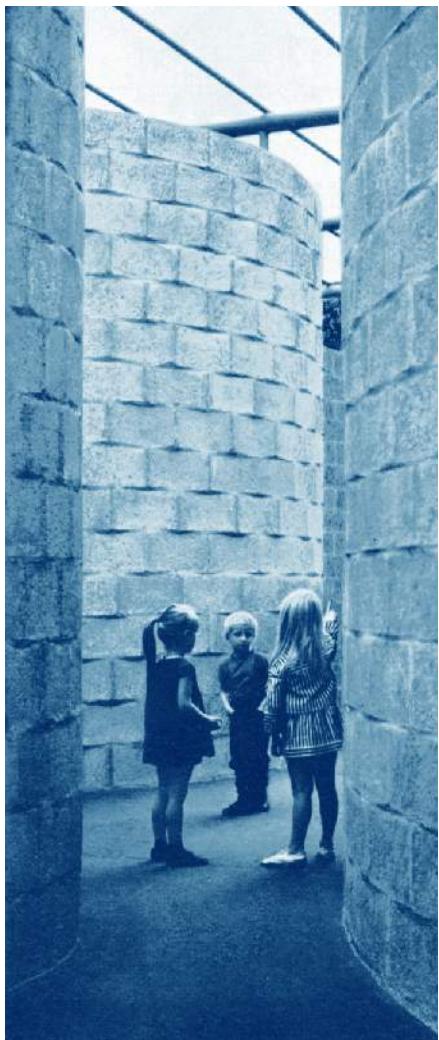
A partir de los años treinta, los arquitectos se toman en serio su tarea y construyen toda una estética para crear los ambientes infantiles: ellos mismos juegan, definen normas difusas, flexibles; crean ritmos, introducen formas puras; apuestan por colores activos, mas no protagonistas.

C. Orientaciones sobre la configuración de ambientes propicios para la primera infancia

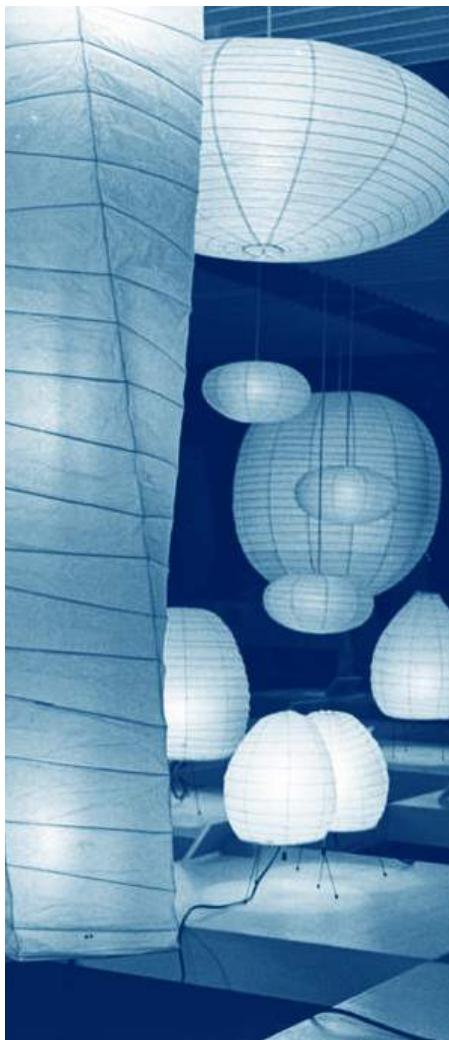
“Como cualquier otro lenguaje, el espacio es elemento constitutivo de la formación del pensamiento. Las cualidades relacionales entre el sujeto y su hábitat son reciprocas, por lo cual tanto el hombre como el ambiente son activos y se modifican mutuamente”.

CARLA RINALDI (REGGIO EMILIA)

El arquitecto italiano Carlo Margini, del Estudio Lápiz y colaborador de Reggio Children, se ha dedicado a diseñar y trabajar conceptos para que los niños tengan un espacio apropiado en sus primeras experiencias de aprendizaje. Margini, a lo largo de su carrera expresa cómo la escuela debe ofrecer un espacio flexible, transparente,



Arquitecto Aldo Van Eyck



Diseño de Isamu Noguchi

en contacto continuo con el exterior. Al mismo tiempo, expresa la necesidad de un contacto del interior con lo exterior para facilitar el crecimiento pleno del conocimiento, porque facilita el diálogo y el sentido de pertenecer a una comunidad educativa y cultural.

Atendiendo a los diálogos con relación a los ambientes de Reggio Emilia, donde *el ambiente es visto como algo que educa a los niños; en verdad es considerado un tercer educador*; este debe ser flexible, debe pasar por modificaciones frecuentes a fin de permanecer actualizado y sensible a las necesidades de los niños y sus familias, quienes son protagonistas de la construcción del conocimiento. Todo lo que está en el ambiente, lo que se utiliza —los objetos, los materiales y las estructuras— no son vistos como elementos cognitivos pasivos, sino, por el contrario, como elementos que condicionan y son condicionados por las acciones de los individuos.

Margini resalta la importancia de concebir al ambiente como un ente dinámico que articula otros elementos como la luz, las transparencias, la organización y los valores estéticos, entre otros. Los ambientes que cumplen con las condiciones mencionadas, permitirán que los niños y las niñas sean protagonistas de la experiencia educativa, lo que favorece la construcción de nuevos conocimientos, de nuevas formas de interactuar.

Los espacios deben estar pensados para que los menores perpetúen su juego, pero esos espacios deben responder a los diferentes *ritmos*: sociales, de privacidad, de investigación, de exploración.

Los ambientes construidos reflejan una organización, unas reglas claras de uso y cuidado de los materiales.

Lo importante es que los rincones fluyan, que muestren el desarrollo de proyectos, la evolución de los intereses infantiles. También es necesario documentar lo que sucede en los rincones no solo para escuchar y saber de los niños de cómo habitan el espacio y cómo este puede replantearse.

En su conferencia “Espacios, sensaciones y relaciones”, establece:

“El espacio y la arquitectura ayudan mucho y más si son de calidad, porque influencian la vida misma. Se dice que mi cuerpo y mi casa son la extensión de mi espíritu, por eso cada vez que modiflico mi casa, este también se modifica”.

Margini plantea que un ambiente para la primera infancia debe tener las siguientes características:

- **Descubrimiento.** Los espacios deben permitir descubrir, conocer y sorprenderse.
- **Flexibilidad.** El espacio se transforma, se modifica; debe crecer con los niños, y adaptarse a las fases de crecimiento.
- **Libertad.** Espacios vacíos que brinden sensación de plenitud.
- **Luz.** Descomposición de la luz para crear juego de luces y sombras.
- **Movimiento.** Espacios en movimiento, en devenir, generando el juego y el descubrimiento.
- **Color.** Capas de luz que rompen el cristal, objeto que vuelve todo posible.
- **Olor.** Es preciso investigar y escoger un espacio que permita recordación. El olfato está relacionado con la memoria.

- *Materia.* La forma puede ser, puede existir, puede desaparecer y aparecer.
- *Sonido-rumor.* Esculturas sonoras; la relación entre sonido y espacio.
- *Naturaleza.* Creación de percepciones amplias, nunca encerradas; siempre en un espacio en movimiento



Exploración polisensorial de frutas y verduras, niños y niñas de 4 años
Atelier Centro de desarrollo infantil Comuna 18



D. La arquitectura de las escuelas de la municipalidad de Reggio Emilia, Italia

Las configuraciones que tradicionalmente asumen los espacios son una fórmula cargada de empirismo, de marcos culturales y estéticos que se han ido constituyendo a lo largo del tiempo como una esfera implícita en la función de residir los espacios y propiciar experiencias. En ese sentido encontramos un ejercicio no consciente de apropiación de espacio en un plano funcional. Pero el espacio que trae consigo una función de contenedor de la experiencia, trae consigo también una realidad paralela creada por las interacciones de espacio-cuerpo-objetos-experiencia: *las relaciones*.

De la experiencia de las escuelas reggianas, hemos adaptado una serie de organizaciones, cualidades y herramientas indispensables en la configuración de ambientes para la lectura que van de la mano con las principales recomendaciones ofrecidas por las agentes educativas en las visitas de campo, y que hacen parte de su propia experiencia en la configuración de ambientes. Este diálogo se presentará más adelante a manera de recomendaciones generales.

“*Niños, espacios y relaciones*, metaproyecto de ambiente para la infancia”: Reggio Children y Domus Academy Research Center.

Los nidos y las escuelas de la infancia de la municipalidad de Reggio Emilia constituyen un modelo de espacio relacional dedicado a la infancia, reconocido internacionalmente como de gran interés cultural. Reggio Children, como divulgadora de la experiencia pedagógica fundada por Loris Malaguzzi, decidió abrir

en 1998 junto a la Domus Academy Research Center una línea de investigación sobre el proyecto de ambiente para la infancia, capaz de confrontar la filosofía pedagógica de vanguardia de las escuelas de Reggio Emilia con las experiencias innovadoras de la cultura de proyecto en el diseño y la arquitectura.

Consiste en un proyecto sobre las características físicas e inmateriales del ambiente para la infancia, desarrollado por arquitectos, diseñadores, pedagogos y docentes, con la contribución de representantes de diferentes disciplinas artísticas y científicas, elaborando información y experiencias en un proyecto de calidad ambiental.

El proyecto está estructurado en dos partes:

1. Una lectura crítica de las experiencias maduradas por las escuelas de Reggio Emilia a fin de formular *criterios generales y escenarios* para la infancia.
2. Reflexiones sobre los instrumentos proyectuales, con indicaciones de distribución y *cualidades* inmateriales del espacio (luz, color, materiales, olfato, sonido, microclima), con el fin de proporcionar instrumentos de análisis e indicaciones de uso para la planificación de los interiores y exteriores en ámbitos de primera infancia.

E. Características de los ámbitos para la infancia

- *Un ámbito estético amable “complejidad mórbida”* (un lugar diverso, sereno, amable, habitable).

Consiste en la desaceleración y diseño de espacios menos rígidos a los representados en los escenarios contemporáneos donde predomina la densidad y la artificialidad. Consiste en elaborar un ecosistema



alternativo a lo tradicional, menos rígido, más *suave*, un ecosistema diversificado, estimulante y acogedor, donde los sujetos están en colectividad pero también con oportunidad de privacidad, de pausa de los ritmos generales.

- *Espacios de relaciones*

Un espacio no de formas sino de relaciones, no es la representación de una escuela sino el conjunto de muchas identidades con sabor global, un proyecto que representa los valores y estética de los grupos, que facilitan los encuentros así como las solidaridades, la discusión como la participación.

- *Osmosis entre escuela y ciudad*

Espacio abierto a la ciudad no solo en los horarios sino en las características de espacio (funcional y estético) destinado al intercambio permanente de saberes.



Recorrido por las tiendas del Barrio Alto Nápoles,
Centro de Desarrollo Infantil Comuna 18 Cali



Tomando el sol en el parque más cercano, Barrio Alto
Nápoles
Niños del Centro de Desarrollo Infantil Comuna 18 - Cali

- *Espacios polisensoriales*

El espacio educativo y de expresión cultural es un canal sinestésico con registros sensoriales diversos —multisensorialidad— que representan la plasticidad sensorial de la infancia. La calidad de un ambiente es el resultado de la organización funcional, el conjunto de las percepciones sensoriales como la luz, el color, el régimen acústico y microclimático.



Mesa de luz con elementos orgánicos (semillas y frutas) dispuesta para la exploración y la investigación



Centro de desarrollo infantil Comuna 18 Cali

- *Alta capacidad de “epigénesis”*

Epigénesis, como la capacidad de adaptarse y transformarse a partir del desarrollo propio, que no está predeterminado. Un ambiente flexible en el tiempo que puede ser moldeado por los procesos de autoaprendizaje de los niños.



Amasando, cocina de los niños del Centro de Desarrollo Infantil Comuna 18 - Cali



Materiales con diversas cualidades táctiles dispuestos para los niños

- *Ámbitos para construir comunidad y participación*

Colectividad: niños, agentes educativos, familias, como generadores del recorrido pedagógico basado en la comunión de valores culturales como la participación, la gestión social, la colegialidad, la convivencia. La comunidad genera a través de las características espaciales la *horizontalidad de los espacios*; es decir, la *no jerarquía espacial* como mecanismo ético de la escuela, representados en la centralidad de los espacios sociales, la conectividad entre espacios y funciones (trabajo de adultos, aulas, cocina, taller, servicios sanitarios), como un lugar que representa los valores del individuo, de un grupo, de la ciudad, de la cultura.



Proceso de siembra, Huerta Centro de desarrollo infantil Comuna 18 - Cali

- *La posibilidad de autorrepresentarse. Narración-comunicación*

La comunicación se convierte en una estructura que se superpone a la arquitectura y comprende la capacidad de un espacio o un grupo de autorrepresentarse. La visibilidad y transparencia de los procesos de investigación, pedagógicos y cognitivos de niños y adultos. Un ambiente capaz de documentar no solo los resultados, sino también los procesos de conocimiento y formación, narrar los recorridos didácticos y los valores de referencia. Se genera así, una segunda piel energética hecha de escritos, imágenes, materiales, objetos, colores, que revela las relaciones, incluso en su ausencia.

- *Constructividad*

El espacio como un gran taller de investigación y experimentación, para el aprendizaje individual y grupal, lugar para la composición alquímica de conocimientos y deseos, de percepción de lo real.



En búsqueda del equilibrio
Centro de desarrollo infantil Comuna 18 - Cali



- *Normalidad*

La normalización del acto cotidiano de variar, transformar, multiplicar, alimentar las estrategias, variables e identidades del espacio educativo como un ámbito cotidianamente discontinuo e incierto en constante construcción, equilibrio y armonía.



Rincones de trabajo autónomo, Centro de desarrollo infantil Comuna 18 - Cali

F. Narrativa y espacios imaginarios

Entrábamos a nuestros libros como a un rito: “... escondidos entre las hojas, se despliegan imágenes con el paso de cada página” (Eslava, 2005, p. 91). Los cuentos crean *espacios recorridos, espacios no orientados, espacios nómadas, y también espacios sedentarios*. No se puede pasar por alto la resonancia del *espacio “acción”* tan presente en los cuentos infantiles. La más conocida es la proyección del propio cuerpo en el cuerpo del protagonista y la apropiación que hacemos de sus espacios, de sus desplazamientos, de sus desafíos.

Meditemos estas líneas de Eslava: “La propia cadencia del cuento, escrito o narrado, configura un espacio que pone en comunicación al que cuenta con el que recibe el cuento. Si en lugar de pensar el cuento como relato acabado, hablamos de lo narrativo como proceso en acción, contar se convierte en acción generadora de ámbito entre el narrador y el oyente, el niño, ámbito en el que se construirán los espacios imaginarios del cuento” (p. 103).





"La sombra tiene poder, si se acerca se vuelve enano y si se aleja se vuelve gigante.
La sombra sirve para jugar al gigante con los niños."

Miguel Ángel Arias, 3 años, Centro de desarrollo infantil Comuna 18 - Cali





III. Referentes nacionales

En el ámbito nacional, hemos identificado algunos documentos. Unos intentan reconstruir brevemente el recorrido que la arquitectura ha seguido en su relación con los espacios-ámbitos escolares y así delinear el progresivo acercamiento entre arquitectos y educadores. Otros se refieren a las recientes políticas que en el país y la región han comenzado a cuidar los entornos educativos y a reconocerle al ambiente un papel importante en los procesos.

A. La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación, como lineamientos de búsqueda del hábitat escolar en el siglo XXI en Bogotá

JAIRO A. CORONADO R.,

LÍDER DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HABITEC

El autor traza una línea temporal y data los momentos significativos para la arquitectura escolar. Estos obedecen a necesidades y también a tendencias que entre los siglos XVII y XXI, marcan la arquitectura de las escuelas en Bogotá y sus alrededores.

Entre los años sesenta y los ochenta del siglo pasado, se observa la aparición de una arquitectura preocupada por la funcionalidad de los edificios, se procura, sobre todo, hacerlos propicios a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“Existe un profundo interés por mejorar las condiciones de las estancias escolares con el propósito de

mejorar el aprendizaje y, por supuesto, la comodidad escolar. Esta se podría llamar ‘etapa de transición “entre los años setenta y los ochenta” (p. 156).

En estos años, el autor destaca la preocupación de algunos arquitectos por cuidar la luz, la conexión de los espacios interiores con los exteriores, se incorporan condiciones ambientales como microclima, zonas de recreo cubierto, calidez en las aulas. Se introducen las aulas múltiples, los restaurantes escolares, laboratorios con dotación técnica, etc.

B. La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia

FRANCISCO RAMÍREZ POTES

Ramírez Potes se centra en tres grandes figuras de la arquitectura colombiana: Fernando Martínez Sanabria, Rogelio Salmona y Guillermo Bermúdez; y estudia *las formas y las ideas que subyacen en esta arquitectura y su potencial pedagógico*.

A finales de la década de los cincuenta, un grupo de arquitectos introduce los conceptos de la llamada *arquitectura del lugar*: una geografía, un paisaje y el “sitio” en la cultura. Sobresalen los nombres de Sergio Trujillo, Guillermo Bermúdez, Fernando Martínez Sanabria y Rogelio Salmona.

C. El edificio escolar en la ciudad

ÁNGELA MARÍA FRANCO CALDERÓN

La localización de los equipamientos educativos y su aporte en el desarrollo urbano y social, destaca el trabajo que la arquitectura escolar ha tenido en la construcción





Mauricio Gaviria y Juan Manuel Peláez, Colegio Bureche, Santa Marta.

de ciudad en varios contextos colombianos, particularmente en su capital.

La perspectiva del norteamericano Clarence Perry orienta el texto. Este arquitecto con su concepto de “unidad vecinal”, nos ayuda a entender el papel de la organización escolar en la construcción de las ciudades.

El arquitecto Luis Sert continuó desarrollando el concepto del papel estructurante de la escuela en la “unidad vecinal”, propendiendo por la construcción de ciudades equilibradas y a escala humana.

La arquitecta Franco retrata bien el alcance de esta perspectiva: “En la actualidad, el edificio escolar sigue siendo un equipamiento con un alto peso en el desarrollo urbano y social. Planteamientos contemporáneos como los presentados por el pedagogo Jaume Trilla Bernet, en su artículo “Los alrededores de la escuela”, reiteran —sin ser un trabajo sobre la relación entre arquitectura escolar y ciudad— la posible influencia del edificio en su entorno, así como la consideración de las áreas exteriores inmediatas como escenario efectivo de la vida de los estudiantes” (2004).

A partir de la búsqueda de significados relacionados con lo que representa institucionalmente la construcción escolar para los estudiantes, en la actualidad se explora la influencia de estos espacios en aspectos del comportamiento, así como el papel de la ciudad como posible escenario de enseñanza, logrando la extensión del edificio escolar hacia el espacio exterior (p. 146).

La referencia al Plan Maestro de Equipamientos Educativos (PMEE), reglamentado en 2006, puesto en marcha en la ciudad de Bogotá, cierra el artículo. La



autora lo considera un claro ejemplo del importante papel que la escuela mantiene en las políticas de desarrollo urbano.

D. Arquitectura escolar en América Latina

SILVIA ARANGO (2009)

Resalta la importancia que en el contexto bogotano tuvieron las administraciones de los alcaldes Peñaloza, Mockus, Garzón y Moreno, ejecutadas entre 1998 y 2011.

Del total de 2.500 escuelas privadas y 250 públicas que la ciudad tiene, 142 se construyeron en ese periodo y 230 fueron mejoradas y reforzadas integralmente.

La autora propone las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a esfuerzos institucionales, Bogotá se destaca entre las más importantes de América Latina.
2. Con relación a la experimentación pedagógica, se hace referencia a zonas marginales; São Paulo destaca por integrar la escuela a la ciudad. En general predomina el convencionalismo pedagógico y se afirma que Bogotá es un caso promedio en América Latina.
3. Respecto a la calidad arquitectónica, se destaca la accesibilidad por el empleo de rampas; el convencionalismo arquitectónico es predominante; tendencia a identificar la imagen escolar con volúmenes redondos; se considera que el caso de Bogotá tiene buena calidad comparativa.

E. Proyectos arquitectónicos. Centros de desarrollo infantil

“ESTRATEGIA DE CERO A SIEMPRE”

La propuesta de la “Estrategia Nacional de Cero a Siempre”, ha seleccionado propuestas arquitectónicas que aborden y reconozcan la presencia del juego, la identidad cultural y local, la configuración de espacios relationales inspirados en las experiencias de Reggio Emilia, y una arquitectura construida con las comunidades (diseño colaborativo). Veamos algunos referentes interesantes:

F. Centro de desarrollo infantil “El Guadual”

Villarrica – Cauca

Es importante resaltar que el diseño del proyecto se realizó en conjunto con la comunidad. Una vez realizados los indispensables procesos de relación con la comunidad y con su entorno, adelantados los talleres con adultos jóvenes y niños, se procedió a la elaboración del proyecto de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Una de las características fundamentales del proyecto, es que los materiales empleados son amables con el medioambiente, al igual que la volumetría. El mobiliario que se muestra es juguetón, lo mismo que el diseño de interiores. Sobresale la guadua como elemento principal, haciendo contraste con el hormigón de los muros.

G. El programa de educación temprana

“Buen Comienzo” Medellín - Antioquia

Se trata de un proyecto para la educación infantil que se toma en serio la organización de los ambientes y se propone crear ámbitos gratos y estimulantes para toda la comunidad educativa.

Tras rastrear la información encontrada, en particular la que hace referencia al Jardín Infantil Pajarito, La Aurora, ganador del premio Lápiz de Acero para arquitectura, los hallazgos no permitieron conocer más información de carácter gráfico o textual sobre los interiores, en particular sobre los ambientes diseñados para la lectura o la expresión a través de múltiples lenguajes. Asimismo, las conexiones entre la pedagogía y, en particular, entre los espacios para la narración y el objeto-libro,



Vista nocturna, Centro de desarrollo infantil "El Guadual"



Jardín Infantil Pajarito La Aurora

no parece haber sido especialmente considerada por el equipo de profesionales que idearon y realizaron el proyecto.

H. Un castillo de colores - Centro de desarrollo infantil Cali – Valle del Cauca



Centro de servicios comunitarios Comuna 18, vista posterior



Centro de servicios comunitarios Comuna 18, vista lateral

El *Castillo de Colores*, como lo llaman los 108 niños y niñas beneficiarios, abrió sus puertas en el 2010. El CDI hace parte de uno de los programas del centro de servicios comunitario de la Comuna 18, propuesta de la Fundación Carvajal en la ciudad de Cali que propone la concepción de centros culturales, educativos y tecnológicos que se proyectan a la comunidad a través de espacios agradables, para apoyar y dinamizar la organización comunitaria en la gestión de sus propuestas y alternativas educativas y ocupacionales. Estos espacios se encuentran ubicados en el Distrito de Aguablanca y el más reciente en la ladera de la Comuna 18, en el barrio Alto Nápoles.





Articulado a los lineamientos de ambientes educativos y protectores del ICBF, busca promover la configuración y dotación de un ambiente educador que ocupa un lugar fundamental en la atención integral de la primera infancia.

La arquitectura del CDI se caracteriza por su horizontalidad en la distribución general, la comunicación entre los espacios y la centralidad del lugar de encuentro. Los espacios se delimitan con muebles monocromáticos que pueden desplazarse y girarse, con velos o cortinillas realizadas por los propios niños en la mayoría de los casos.





IV. Espacios de transformación social a partir de prácticas culturales y pedagógicas

Leer no es pasear por encima de las palabras. Leer es tener una comprensión profunda del mundo, estética también. Si este país tomara con seriedad el ejercicio de la lectura, de la palabra asociada a la lectura del mundo, con todas sus implicaciones de orden estética, de relevancia y también de libertad, de creación... enseñar a leer y a escribir, en una perspectiva como esta, hace parte de la pedagogía de la democracia.

PAULO FREIRE

A. Biblioteca, ambiente y democracia

Existe una constante que cobija las propuestas arquitectónicas y de diseño en materia de bibliotecas: *multidimensionalidad en las dinámicas* que complementan la lectura o potencian la utilización de otras dinámicas tales como el juego, la expresión, el recorrido o deambulación por las estanterías y nichos de lectura. Tienen en cuenta una propuesta de mobiliario que da lugar a la interacción con el lugar y primordialmente con las *dinámicas del cuerpo*, donde buscan establecer planos de lectura sobre el espacio: piso, mobiliarios, sobre las dinámicas del espacio en el caso de los nichos de lectura que forman parte de la estructura del edificio (Biblioteca Hjørring, Dinamarca). Estos aspectos están enmarcados en un nivel estético que dialoga con las propuestas de diseño

tanto ambiental como de mobiliario, basándose en las relaciones y dinámicas del cuerpo.

Las bibliotecas son, efectivamente, un lugar de acceso al conocimiento, la lectura, los servicios culturales de carácter gratuito para todos los públicos; lo realmente innovador, es que las bibliotecas se han transformado de templo de conocimiento (con su origen en la Biblioteca de Alejandría) en el espacio de acceso a la información, encuentro, esparcimiento e inclusión social, con un papel destacado en la atención a usuarios con necesidades específicas.

Este carácter social de las bibliotecas se ha desarrollado en la última década y recoge, sin lugar a dudas, los lineamientos de la Unesco y de la Asociación Internacional de Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés).

Para comunidades marginadas, es importante la validación social y la afirmación de identidad que les representa ser aceptados y respetados en este tipo de espacios, en tanto que son símbolos de cultura de élite y por supuesto, hitos urbanísticos y sociales. De alguna manera, participar en la actividad cotidiana de las bibliotecas representa un canal de empoderamiento, pues irrumpen en lo que pueden ser los lugares más sofisticados, lo que les da solvencia social y confiabilidad para apropiarse de la ciudad y de lineamientos culturales diversos.

También se ha incorporado el concepto múltiples lecturas, por lo que la biblioteca no es solo el sitio de lectura y préstamo de libros, sino también el acceso a cualquier tipo de manifestación cultural, al igual que colecciones de música, videos, multimedia y videojuegos, abriendo el horizonte de expresión y conocimiento.



Las bibliotecas infantiles incorporan espacios para la representación, porque es una manera propicia de recrear y reinventar los libros con la participación de los niños. Además, porque permite el trabajo con el dominio de la palabra como contexto para la elaboración simbólica y de construcción del conocimiento a través del lenguaje oral.

Uno de los aspectos más destacados es la conformación de los servicios y la disposición de espacios de manera que se facilite la interacción o autonomía entre los diferentes grupos de edad. Es claro que cada vez más, se trata de dar una impronta a cada espacio con respecto a la infancia, de acuerdo con sus intereses, características y lenguaje simbólico. Sin embargo, en las salas dispuestas para los niños, se destaca un amoblamiento y una disposición espacial que permite la integración con el adulto, tanto para realizar actividades conjuntas, o para una espera confortable.



B. Bibliotecas infantiles y el secreto del mañana

PONENCIA DE KARIN ROESLER, 8º CONGRESO NACIONAL DE LECTURA Y BIBLIOTECAS, BOGOTÁ (2008)

“El niño tiene 100 idiomas, 100 manos, 100 maneras para pensar, para hablar y para jugar, 100 mundos para descubrir, 100 mundos para soñar”.

LORIS MALAGUZZI

La biblioteca infantil es un lugar real y virtual de encuentro, que refleje la identidad cultural y provee protección, que propone aventuras y retos. Es un lugar en el que los muebles y la división del espacio no es fija, un lugar en el que la estantería no es dominante sino

que está al servicio de la biblioteca y sus necesidades. Se sugiere una biblioteca infantil que los niños rediseñen a diario, en donde se tenga la posibilidad de cambiar el cascarón que la cubre para dotarla de nuevos significados y sentidos.

En su ponencia, Karin Roesler hace hincapié en la concepción de las bibliotecas infantiles como el corazón de la sociedad de la información y el conocimiento además de ser un reconocimiento a la niñez.

Roesler invita a pensar de manera divergente, un pensamiento que conlleve a la construcción de un ambiente que propicie el asombro, el entusiasmo, que seduzca con lo inesperado y lo desconcertante.

Inspirada en Loris Malaguzzi, Roesler nos presenta una biblioteca que se concibe como la biblioteca de los cien talentos, la cual es una idea desarrollada *por y con* niños para el diseño y desarrollo de una biblioteca juvenil, en cuyo centro está el mundo vivencial.

La biblioteca de los cien talentos, es un lugar donde los niños...

- Tienen acceso a una extensa colección de medios de distintos tipos de materiales.
- Participan en el desarrollo y la organización de actividades.
- Encuentran el material a la vista y lo hacen accesible.
- Pueden preparar su trabajo escolar y las asignaturas y presentarlo.

- Tienen un lugar perfecto para estudiar o recrearse solos o en grupo.
- Buscan información de varias maneras, con los profesionales del mundo de la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Intercambian experiencias e información con los otros.
- Saben qué ocurre en la biblioteca y sus alrededores.
- Pueden adelantar actividades sorprendentes con artistas, técnicos, científicos, etc.
- Pueden inspirar a otros en su “casa secreta”.
- Regresan una y otra vez.

Finalmente, Roesler reafirma la posición política que las bibliotecas deben asumir al transmitir a los niños las ventajas de una sociedad local y global y procurar la eliminación de las desventajas de esta sociedad.

C. Galería de bibliotecas infantiles



Biblioteca para los niños de Imola. Provincia de Bologna, Italia



Biblioteca para los niños de Imola. Provincia de Bologna, Italia

BIBLIOTECA PARA LOS NIÑOS DE CERVIA

Provincia de Ravena, Italia

Llama la atención la disposición para exponer los libros de manera que los niños puedan reconocerlos y entrar en la sugestión de la magia de la ilustración del cuento infantil, donde radica su primera lectura.

Es interesante la cartelera en la que se exponen fotos de los niños y las familias usuarias, como también ilustraciones y mensajes de los niños. Esto connota una relación personalizada que genera confianza y empatía.

BIBLIOTECA PARA LOS NIÑOS DE PESARO

Provincia de Pesaro, Italia



Biblioteca para los niños de Pesaro, Provincia de Pesaro, Italia

BIBLIOTECA AARHUS

Dinamarca

Son bibliotecas pensadas para entender las relaciones con la lectura, el cuerpo y el mobiliario. Hacen énfasis en las múltiples maneras que asume el cuerpo en la lectura, más el cuerpo de los niños y las niñas; asumen dinámicas, generan territorios de movilidad, recorridos, establecen con los mobiliarios una relación de nicho

en el encuentro con el libro y, principalmente, con las relaciones uno a uno entre sujetos. Hjørring hace énfasis no solo en la fragmentación por edades en las categorías de los libros, sino también en la persistencia de la simultaneidad de distintos lectores en todas las áreas.



Gimnasio y Centro de Habilidades Motoras de Aarhus.

BIBLIOTECA HJØRRING

Dinamarca



BIBLIOTECA GENTOFTE

Dinamarca



OPENBARE BIBLIOTHEEK

Ámsterdam

Reconocida como la biblioteca más grande de Europa con sus diez pisos y 28.500 metros cuadrados. Una biblioteca pública diseñada con base en el aumento del tiempo en que residen las personas, con el propósito de ser un centro de aprendizaje, fuente de información, lugar de expresión y entretenimiento. La sala infantil está configurada para que los lectores se encuentren con una experiencia de nichos,

conformados por estanterías tubulares lo suficientemente amplias para generar en su interior nichos donde hay pequeñas superficies de lectura y mobiliarios de condición blanda.



BIBLIOTECA VIVA

Chile

Son una red de bibliotecas públicas ubicadas en centros comerciales a lo largo del país; son lugares con recorridos en distintos espacios, con estanterías, plataformas y asientos coloridos y diversos. Biblioteca Viva entrega la posibilidad de acceder a materiales de lectura, películas, expresiones culturales y espacios abiertos a la comunidad; acerca la lectura y la cultura a zonas que carecen de espacios adecuados para su desarrollo.



BIBLIOTECA CIUDADELA NUEVO LATIR

Cali, Colombia

La Biblioteca Nuevo Latir, con más de 25.000 títulos y con un espacio para la primera infancia de 550 metros cuadrados, forma parte de la red de bibliotecas públicas comunitarias de la ciudad de Cali. La sala infantil es un espacio abierto con mobiliario blando, que facilita la lectura en distintos lugares y posiciones. Las estanterías van recorriendo el lugar para ofrecer libros con la carátula expuesta, pero también los encontramos en canastas de mimbre. Los componentes ambientales realzan el blanco de las paredes cortadas apenas por el verde de los árboles de metal microperforado, que contienen en su interior nichos donde los niños pueden acogerse a un ambiente más íntimo o la lectura compartida con otro.



“LA CASA DEL PUEBLO”, GUANACAS-ÍNZÁ

Cauca, Colombia

Experiencia en el Cauca que acopla elementos tradicionales en los materiales, una propuesta ligada con el concepto de comunidad y una necesidad de biblioteca como lugar de memoria, identidad y territorio.

Ubicada en la vereda Guanacas, municipio de Inzá; su nombre tiene un gran significado, es la identidad de la comunidad que lo habita, un espacio que invita y se posessiona como el lugar de la comunidad, el espacio del compartir y de los encuentros no solo con la lectura, allí nos encontramos con los ancestros, con el bosque de guadua, que abriga con su olor, su textura, su magnificencia, mostrándonos una estructura maravillosa de tallos entrelazados como en su propio hábitat.

Cada rincón puede ser el escogido para la lectura, los libros esperan ser tomados por las manos de los niños y las niñas, que inmersos en sus historias se quedan en un tiempo que no es tiempo para ellos, solo el sentimiento de tener a un amigo preciado a su lado, en un lugar que abriga.







V. Ambientes educativos

PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA DEL ICBF

Si hablamos de ambientes propicios para la primera infancia, surge la necesidad de acercarse a los espacios educativos que habitan los niños y las niñas en nuestro país; en esta medida, los hogares comunitarios de bienestar familiar deben ser un referente importante en este ejercicio de transformación de las concepciones de niño y de ambiente.

Con el ánimo de encontrar cómo madres comunitarias, maestras y auxiliares pedagógicas conciben el ambiente, se realizaron algunas visitas aleatorias a diversos hogares tradicionales, hogares Fami y centros de desarrollo infantil en los municipios de Cali, Palmira, Tuluá y Cartago en el departamento del Valle; Túquerres y Chachagüí en el departamento de Nariño y Puerto Tejada en el municipio del Cauca.

A partir de un instrumento que guiaba el ejercicio de observación de los espacios educativos visitados, se pretende identificar las *formas relacionales*: cómo niños y niñas se relacionan con el objeto libro —como objeto cultural y como juguete—, con el ambiente o espacio de lectura, con sus pares o con la maestra que interviene en momentos de lectura libre o compartida. A nivel de espacio físico, se quiere indagar por los lugares destinados a la lectura —si son definidos, casuales o improvisados—,

cuáles son las condiciones de luz, si está presente una dinámica sensorial, si hay presencia de objetos que complementan y potencian los ámbitos de lectura.

Este ejercicio es solo una pequeña muestra que puede brindar pistas sobre cómo se asumen los ambientes en estos espacios educativos, y pretende ser la puntada inicial de una propuesta para su visibilización y fortalecimiento.



Hogar comunitario “Mi pequeño mundo”, Chachagüí, Nariño.

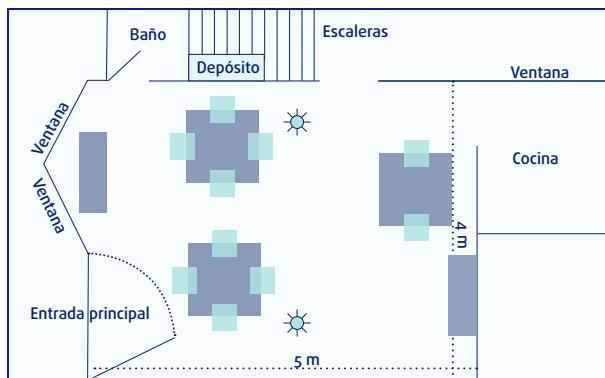
A. Características del ambiente: flexibilidad, materiales, distribución espacial

1. Hogares comunitarios

Los espacios de las casas en hogares comunitarios, son espacios multiuso, que se adaptan a los distintos momentos de las actividades y experiencias, así como en la funcionalidad como comedores o salas de reunión de familias. Sus dimensiones no superan en muchos hogares los 16 metros cuadrados. Los factores de iluminación son de carácter natural y artificial, la presencia de mobiliario está marcado por el mobiliario de plástico no acoplable. Generalmente, están apiladas en los extremos de la sala cuando no son usadas, como depósito a la vista.

Con respecto a los estantes, predominan las repisas acopiables de material plástico y de colores vivos. El momento de lectura es diario, surgen toda la mañana y tarde según la necesidad. Se realiza, principalmente, en mesas y piso, algunos poseen tapetes, colchonetas y cojines para esta actividad. Los recursos adicionales

como muñecos, títeres, etc., son escasos. En los lugares en los que existe este material no se evidencia conexión de estos recursos con las experiencias de lectura.



Hogar comunitario "Mi pequeño mundo", Chachagüí, Nariño.

2. Hogares Fami

Los hogares Fami, aunque guardan similitud espacial y mobiliaria, se diferencian en la constante de espacios más cuidados en detalles y usos, ya que la población se renueva según las horas del día. Al igual que en los hogares comunitarios, se evidencia un espacio multifunción. Los espacios de lectura se realizan en el piso, en tapete, cojines, colchonetas y en las mesas. La presencia de ambientación es constante y se marca por el uso de materiales como papel, foami, papeles iris y kraft que en ocasiones no guarda proporción con el tamaño y el color presente en la pared. En la mayoría de los casos, los hogares presentan en sus paredes realizaciones de los niños y las niñas.



Cartago, Valle. Hogar Fami “Blancanieves”.

3. Centros de desarrollo infantil (CDI)

Cuentan con una distribución espacial y funcional coherente con las nuevas propuestas. Algunos son inmuebles adaptados, como también la frecuencia de nuevos centros con las especificaciones adecuadas para las distintas experiencias de la jornada.

Cuentan con biblioteca acondicionada con estantería baja que exhibe los libros al alcance de niños y niñas, poseen tanto mesas y sillas como espacios de lectura colectiva caracterizados por tapetes plásticos acoplables, cojines y elementos adicionales que enriquecen las experiencias de lectura. Las estanterías adicionales en la que se guardan juguetes y material didáctico, en su mayoría son altas para facilitar la cantidad de materiales guardados y también para asignar en la parte alta elementos que los niños y las niñas no pueden o están impedidos de tomar, de plástico con muchos



CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.



colores que aunque llamativas, en ocasiones no son coherentes con la propuesta arquitectónica. No presentan muestra de materiales y propuestas locales, cesterías (aunque el cesto de los libros es una constante), tejidos, mobiliarios, etc.

Algunas bibliotecas son manejadas como ludotecas, lo que hace que trabajen simultáneamente distintos niveles corporales, lúdicos, música, juego simbólico, etc., que hacen que el espacio se use para varias actividades.

Los salones cuentan con una pequeña selección de libros, a veces en estanterías, repisas y rincones, solamente nominados como rincones de lectura para ser utilizados en los momentos pedagógicos que tienen que ver con la lectura.



Apilamiento en rincones de los espacios.



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.



CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



"Jardín social Tuluá", Comfandi, Tuluá, Valle del Cauca.

Muchos espacios tienen incorporado un rincón de lectura demarcado por una cartelera que indica el lugar donde se lee. Comparten espacio con rincones lúdicos y didácticos que presentan, en algunos casos, saturación y sobreoferta de recursos.

Es destacable la participación de las familias en la construcción de decorados y objetos de apoyo a la lectura (máscaras, títeres, disfraces, etc.) en una construcción expresiva de identidad local. También es importante mencionar que para las agentes





Puerto Tejada, Cauca.

educativas, la fiesta de la lectura ha movilizado el diseño de estrategias para el reconocimiento del lugar del niño como de la familia en los hogares comunitarios. En palabras de una agente educativa de Chachagüí, Nariño:

“Aquí, las personas son más narradoras por la fiesta de la lectura, eso no existía antes. Ahora ya leen cuentos, hasta los padres les narran los mitos y las leyendas de los bisabuelos a los niños, sobre todo en los carnavales”.

4. Galería de espacios para la lectura en los CDI y hogares comunitarios



Rincón de lectura dentro de un salón de clases del CDI "Jardín social Tuluá", Tuluá, Valle del Cauca.



Rincón de lectura adaptable dentro de un Fami, Cartago, Valle del Cauca.



Salón de clases adaptable dentro del “HIT Pinochito”, Palmira, Valle del Cauca.



Rincón de lectura libre cerca del acceso a la oficina de la directora dentro del “HIT Pinochito”, Palmira, Valle del Cauca.



Biblioteca y sala de lectura dentro del "HIT Harold Eder", Palmira, Valle del Cauca.



Sala múltiple y de lectura dentro del "HIT San Pedro", Palmira, Valle del Cauca.



Biblioteca y rincón de lectura dentro del “HIT Rayito de Sol”, Palmira, Valle del Cauca. Nótese la incorporación de los vinilos transparentes para proteger los libros del polvo (fenómeno que se da en muchos de los centros visitados).

B. Formas relacionales: exploración, comunicación y vínculo

Uno de los aspectos más importantes de este ejercicio, es la necesidad que surge de reflexionar sobre el concepto de ambiente, no solo desde el espacio físico, sino también desde las relaciones que forman parte del entramado que le da sentido al lugar. Teniendo en cuenta esta premisa, nos surgieron algunas preguntas que no serán respondidas en su totalidad en este documento, pero que se proponen como objeto de reflexión constante cuando se piensa en ambientes propicios para la lectura:

- ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas con el libro (como objeto cultural, como juguete, como objeto transicional)?
- ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas con los espacios de lectura (qué espacios prefieren, cuáles son las características de esos espacios)?
- ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas con sus pares en los momentos de lectura compartida o lectura libre?

- ¿En qué momentos prefieren leer y de qué manera?
- ¿Qué priorizan los niños y las niñas, dónde ponen su mirada cuando están en un momento de lectura libre?
- ¿Cómo es un ambiente propicio para la lectura según los niños y las niñas?
- ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas con los elementos —que no son los libros— que están en los espacios de lectura?
- ¿Cómo se relacionan con el mobiliario dispuesto que pretende propiciar un ambiente de lectura?

Este apartado describe las relaciones frecuentes que aparecen *in situ*, derivadas de la multiplicidad de interacciones y que a partir de la documentación se hacen visibles. Características que asumen en primer lugar los niños y las niñas más pequeños y que persisten aún en los más grandes.



C. Libro como objeto sensorial

Objeto visual

La percepción desde los usos de la imagen, las posiciones y perspectivas que los niños y las niñas les dan al libro desde la mirada.

Lectura con el libro al revés

El libro es recorrido solo en el placer de pasar las hojas sin importar el derecho de las ilustraciones o texto, un objeto que se transforma, que asume paisajes y posibilidades distintas.



Hogar comunitario "Mi pequeño mundo", Chachagüí, Nariño.

Recorrer el libro, transitar en la diversidad de los recorridos sensoriales



CDI "Corazón de María", Fundación Proinco, Pasto.



Las páginas pasan en la sensorialidad de las imágenes y colores, en el sonido, olor y textura del papel.

Las páginas pasan con fuerza, se devuelve varias veces haciendo énfasis en una imagen que transita. Se detiene y contempla.



Hogar comunitario "Mi pequeño mundo", Chachagüí, Nariño.

Las distintas expresiones que asume la emoción de leer.
CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



Expectativa.



Buscando respaldo con la mirada.



Énfasis y encuentro con los detalles. / Enfocarse, no sucumbir ante otras ofertas.



Reencuentros.



De vuelta al goce.

D. Libro como objeto táctil

Recorre la topografía de los bordes, siente las imperfecciones y acaricia la superficie plana de la tapa que aún guarda el esmalte original del cartón. Siente con la boca la sensación porosa del papel y el cartón.



Como objeto rígido, el libro asume múltiples funciones, es parte del juego, del espacio, tiene la capacidad de cambiar tanto su significado como su forma.



El niño y la niña asumen sus cualidades estructurales para construir espacios y definir límites. El libro es una especie de objeto versátil que se acopla a los significados que ellos le dan como estructura:

- Castillo de libros
- Carretera de libros
- Casa libro
- Cocina libro

E. Libro como vínculo

“El acto de leer, aunque sea en soledad, es un encuentro con otros: el autor, los personajes si se trata de una ficción, otros lectores, y me conecto también con ‘aquellas y aquellos que han construido mi vida o la acompañan hasta hoy, cuyas caras, gracias, traiciones o generosidad se deslizan sin siquiera pedirlo entre las líneas. Aunque sola, en mi interior estoy poblada por mucha gente’” (p. 141).

MICHÈLE PETIT

La riqueza de un espacio se descubre a través de los vínculos y empatía que se entrelazan entre el lector y el lugar, un niño, una niña, un joven, un adulto. La escucha de un lugar que atrae porque ha creado lazos, sentimientos que ya están en el corazón y de nuevo invitan a un nuevo momento de vincularidad, de inmersión, de recrear historias, de reír juntos y crear juegos narrativos.

E. Vínculo niño-libro

El libro como objeto de vínculo, apego, objeto transicional, empatía, curiosidad, exploración.

Cuerpo y objeto se atraen

El libro está al alcance de los niños para elegir el de su predilección. Lo identifican, lo llevan a su cuerpo para tomarlo, manipularlo y expresar su intención de leerlo. La proximidad física con el libro facilita la proximidad emocional con él.



Libro como vínculo: niño-niño

Las relaciones que produce el libro como centro de las interacciones sociales y emocionales entre niños y niñas. En todas las culturas del mundo, antes de pronunciar las primeras palabras, los bebés empiezan un día a señalar con el dedo, para alguien que está allí, cerca de ellos. El deseo de estar y compartir con el otro, imaginarios y aprendizajes, en un juego de risas, de emociones y curiosidades.

Compartir las experiencias, sumergidos entre libros

Existe un diálogo de balbuceos y palabras como *Mia... casa* (mira casa).



CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



CDI "Comuna 18", Cali, Valle del Cauca.

Libro como vínculo: niño-adulto

Las relaciones de los niños con quien relata, anima y representa las historias. Escucha, complicidad, diálogo verbal, gestual, corporal.

Más allá del libro, también aparecen situaciones importantes de vínculo entre el niño y el adulto a través de la preparación para el evento de la lectura.

Pasar las páginas y compartir con el adulto



CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



Establecer un diálogo verbal con el adulto: indicar, parar, compartir



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.

Lectura colectiva, el adulto asume el papel de narrador que transforma la experiencia en expresión

La elección del cuento, la ubicación del narrador y su público, la intención, los gestos, la intriga, las emociones que salen del cuento para formar un espacio imaginario en el plano físico de las personas.



Nichos de lectura, juego y representación. Central didáctica, barrio El Vallado, Valle del Cauca.

Nichos y ambientaciones para la lectura

La participación de los padres en la construcción de decorados y objetos de apoyo a la lectura (disfraces, etc.) ayudan a la integración expresiva de identidad local. Aquí, lo cultural y lo vernáculo se complementan y se elaboran.



CARIÑOS. Centros de Atención Integral a la Primera Infancia. Cali. Valle del Cauca.

F. El cuerpo dibuja el espacio

“Los lugares del texto animan el cuerpo, y sus desplazamientos, su movimiento, apuntalan la construcción del psiquismo, o su reconstrucción. Acordémonos de esos niños que componen un espacio alrededor de ellos, que dibujan un río o que arman tipis tras haber oído algún poema indio. Pensemos más ampliamente en esas escenificaciones a las que se lanzan algunos niños tras haber leído u oído leer una historia... Más allá de esto, es la posibilidad de hacer habitable el mundo lo que está en juego” (M. Petit, 2009, p. 94).

Hace énfasis en la transición entre las relaciones con el objeto, los sujetos y el ambiente. Hace hincapié en la persistencia del cuerpo de los niños y las niñas por adaptarse, buscar placer tanto en la permanencia como en el movimiento. Saca del anonimato un cuerpo que descubre la lectura en múltiples perspectivas.

El piso es el elemento estrella de la experiencia

“Muebles no se necesitan tanto, el piso, yo veo que es muy agradable para ellos, en una silla están en un solo lugar, como reducidos al espacio. Ellos en el piso se mueven para allá, para acá, ellos se van acomodando y abriendo el libro a su manera”.

NIDIA YOMAR ACHICANOY, SALACUNA, “GÓTICAS DE AMOR”, CHACHAGÜÍ, NARIÑO



Como elemento del espacio, el piso asume las relaciones con el cuerpo, recupera el movimiento perdido en el mobiliario, establece relaciones, define las periferias del cuerpo, lo potencia, lo contiene dinámicamente.

Algunos mobiliarios acercan las dinámicas al piso con tapetes, colchonetas y cojines. Pero también las actividades de lectura suscitan momentos de representación que incluyen el cuerpo y necesitan de un espacio despejado, con los elementos y recursos necesarios para el juego.



Hogar comunitario. Puerto Tejada, Cauca.



Biblioteca "Casa del pueblo", Guanacas-Inzá, Cauca.



Biblioteca "Casa del pueblo", Guanacas-Inzá, Cauca. CDI "Corazón de María", Fundación Proinco, Pasto, Nariño.

El cuerpo asume una postura abierta y atenta

El libro toma el espacio entre sus piernas, describe una apertura que involucra graduar el cuerpo a su tamaño.



Pequeñas libertades

Los niños y las niñas incorporan fácilmente los objetos de interés, los adaptan en función y disposición a su cuerpo, toman posiciones distintas e interactúan con otras propuestas de cuerpo, de geografía y experiencia. Un aspecto para resaltar, es que hay una tendencia a buscar espacios entre lo íntimo y lo público; es decir, a los niños y las niñas les agrada mucho estar en un lugar que ofrezca privacidad pero que, a la vez, les permita tener contacto o estar al tanto de lo que pasa en el exterior.





CDI "San Nicolás", Túquerres, Nariño.



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.

Movimiento, una danza niño-libro

Los giros con el cuerpo dan movimiento tanto al libro como a la exploración sensorial del piso, la temperatura, la textura, la densidad. Va recorriendo con su cuerpo la geografía del espacio mientras contempla el libro.



CDI "Goticas de amor", Chachagüí, Nariño.

Buscar un soporte para el libro

El cuerpo asume múltiples posiciones y va buscando la manera ideal tanto de poner el libro como de ubicarse y relacionarse con este y los otros. Cualquier elemento visiblemente útil va tomando esta función y comienza a configurarse como adecuado siendo soporte del libro y respaldo del cuerpo; por ejemplo: escalones, superficies bajas, planas, interactivas con otros niños.



CDI "Góticas de amor", Chachagüí, Nariño.



Puerto Tejada, Cauca.



La lectura despierta la imaginación, provoca al cuerpo









VI. Orientaciones para la configuración de ambientes propicios en primera infancia

En este capítulo presentamos algunos criterios que pueden considerarse claves para la configuración de ambientes propicios para la lectura. Estas consideraciones son fruto de la revisión documental, de la escucha de diferentes actores en distintos espacios en la exploración de campo y de nuestros afortunados diálogos con expertos nacionales e internacionales.

A. Los espacios

El espacio para la lectura es primero un espacio para la comunicación

Es necesario partir de la concepción según la cual propiciamos un espacio para *las relaciones*, un espacio de *múltiples lecturas*.

Entender que configuramos elementos para permitir todas las formas de comunicación, vínculo e interacción.

Que la comunicación es un elemento potencial inherente a la lectura, representa los imaginarios, presenta al libro y al narrador como “fuego” que alumbría y dirige la mirada, que cautiva en el brillo de su propia magia.

Espacio abierto

El que configuramos en relación con el afuera o con un lugar amplio donde todas las niveles residen simultáneamente. Contiene un diálogo preciso de poner la lectura en contexto, potenciando de las imágenes a la atmósfera simbólica que reside en el encuentro.

Espacio cerrado

Aislado, delimitado, específico, tiene la virtud de configurar un espacio de intimidad, de complicidad que acerca los vínculos entre niños, adultos, libros, memoria como un secreto bien guardo entre el narrador y quien lo escucha.

El piso

Como elemento exterior o interior, es el rey de los elementos del espacio, define las condiciones del movimiento, asume al cuerpo en sus posiciones, le da confianza al niño y al adulto de tomarse el tiempo para residir en la lectura, en la contemplación, en el encuentro de un momento plácido, relacional y comunicativo.

El piso aparece como el primer elemento que da escala al lugar en el proceso de contacto y de apropiación. El rincón , generalmente una esquina, o al menos un lugar que cuente con un elemento de respaldo (muro, árbol, tabique), es un segundo elemento clave para el establecimiento de un entorno seguro y apropiable para el niño.

Los mobiliarios y utensilios

Sin necesidad de definir un diseño previo, los mobiliarios establecen relaciones de soporte, delimitación, configuración, organización, depósito, lugar del cuerpo



y la posición. Contamos como mobiliario a las plantas tanto como elemento ambiental como estructural; se define estructural cuando plantean delimitaciones e interacciones. De allí podemos comenzar a definir posibles usos y funciones tanto del mobiliario como de los utensilios y recursos complementarios.

Las fuentes de luz

La lectura es un ejercicio dominante visual, necesita configurarse un espacio que tiene en cuenta las relaciones con las fuentes, tipos y presencia cromática de la luz como principal elemento que permite, en dado caso, la variabilidad de las intenciones, atmósferas y necesidades al momento de leer.

El espacio, una estructura amable, dinámica y estética

No solo la institución debe ser un ámbito amable, sino también sus espacios definidos (lectura, juego, trabajo, cuerpo, etc.) deben poseer una atmósfera pensada y agradable para su función, pensados para el niño y la niña, las familias, la comunidad. Un lugar para volver cada día con placer, en el que la identidad de los derechos de cada persona puede encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo.

El espacio define las características culturales (comunidad, institución, grupo), la necesidad de construir y configurar ámbitos tranquilos, dinámicos y, sobre todo, estéticos como derecho de los niños y las niñas a la belleza, la potencialización de la identidad y la riqueza sensorial de los recursos.

Tiene la capacidad de autorrepresentarse

Como en el hogar, cada elemento pertenece a la historia íntima de la familia: los suvenires (objetos de valor afectivo), las memorias en imágenes (personas, lugares, experiencias y conquistas) configuran una atmósfera íntima cargada de identidad.

Un ambiente capaz de representar los procesos de la lectura, las dinámicas, las relaciones, las identidades locales e íntimas de una comunidad en relación con la lectura y las formas en que lee. Fotografías significativas, textos que narran las historias de las personas que habitan el lugar como una segunda piel.

Los lugares para la lectura deben poder asumir el papel de ser espacios de transición entre el aquí y el allá de la imaginación o entre lo real y lo imaginario. Convertirse en portales para viajar en el espacio-tiempo que proponen las historias.

Capacidad de organizarse y crear microespacios

“El lenguaje del espacio es muy fuerte, condicionante por ser analógico. Su código no siempre explícito y reconocible, es percibido, e interpretado, por los individuos desde su más tierna edad”.

CARLA RINALDI

Primero tenemos que entender que el espacio es una estructura viva que depende de las configuraciones y organización humana. Dependen de cómo se organizan los muebles y recursos en el espacio, contienen en sí mismos ritmos dinámicos o pasivos parecidos a los que presentan los niños y las niñas durante el día; por tanto, surge la necesidad de enriquecer y aprender a configurar, organizar y dinamizar los mobiliarios, los materiales o recursos, así como las experiencias frente al espacio que los contiene. Según este planteamiento, proponemos dos tipos de configuraciones:

- *Configuraciones fragmentarias:* que disponen el orden y posición del mobiliario, creación de nichos o microespacios relacionados, pero que también se contrastan entre sí. Los espacios deben ser susceptibles de transformarse en escala para ser *micros* o *macros*, según sea la necesidad narrativa del momento. Pueden ser simultáneos o diferenciados en sus momentos y usos.
- *Configuraciones unitarias:* que buscan tomar posesión de todo el espacio que contienen las experiencias para crear experiencias colectivas abiertas, donde puede haber movimiento o una distribución. A través del movimiento, el niño y el lector crean espacios imaginarios, juegos narrativos en el espacio.



Un ámbito para la lectura puede estar enmarcado en un espacio específico, bello, claro y delimitado, así como dotado de los elementos que potencian este lenguaje.

Los muebles deben ser dinámicos para apoyar la delimitación de espacios sin arrinconamiento, así como la creación de nichos.

En cuanto a los objetos, es importante que también apoyen la definición de espacios, que no se establezcan como murallas, sino como membranas de comunicación sensible, reconocible, blanda y amable —velos, muebles o plantas que se cruzan para formar nichos—. Los objetos presentes deben facilitar la creación de atmósferas simbólicas y deben tener un carácter de ambigüedad suficiente para adaptarse al momento.

Creación de microespacios en la biblioteca

En el caso de las bibliotecas, la elección de espacios complementarios debe sugerir una continuidad de la experiencia en multiplicidad de lenguajes, pero nunca tratar de superponerse al hecho de leer, ni propiciar acciones que perturben la lectura. Deben ser complemento y multiplicación de la experiencia lectora.

Los rincones de juego simbólico deben tener en cuenta las características de los objetos que contiene de naturaleza pasiva, no objetos de movimiento o que produzcan ruido.

Los espacios para la representación gráfica son importantes para diversificar los lenguajes de la experiencia lectora, pueden ser simultáneos o posteriores al momento de lectura libre o compartida.

Algunos niños y niñas prefieren y ven el acto lector como un ejercicio íntimo, apacible y cargado de una

atmósfera suave y etérea; por lo que se recomienda la conformación de un nicho íntimo construido con elementos suaves, con características lumínicas tranquilas, algunos muñecos y detalles que identifiquen este lugar como espacio privado, tal vez donde pueda estar solo sin presencia del adulto.

El espacio debe tener la capacidad de adaptarse, transformarse y propiciar el juego, teniendo en cuenta que al momento de la lectura le suceden acciones derivadas que continúan y amplían la experiencia literaria; de allí surge la posibilidad de originar un juego improvisado, una lectura en otros lenguajes, la transformación del espacio con elementos y materiales de múltiples posibilidades.

B. Los sentidos

Capacidad de integrar los sentidos

“Un ambiente que brinde placer de uso, que pueda ser explorado y vivido con todos los sentidos, una inspiración para ulteriores progresos. Un ambiente en su conjunto empático, o sea, capaz de captar pero también de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan”.

CARLA RINALDI

Aquí nos referimos a un ámbito rico en recursos sensoriales: perceptivo (lumínico, cromático, morfológico), olfativo, táctil de orígenes diversos (de origen natural o artificial), dinamizado en la potencialización de las acciones y lenguajes que deriva el acto literario.

La naturaleza surte una atmósfera rica en estímulos sensoriales: tener plantas, flores, material natural para

la representación y la exploración en momentos posteriores, pero presentes en el espacio como oferta.

Paisajes lumínicos creados a partir de la lectura del espacio. Cómo entra la luz natural y artificial, cómo se puede manipular para crear situaciones de luz y sombra o interacción con la transparencia y el color.

Algunos elementos como retroproyectores o proyectores de video pueden ser utilizados para la creación de situaciones y paisajes de luz que construyen una rica fuente de oportunidades simbólicas.

Ambientes olfativos que potencian la experiencia y la memoria pueden conformarse con aromas y esencias, pueden estar presentes cotidianamente o enmarcar la característica sensorial de dicho espacio.

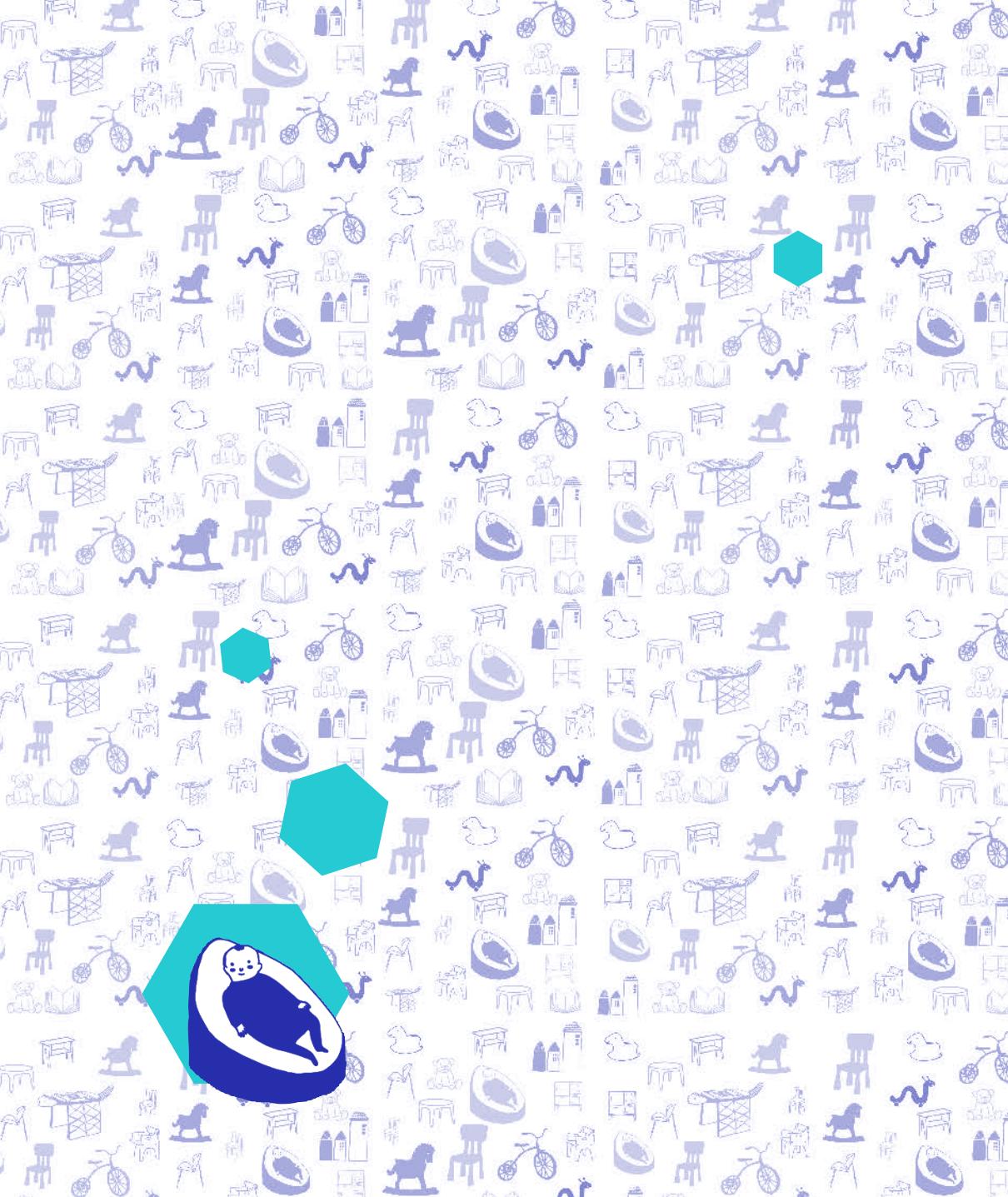
Recursos táctiles de procedencia natural pueden conformar los materiales y rincones complementarios para generar posibilidades simbólicas de representación, así como enmarcar un alto grado de estímulo sensorial, aun por encima de materiales convencionales como la pintura o la plastilina. Hojas, piedras, ramas, conchas, rodajas de troncos, telas, cuerdas, objetos de la vida cotidiana pueden formar parte de la dotación de estos espacios, son ricas en cualidades y, además, de fácil acceso y bajo costo.

C. Memoria e identidad cultural y familiar

Pensar en ambiente es tener en cuenta los elementos que lo conforman como también las personas que lo residen; de allí que tengamos presentes no solo los niños y las niñas como principales protagonistas, sino también los adultos en sus distintos roles como padres, maestros, personal institucional que puede participar en momentos de lectura o dinámicas culturales.

La primera imagen de adulto que tenemos frente a la lectura es el de narrador. Un papel que contiene en sí mismo una dinámica y una jerarquía en la presencia, no solo corporal o social, sino también una jerarquía simbólica como el transmisor.

Los adultos asumen niveles horizontales a los de los niños y las niñas, pero se tiene en cuenta su contextura, sus dinámicas corporales propias y posibles para la dinamización de la experiencia como un posible mobiliario de adulto que está cerca al piso, que se mueve al ritmo de las dinámicas de la infancia.





VII. Relatos sobre vivencias y sueños:

LENGUAJES, AMBIENTES, RELACIONES
QUE POTENCIAN LA EXPERIENCIA DE
LA LECTURA

A. Aportes estratégicos de agentes educativas

“En el hogar para leer utilizamos todos los espacios, es decir, los salones, el nicho. La sala de juego, hasta el patio, la idea es variar”.

AGENTE HOGAR MÚLTIPLE “MIS TESOROS”,
PUERTO TEJADA, CAUCA

“Apenas conozco a los niños les doy los libros. De la misma manera como les quito el pañal, les enseño a pasar las hojas. Yo les digo: ¡no me las traten mal! Ellos van pasando y pasando las hojas hasta que no se les dificulta manejar el libro”.

“El espacio que se escoge para la lectura, es un espacio que los niños sientan agradable, no nosotros. Uno les pregunta dónde quieren que vayamos a leer y ellos dicen, acá en el tapete. Cuando uno los coloca en el tapete, ellos ya saben que vamos a leer un cuento”.

“Los muebles no se necesitan tanto, yo veo que el piso es muy agradable para ellos, en una silla están en un solo lugar, como reducidos al espacio. Ellos en el piso se mueven para allá, para acá, se van acomodando y abriendo el libro a su manera”.

NIDIA YOMAR ACHICANOV. SALACUNA, GOTICAS DE AMOR , CHACHAGÜÍ, NARIÑO

“Los libros están disponibles en un rincón, yo les explico que a los libros hay que cuidarlos mucho, enseñándoles a tratarlos, ellos son una esponja y aprenden rápido. Los libros se dañan y eso es natural, yo les enseño que hay que cuidarlos, por eso no se dañan tanto. Les pregunto: ¿Qué libro quieren leer? Yo me aprendo el cuento. Lo narro de frente a ellos. Les hago preguntas sobre las imágenes que ven, ¿qué está haciendo el lobo? ¿Qué fue lo que más les gustó? Así lo plasman en garabatos que hacen después del cuento”.

MARINA BASANTE, AGENTE ED. HOGAR “SAN NICOLÁS”,
TÚQUERRES, NARIÑO

“Yo leo a mis niños en los momentos pedagógicos. En la bienvenida: mostramos el cuento, lo narramos.

En el momento de explorar hay un acercamiento al libro, lo tocan, lo manipulan, lo observan, pasan las páginas y comparten con otros.

En el momento de crear realizan dibujos y pintan algunas escenas y personajes.

En el momento de jugar: representan el cuento, se disfrazan”.

ANA MARÍA MONCAYO, AGENTE ED. HOGAR
“SAN NICOLÁS”, TÚQUERRES, NARIÑO

“Yo cubro las mesas con una cobija y con colchonetas y nos vamos en la cápsula, y les digo: cierran los ojos y nos vamos de viaje, los niños dicen... listo, nos vamos. Nos vamos con mis niños a un mundo lleno de colores, donde hay sonidos con los que la naturaleza nos acompaña. Ellos son felices cuando les narro cuentos de que viene el león, les cambio el tono de la voz y ellos me ayudan, eso es fantástico, se transportan con la imaginación, ellos me sorprenden. Los padres no leen, solo les leen 4 o 5 minutos y ya. No le dan la



importancia que se le debe dar. A mí, lo que me ha funcionado con los niños es que cuando les leo tengo material, por ejemplo, cuando les leo el cuento de la Pequeña Oruga glotona utilizamos materiales: un huevito, una oruguita y las frutas. Desde que leímos este cuento los niños traen cada día una fruta: si la oruguita se comió una manzana... traen la manzana, el día martes se comió una pera... traen una pera; y así toda la semana”.

NUBIA MERA

B. Sueños y deseos para un ambiente de lectura ideal Voces de las agentes educativas



“Yo me imaginaria una casa mágica, donde vamos a jugar, nos divertimos...vamos a colorear, a garabatear. Les diría que dibujen el cuento que leímos, que se lo imaginen, que lo creen. Deben tener una colchoneta, como en forma de casa, debe ser abrigado, como una casa, con un paisaje, con flores, con un río, árboles, con pajaritos, tienen que ser alegres, los pajaritos a mí me traen alegría por su canto, por su silbido, tener sonido como el ruido de los pajaritos”.

ANA MARÍA MONCAYO

“En cuanto al espacio... yo me imagino una cápsula para transportar a mis niños, no necesariamente real, pero gracias a la imaginación que tienen les podría decir que nos transportamos en una cápsula espacial, esta tiene todos los colores de todas las cosas posibles que ustedes tengan: animales, sonidos. Eso sí, me gustaría una música bien suave y empiezo con mis niños a contar cuentos”.

NUBIA MERA

“Para fomentar la lectura tendría que ser un espacio grande, iluminado, que huela rico, donde los niños sientan el olor, se sientan cómodos, que cojan el libro en un ambiente para ellos.

Yo siempre les digo que se ubiquen en el lugar donde ellos se sientan cómodos, algunos dicen en la silla, otros que en el piso, otros dicen en un cojín. Entonces cada niño elige su sitio especial para escuchar el cuento. Y cuando ellos ya lo conocen, participan de la lectura leyendo esa parte; ellos dicen: quiero leer.

Yo no recomendaría un accesorio o un mueble especial para que ellos estén cómodos, ellos eligen su postura o el lugar que prefieren, lo que yo no recomendaría es a la hora de dormir, porque lo utilizamos en la noche cuando ellos están supremamente cansados para leer y se ha utilizado el cuento para hacerlos dormir y eso no se debe”.

PATRICIA ESTRADA

C. Sueños de los niños y las niñas sobre el espacio que prefieren para la lectura

Niños y niñas nos cuentan cómo es el espacio que quieren para la lectura, o para ser más precisos, los espacios que desean para sus lecturas. Niños y niñas reclaman un espacio en donde puedan ocultarse sin perderse de lo que pasa afuera, un espacio en el que puedan leer cuentos a los amigos pero también a los muñecos; un espacio en donde puedan compartir miradas con los adultos pero también con otros niños; un espacio que invite a oler, a tocar, a probar; un lugar en el que se puede leer un cuento en la penumbra que ofrece una caja cualquiera que lo contenga.





giu

Dibujos realizados por los niños de transición de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea.

Le damos la palabra a los niños y niñas, voces que nos invitan a salir de los esquemas, a experimentar el goce ético y estético de comunicarnos.

“Me gustan las bibliotecas porque hay como una cama para acostarse a dormir... O a leer libros”.

BRIYID DANIELA VILARDE, 6 AÑOS, CALI, COLOMBIA

“... Porque hay libros de corazones y flores que están colgados como globos”.

EILIN POLOCHE, 6 AÑOS, CALI, COLOMBIA

“A los niños y a las familias les gusta ir a la biblioteca porque hay decoración, computadores, libros, juguetes y cuentos de dinosaurios, carros y animales”.

JUAN DAVID GÓMEZ, 6 AÑOS, CALI, COLOMBIA

“La biblioteca que queremos tiene libros de colores, cámara para filmar para que ningún niño se robe un libro y también para ver si se porta bien o mal, y también para tomar fotos a los libros”.

SAMUEL MILLÁN, 6 AÑOS, CALI, COLOMBIA

“Los cuentos son bonitos, hay de ángeles y también de princesas”. “Y porque hay cuentos y hamacas”.

VALERI ROSERO Y JUAN DAVID ERAZO, 6 AÑOS,
CALI, COLOMBIA





Jon Guillermo Henriquez Pachia

Dibujos realizados por los niños de transición de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea.

“Los lugares para leer deben ser muy amables con los que van a leer y tener muchos espacios para los niños, para que desde pequeños se interesen por la lectura”.

DIEGO FERNANDO, 7 AÑOS, CALI, VALLE

“A mí me gustan los libros de leones, son fuertes y rugen, a mí me gusta que me los cuenten con las máscaras de la profesora, porque jugamos a los leones y los lobos”.

JUAN GUILLERMO MONCAYO, 4 AÑOS, PASTO, NARIÑO

“Me gustaría que me contaran cuentos en una selva porque si viene el león, todos se ponen a contar cuentos, hay cuentos de la selva, de animales y también de niños que se portan mal como ‘No David’”.

ERICK SANTIAGO MESA, 5 AÑOS, PASTO, NARIÑO

“Las bibliotecas deben tener sillas cómodas, bastantes libros importantes, un buen lugar para concentrarse, lugares para que los niños exploren libros de poesía, cuentos. Deben hacer comitecas, espacios para crear historietas, salones de talleres, con invitados regionales, nacionales e internacionales”.

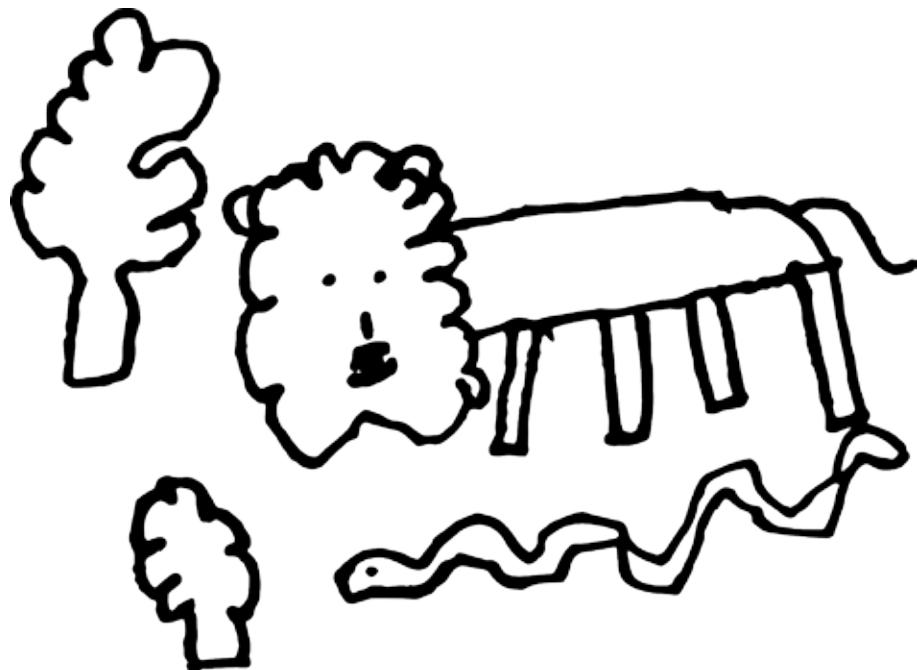
ANA MARÍA, 7 AÑOS, CALI, VALLE

‘Nos gusta leer porque los libros son bonitos y nos dan galletas’.

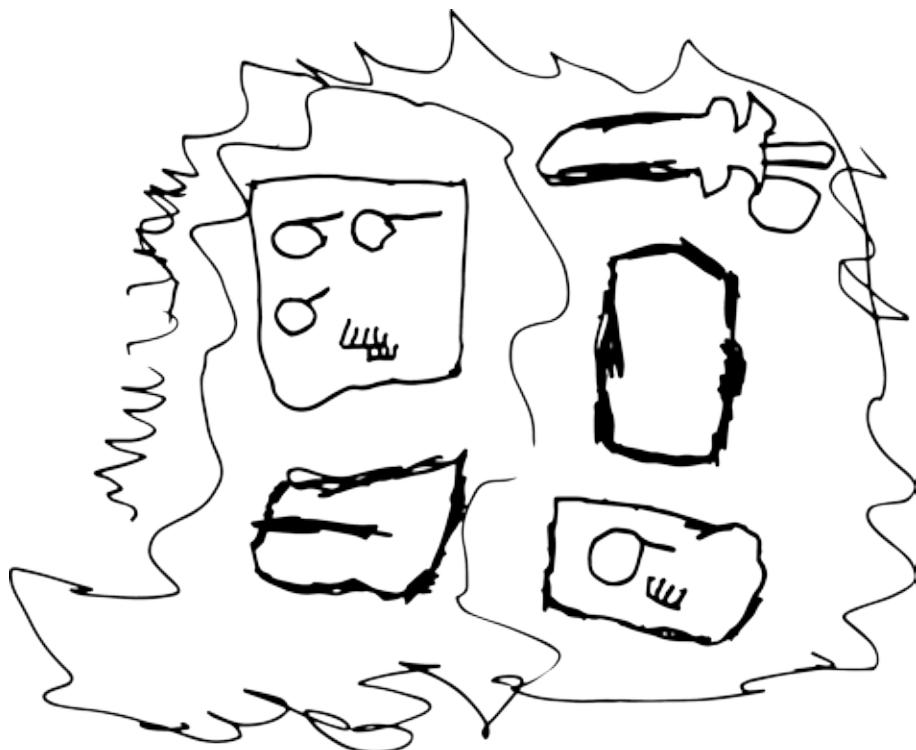
LUIS FERNANDO OSNOS, 7 AÑOS, CALI, VALLE

“Estos son los libros de la profesora, son muy bonitos porque cuentan historias, lo que más me gusta es que ella se disfraza para contarnos cuentos de la selva”.

JUAN CAMILO MOTENEGRO, 5 AÑOS, PASTO, NARIÑO



Dibujos realizados por los niños de transición de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea.



Dibujos realizados por los niños de transición de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea.



Referencias bibliográficas

- Bachelard, G.** *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- Bruner, J.** *La fábrica de historias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Bruner, J.** *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Edit. Gedisa, 1986.
- Cabanelas, I.** y Eslava, C. *Territorios de la infancia - Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Edit. Graó, 2005.
- Jiménez, J.R.** *Plateroyyo*, Barcelona, Edit. Óptima, 1914.
- Petit, Michèle.** *Una infancia en el país de los libros*, México, Edit. Océano, 2008.
- Petit, Michèle.** *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Edit. Océano, 2009.
- Reggio Children y Domus Academy Research.** “*Niños, espacios y relaciones*, metaproyecto del espacio para la infancia”, 2008.
- Winnicott, D. W.** *Realidad y juego*, Barcelona, Edit. Gedisa, 1971.



ARTÍCULOS

- Alconada, Hugo.** “El porvenir solo está asegurado para quienes desarrollen un pensamiento crítico”, entrevista a Howard Gardner, periódico “*El Tiempo*”, 28 de febrero de 2009.

Arango, Silvia. "Arquitectura escolar en América Latina", ponencia presentada entre el 19 y 20 de noviembre de 2009, Seminario Nacional de Arquitectura Escolar, *Diseño de ambientes de aprendizaje*, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Artes.

Coronado R., J. A. "La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación, como parámetros de búsqueda del hábitat escolar en el siglo XXI en Bogotá", *Traza*, vol. 1, núm. 1, 2010, pp. 149-160.
Fuente: <http://traza.lasalle.edu.co>.

Franco C., A. M. "El edificio escolar en la ciudad. La localización de los equipamientos educativos y su aporte en el desarrollo urbano y social", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 141-153.

Ferrari, C. "¿Qué es el juego? Alrededor del fútbol", *Revista Universidad de Antioquia*, LXIII, 1994.

Hoyuelos, Alfredo y Malaguzzi, Loris. "Soñar la belleza de lo insólito", *Infancia Latinoamericana*, núm. 4. Revista digital de la asociación de maestros Rosa Sensat, abril de 2012.

Ramírez Potes, F. "La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 81-101.

Reina, Mauricio. "No más educación de masas", entrevista a Alvin

Toffler, periódico El Tiempo", 1º de marzo de 2009.



Programa de o a Siempre, Colombia, Centro de desarrollo infantil, “El Guadual”. Construcción proyecto piloto Plan Padrino. Iván Dario Quiñones Sánchez, arquitecto, “Estrategia de Cero a Siempre”.



PROGRAMA DE EDUCACIÓN TEMPRANA “BUEN COMIENZO”. CIUDAD DE MEDELLÍN

<http://www.flickr.com/photos/67417311@N04/>
[sets/72157629835562674/http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-307508.html](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-307508.html)

<http://ctrlgarquitectos.com/155855/1418712/proyectosproyectos/>

jardin-infantil-carpinelo<http://ctrlgarquitectos.com/155855/1418774/proyectosproyectos/>
jardin-infantil-san-antonio

<http://ctrlgarquitectos.com/155855/1307994/proyectosproyectos/>

jardin-infantil-pajarito-la-aurora



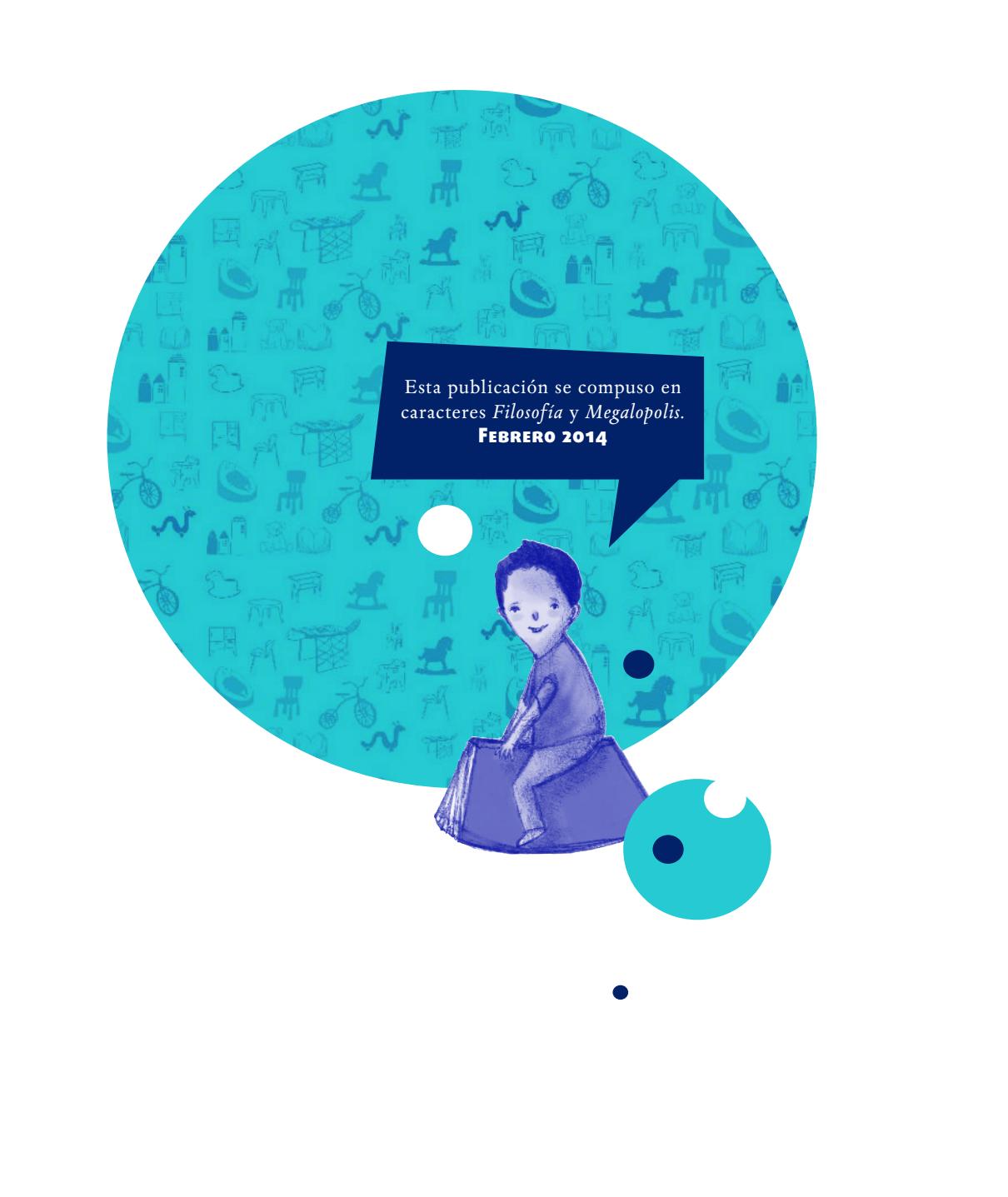
ENLACES SOBRE BIBLIOTECAS

<http://www.bibliotecavasconcelos.gob.mx/> <http://www.bibliotecaviva.cl/> <http://www.oba.nl/> http://es.wikiarquitectura.com/index.php/Biblioteca_P%C3%B3blica_Central_de_Amsterdam

<http://milibroteka.blogspot.com/2011/04/la-biblioteca-hjerring.html>



Fundación Carvajal



Esta publicación se compuso en
caracteres *Filosofía* y *Megalopolis*.
FEBRERO 2014

•



Lenguajes y ambientes de lectura

La consideración no sólo de lo que se lee, sino dónde, cómo y quiénes propician esta experiencia es abordado en este documento. El valor más grande reside en las personas que favorecen esos espacios y asumen los desafíos y potencialidades de cada rincón, de cada esquina, de cada lugar. Esperamos que esta lectura aporte al desarrollo integral de la primera infancia a través del disfrute de los libros y la lectura en escenarios acogedores y dotados de sentido.

Esta publicación forma parte de la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, que representa la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan en la estrategia de atención integral para la primera infancia “De Cero a Siempre”.



MinCultura



Fundación Carvajal
Barrilete, caminos a la igualdad



9 789588 827162