



Institutos Normales de Montevideo
“María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”

Tutor: Mag. Mtro. Javier Alliaume Molfino

Patios naturalizados: ¿Agentes coeducadores durante la primera infancia?

Álvarez, Daniela

Rodríguez, Natalia

Rosso, Rita

25 de noviembre de 2022

Resumen

La presente producción académica corresponde al trabajo final de la formación Maestro de Primera Infancia, cursada entre los años 2019 y 2022 en los Institutos Normales «María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez» de Montevideo, Uruguay.

El trabajo tiene la misión de reivindicar la importancia de los «patios naturalizados» y su implementación en la actualidad (realizando énfasis en la educación en la primera infancia), a partir de la cosmovisión que compartimos las autoras sobre lo que es la infancia en un sentido amplio e integral (abarcando todas sus áreas y aristas). Las experiencias de los patios escolares naturalizados a nivel local, regional y global y sus resultados relacionados a los beneficios que le traen a los niños y a las niñas han inspirado a las presentes autoras a proponer visibilizar el tema mediante el presente trabajo.

A lo largo del desarrollo se buscará articular un marco teórico que esté contextualizado a la noción cabal de niño y niña en relación con la educación junto con la necesidad de diseñar nuevos espacios y tiempos pedagógicos a través de la utilización de aula extendida «patios escolares naturalizados» que auspicien de coeducadores o «tercer educador».

Además, se presentarán diseños y características, materiales o recursos que se utilizan, su fundamento, diferentes experiencias, contingencias, críticas y aspectos a mejorar.

Conforme a los hallazgos, derivados del análisis bibliográfico, se concluye otorgarle gran valor a estos espacios debido a su riqueza multifactorial, ya que podría contribuir a una educación de calidad pero también a un mejor desarrollo integral de los niños y de las niñas, entre otros.

Palabras clave: primera infancia, educación en la primera infancia, patios escolares naturalizados.

Índice

Resumen	1
Introducción	3
Presentación	3
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Desarrollo	6
Antecedentes	6
Infancia: un concepto integral	7
Educación	18
Agentes responsables	26
Instituciones educativas que diseñan espacios y tiempos pedagógicos. Aula extendida: patio	28
Conclusiones finales	51
Referencias Bibliográficas	56

Introducción

Presentación

La siguiente monografía pretende indagar y reflexionar acerca de la implementación de «patios naturalizados» como posible agente co-educador, sus beneficios, características y experiencias en diferentes instituciones educativas.

El tema escogido responde a la necesidad de generar nuevos espacios dentro de las instituciones educativas, específicamente planteamos el patio naturalizado como potencial agente co-educador.

La motivación de su elección se origina luego de haber transitado, a lo largo del trayecto formativo, por diferentes instituciones educativas de primera infancia, reflexionando acerca de los patios escolares: el espacio en sí, su uso, las actividades que allí se realizan, la disposición, los materiales que encontramos, entre otros aspectos.

Durante el siglo XXI surgen diferentes corrientes que comienzan a plantear y experimentar nuevos enfoques pedagógicos, los cuales, muchos de ellos, se apoyan en enfoques pedagógicos de Montessori, Malaguzzi y otros pedagogos que fundamentan la necesidad, el derecho y potencialidad que tienen las personas en sus primeros años de vida, y para, interactuar con medios naturales de manera de transitar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Entonces, resulta fundamental la necesidad de proponer nuevos espacios dentro de las instituciones educativas que contemplen sitios de juego en contacto con la naturaleza y aprendizaje al aire libre mediante prácticas cotidianas orientadas hacia una conciencia ecológica, responsabilidad ambiental y estilos de vida saludables.

Como futuras docentes nos resulta de gran valor indagar en estas cuestiones para conocer qué se propone, bajo qué fundamentos y qué experiencias se están desarrollando en el ámbito local e internacional.

El objetivo principal de este trabajo es aportar un insumo para futuras/os estudiantes de la formación y docentes que estén trabajando. La intencionalidad está focalizada en que

quien lea el trabajo pueda enriquecerse con los aportes mencionados, de modo tal que la experiencia logre transferirse. Además la monografía pretende dejar un aporte, guía y/o pautas, organización de un temario pertinente y fundamentado que dé cuenta de la incidencia positiva de los patios naturalizados como espacios que favorecen al desarrollo del niño y la niña.

A continuación se presentará la organización del trabajo. Un primer apartado se destinará para el resumen (breve recorrido por los temas que se abordarán: infancia, educación, «patios naturalizados»); luego la introducción que incluye la presentación del tema: «patios naturalizados», el planteo de los objetivos (general y específico) y la estrategia metodológica (recopilación bibliográfica). El segundo apartado se dedicará al desarrollo. Se expondrán los antecedentes (fuentes bibliográficas de referencia), y posteriormente la conceptualización teórica de los tópicos del presente trabajo: Infancia: un concepto integral, Educación, Agentes responsables, Instituciones educativas que diseñan espacios y tiempos pedagógicos. Aula Extendida: Patio, Patios naturalizados (descripción y análisis de experiencias). En el último apartado, el planteo de las conclusiones. Finalmente, las referencias bibliográficas.

Objetivos

Objetivo general

Conocer y presentar las oportunidades pedagógicas del «patio naturalizado» como tercer educador, como aula extendida donde trabajar diversos contenidos de las diferentes áreas.

Objetivos específicos

Recuperar reflexiones pedagógicas a la luz de la corriente de los patios naturalizados.

Indagar en el ámbito nacional -a nivel público y privado- e internacional sobre proyectos en este tema.

Sintetizar y presentar argumentos que den cuenta de la incidencia positiva de estos espacios en las instituciones educativas.

Estrategia metodológica

La elaboración de la presente monografía adhiere al concepto propuesto por Ander-Egg y Valle (2008), quienes la conciben como: “una descripción, narración o exposición explicativa sobre un tema concreto dentro de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular.” (p.9).

La organización del trabajo monográfico se inscribe dentro de una monografía de análisis de experiencias la cual según Finquelievich (s.f.): “Se focaliza en la presentación de una experiencia, en su análisis, y con frecuencia, en la comparación con actividades similares. Suele conducir a la formulación de propuestas que permitan continuar o reorientar la investigación.” (p.18).

En base a las características antes mencionadas, se utilizará un enfoque metodológico cualitativo. A partir de lo mencionado por Hernandez Sampieri et al. (2010), dicho enfoque se centra en la recolección y análisis de datos. El punto de partida de este enfoque se basa en una realidad a descubrir, construir e interpretar (p.11).

De acuerdo a lo expresado por Batthyány y Cabrera (2011), según los objetivos planteados el diseño será exploratorio. En este sentido, “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.” (p.33). Se indagará en el material bibliográfico buscando antecedentes y experiencias, con la intención de realizar un análisis crítico desde una mirada pedagógica, en función de los objetivos planteados.

Además, tendrá carácter descriptivo, “Los estudios descriptivos buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.”. (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33). Se pretende dar cuenta de experiencias diversas de «patios naturalizados» en el ámbito nacional e internacional tanto público como privado a partir de la revisión bibliográfica.

Desarrollo

Antecedentes

Como antecedente se toma el artículo de Fontana y Mayorga (2017), titulado «¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? proyecto, progreso, arquitectura». En el mismo se hace referencia a la necesidad de mejorar los espacios escolares en Cataluña. En él, se promueve una reflexión acerca de los patios escolares mediante una perspectiva que acompañe el nuevo modelo educativo impulsado en la zona. Apuestan por la creación de proyectos de arquitectura que impliquen estrategias de participación activa por parte de la comunidad, baja inversión y un gran impacto en la habitabilidad de los patios escolares.

El artículo aporta a la monografía ya que hace referencia al patio escolar como una oportunidad, tomando diferentes experiencias realizadas en la región, que evidencian la necesaria integración entre naturaleza y espacio exterior para generar aprendizajes significativos mediados por el juego. Dentro del estudio de diferentes problemáticas en diferentes centros educativos de Barcelona detectan la falta de espacios verdes con fines lúdicos o pedagógicos.

En ese sentido, plantean que la escuela debería de ser un lugar en donde niños y niñas puedan relacionarse y jugar a la misma vez. Toman de la corriente renovadora de Escuelas al Aire Libre múltiples propuestas que hacen que el patio sea un lugar en donde se puedan desarrollar actividades didácticas, deportivas y de juego mediante un diseño planificado y flexible.

Por otra parte, Sanz et al. (2021) en su artículo «¿Promueven los patios naturalizados el desarrollo de la competencia científica? Un estudio de caso en la educación infantil» hacen alusión a la naturalización de los patios escolares y su incidencia como espacios educativos ricos que influyen positivamente en la construcción de aprendizajes y competencias científicas en niñas y niños durante la primera infancia.

Proponen planificar momentos que ofrezcan tiempo en espacios exteriores que contengan elementos atractivos, con elementos naturales, que posibiliten instancias de apropiación del contexto natural utilizando para ello técnicas del método científico.

Hecho que resulta de especial relevancia es el planteo que realizan acerca de las posibilidades que puede ofrecer este tipo de espacios en relación con el juego, ya que, pueden provocar aprendizajes significativos que partan de la propia motivación de niñas y niños.

En el artículo, además, se especifica la necesidad de planificar y diseñar estos espacios con una intencionalidad pedagógica y la utilización de materiales específicos.

Por último se toma la entrevista realizada a Heike Freire, reconocida referente en el tema: «Reportaje: Patios vivos para crecer y aprender». En la misma cuenta detalles de tres experiencias que han implementado, un cambio radical que incluye la concepción de espacios naturalizados como mediadores de aprendizajes basados en el bienestar, autonomía, espontaneidad y globalidad del desarrollo infantil.

La primera, en un jardín de la Escola Bressol Municipal (EBM) Els Tabalets, de Valls (Tarragona) la segunda, en El Safareig, en la localidad de Sant Vicenç dels Horts, cerca de Barcelona y la tercera, en el CEIP de la Colònia Güell, cerca de Barcelona.

Para su planificación se tuvieron en cuenta múltiples aspectos en relación a niños y niñas, a la comunidad, a las familias e ideales de los profesionales que allí trabajaban. Son proyectos que han demorado varios años en ser culminados, resultan del trabajo colaborativo por parte de la comunidad y actores involucrados. Se realizan a largo plazo cuidando que el producto final sea equilibrado y contenga todos los elementos necesarios para favorecer la exploración de niños y niñas.

Infancia: un concepto integral

Jaramillo (2007), realiza un breve recorrido por el transcurso del tiempo y las principales ideas de niño que imperaron a lo largo de la historia occidental: desde el año 354 hasta el s. IV los niños eran considerados como un «estorbo». Luego en el s. XV como

seres «malos». Posteriormente cómo una propiedad al cuidado de los padres. Recién en el s. XVI se concibe al niño cómo un ser humano pero incompleto («adulto pequeño»). En el s. XVI y XVII cómo un ser bueno, inocente desde el nacimiento. A partir del s. XVIII es cuando aparece la calidad de infante, pero cómo sinónimo de ser primitivo. Recién es a partir del s. XX que se lo reconoce cómo sujeto de derecho.

Conforme a Enesco (2009), se presenta al concepto de infancia cómo una construcción social que ha tenido variaciones a lo largo de la historia. Recién en el s. XVII es cuando se formaron las bases y cimientos del concepto actual de infancia. Anteriormente (en la Antigüedad y Edad Media) la infancia ni siquiera se consideraba cómo una etapa de la vida con sus características propias.

A continuación se realizará un breve repaso por las diversas concepciones de infancia vinculadas a la educación que hubo en el mundo occidental.

De acuerdo a Enesco (2009), el punto de partida fue en Grecia. El ideal de esta civilización era alcanzar el desarrollo integral de las personas, incluyendo ineludiblemente a la educación cómo medio para el desarrollo de la mente y la formación de «hombres libres». Esta educación comenzaba en la primerísima infancia. A partir de los dos años se les sometía a vivir situaciones adversas para fortalecerlos. Su actividad principal era el juego simbólico representando las ocupaciones de los adultos.

Siguiendo con el planteo de la autora, en Roma ya no importaba tanto la educación física sino la formación de «buenos oradores». La educación recién comenzaba a partir de los 7 años.

Conforme a lo que explicita Enesco (2009), durante la Edad Media el niño era considerado cómo un «homúnculo» (hombre en miniatura) que evolucionaría de ese estado inferior (similar a una enfermedad) a la adultez. En síntesis, la educación consistió en reformar, cuidados físicos, disciplina y adoctrinamiento hacia Dios, dejando de lado las necesidades afectivas. A esta educación sólo podían acceder ciertos varones, y el resto eran destinados a realizar trabajos físicos.

La autora resalta que desde la época griega hasta la Edad Media (al prohibirse), una práctica muy común fue el infanticidio que se realizaba por varios motivos, por ejemplo: deformidad, bastardos, falta de recursos económicos, cómo ofrenda religiosa. Se producían también muchos abandonos (generalmente niñas). Recién se consideraban valiosos a partir de los 4 años (por haber sobrevivido). Desde los 5-6 años los niños y las niñas eran empleados cómo mano de obra, siendo los esclavos de los adultos y propiedad de sus padres respectivamente, es por esto que hasta se vendían. Los padres debían inspirar a los hijos e hijas rigor, frialdad y las madres complacencia y afecto, ideas que perduraron en los subsiguientes siglos.

Unesco (2009), señala que en el curso de la época del Renacimiento al s. XVII, se produjo una revalorización de la infancia y varios filósofos expresaron diversas ideas en torno a la misma, por ejemplo: Comenius mencionó la importancia que tanto los niños cómo las niñas tuvieran educación obligatoria hasta los doce años y en el idioma madre. Consideró a la madre cómo primera educadora. Paralelamente existieron otras visiones y prácticas completamente opuestas cómo por ejemplo: la aplicación de castigos físicos a los niños (que fue lo más usual y extendido en la época). De allí la popular frase: «¡La letra con sangre entra!». Desde los planteos de John Locke se consideró al niño y a la niña cómo una «tábula rasa», es decir cómo un pizarrón en blanco que paulatinamente se llenaría con las experiencias que obtuviera a diario.

A partir de la Revolución Industrial y el ascenso de la clase burguesa, se produjo una caída abismal de la mano de obra infantil, lo que produjo que muchos niños y muchas niñas quedaran en estado de desocupación, emergiendo la necesidad que esas horas de ocio tuvieran que ser atestadas por alguna actividad, siendo este el puntapié inicial de la idea de escolarización infantil. Mediante todos esos cambios sociales que acontecieron, el vínculo entre el niño y la niña con la familia se vió fortalecido.

Unesco (2009), afirma que durante el s. XVIII y XIX irrumpieron las ideas de J. J. Rousseau, aquellas cómo que «el niño es bueno por naturaleza» y que es la sociedad quién tiene el poder de corromperlo. Proponía una educación adaptada al ritmo de aprendizaje del

niño y la niña y de carácter obligatorio. Otro aporte significativo de la época fue el de Froebel, con la idea de los «Kindergarten» (escuelas preescolares), cómo espacio dónde se continúe la educación del hogar, tomando el juego cómo insumo de aprendizaje y la promoción del vínculo entre familia-niño/a.

Según Chica et al. (2012), es en esta época que se da una diferenciación entre adultos y los niños y las niñas, ya sea a partir de la vestimenta, entre otros. También se comienzan a visibilizar los primeros vestigios de un trato afectuoso de los adultos hacia los infantes.

En función a lo que resalta Enesco (2009), recién en la segunda mitad del s. XIX comienza el debate sobre el concepto de infancia y educación, coexistiendo perspectivas diametralmente opuestas: por un lado una educación permisiva inspirada en las ideas de Rousseau y por el otro lado una educación reformatoria que incluya castigos físicos y psicológicos.

Para Chica et al. (2012), a mediados del S. XX, se comienzan a ver a los infantes cómo seres humanos en proceso de desarrollo con necesidades específicas de su etapa evolutiva, importantísimas de ser efectuadas debido a la relevancia que suponen, al ser las definitorias en la formación de las bases neurológicas, psíquicas, psicológicas, físicas de todo ser humano y que requieren de la ayuda de los adultos para que estas puedan ser satisfechas en pro del desarrollo de sus capacidades y competencias.

Así, se comienzan a producir cambios en relación a las pautas de crianza en el seno de las familias, desplazando las prácticas violentas de disciplinamiento cómo el castigo hacia el juego (actividad imprescindible para el desarrollo holístico del infante). Los aportes científicos de la psicología, biología, tecnología; los cambios sociales y culturales (preponderancia de los derechos de la mujer, nuevos arreglos familiares, parejas homosexuales, migración a grandes urbes, entre otros) y demás factores, combinados con:

(...) instrumentos jurídicos generados como consecuencia de la Declaración de Ginebra (1924), la Declaración de los Derechos del Hombre (1948), la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) los cuales

exigen al mundo reconocer a los niños y las niñas como sujetos de protección y derecho, y que a su vez llevan a la obligatoriedad de la enunciación y la reglamentación de leyes que favorezcan el desarrollo de los infantes. (Chica et al., 2012, p.83).

En la segunda mitad del s. XX exactamente en el año 1989 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño marca un cambio, una ruptura con la anterior concepción de la niñez. Esta Convención es firmada por más de 190 países y oficia de alguna manera como marco regulatorio ya que representa un consenso de diferentes culturas y sistemas jurídicos en cuanto a deberes y derechos de padres y Estado frente al desarrollo de los niños y niñas.

El cambio de concepción radica esencialmente en considerar al niño/a como un sujeto de derecho. Como ser integral que se desarrolla a través de diferentes áreas y todas ellas deben «estar» aseguradas. Se establecen el derecho a la vida, a la identidad, a la salud, a la educación, a la libertad de expresión, de pensamiento, religión, de autonomía y participación, entre otros. Todos los derechos mencionados serán resguardados por la familia, la comunidad y el Estado (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Además, se reconoce como etapa de gran importancia ya que en ella se desarrollan las mayores potencialidades del individuo y por esto es fundamental una protección complementaria.

Habiendo presentado la historia social de la infancia se considera importante además mencionar a la infancia como una construcción social.

Al respecto, Dahlberg et al. (2005), exponen una tipología acerca de algunas de las concepciones o ideas de infancia que persisten en el mundo occidental. Una primera forma estaría dada por aquellos que promulgan la necesidad de implementar educación institucionalizada cada vez a niveles más tempranos. El motivo estaría establecido por la inquietud y necesidad del mercado (empresarios y políticos) en la formación de capital humano. Esta perspectiva pone de manifiesto el interés de que los niños y las niñas puedan obtener conocimientos básicos como escritura, lectura, aritmética en la primera infancia para que estén mejor preparados para la educación primaria. A la luz de esta perspectiva se

consideran una «tábula rasa», un «recipiente vacío» a ser llenado desde la primera infancia, para completarse en la adultez y ser un «recurso humano productivo a nivel económico» (p.78). Los autores definen a este tipo de concepción de la infancia, niños y niñas cómo «reproductores de conocimientos, identidad y cultura».

Otra idea de infancia que describen tiene que ver con algunos de los planteos de Rousseau J.J en relacionar a la infancia con inocencia, transparencia y cómo una etapa «dorada», dónde los niños y las niñas vienen con una belleza y bondad innatas, siendo la sociedad quien atentara contra estos atributos. De allí emerge la idea de protección por parte de los adultos y que realicen actividades identificatorias de su edad cómo jugar, crear, etc. Se critica que de esta manera no se les estaría respetando porque se les excluye de estar expuestos al mundo real (violento, explotador y demás).

La siguiente definición de infancia está vinculada con la idea del niño cómo naturaleza, o niño de «Piaget», con las etapas evolutivas y madurativas que explicitan que los niños y las niñas tienen en su naturaleza esa forma de ser y esas capacidades acotadas, despojándoles de una contextualización social.

Otro modelo de infancia posiciona a los niños y a las niñas cómo factor de la oferta de mercado de trabajo. A partir de esta noción los autores explican que en el pasado se consideraba al infante cómo un ser biológicamente dependiente, exclusivamente de la madre y a la madre cómo la única persona e idónea en brindar estos cuidados. Luego se supo que era un modelo que carecía de evidencia científica debido a que no existen evidencias de que sea contraproducente compartir la crianza con otras personas. Con la necesidad de incorporar mano de obra femenina en el mercado laboral (por disponer de una mejor formación) se comenzaron a desarrollar diferentes propuestas de atención infantil para asegurar la oferta de trabajo de las mujeres.

El último tipo de idea de infancia difiere de los anteriores enmarcados en la modernidad, siendo modelos normalizadores, higienistas que consideran al infante cómo un ser débil, subdesarrollado, dependiente, entre otros. Es un concepto posmoderno, inspirado en una experiencia escandinava impulsada por políticas estatales de ese país y que

respondió a las transformaciones sociales que trajo como consecuencia que el niño y la niña tengan que transcurrir muchas horas dentro de centros educativos separados de sus familias. A partir de allí se conformó lo que se conoce como «nuevo paradigma de la sociología de la infancia», posicionando a los niños y a las niñas como sujetos de derechos, miembros de la sociedad.

La infancia es vista no como una fase preparatoria o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad -una institución social- que es importante por sí misma como un estadio más en el curso de la vida (ni más ni menos importante que otras etapas). (Dahlberg et al., 2005, p.85).

Es entonces que conforme a los autores esta idea de infancia está constituida en dictaminar que la infancia tiene un factor biológico pero también es una construcción social y que los infantes son quienes la construyen a partir de las relaciones sociales. Está contextualizada (tiempo, lugar, cultura, condiciones socioeconómicas y demás). Existen múltiples infancias y niños. Son agentes, en el sentido que construyen su propia vida pero influyen a los demás de su entorno, tienen voz propia. No significarían más una carga para los adultos, sino que es apropiado pensar que ese poder que ejercen los adultos sobre los infantes sea aplicado desde el amor.

Moss (2010) sostiene que existen diversas interpretaciones sobre la idea de infancia y en función de la misma se construyen determinadas políticas. El autor, citando los postulados de Loris Malaguzzi, suscita a una idea de infancia donde se reconozcan a los niños y a las niñas como «ricos», pero no en un sentido material sino “en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares” (Moss, 2010, p.1).

Esta perspectiva es el sustrato principal de la pedagogía reggiana, la cual también asume que el niño y la niña es capaz de hacer uso de los «cien lenguajes», haciendo alusión a las variadas formas de comunicación y expresión de sus pensamientos.

Al concebir a los infantes de esta manera, como constructores de sus conocimientos, dispone que este proceso es necesario que se realice en conjunto con otros

niños y adultos, sembrando el asombro, diálogo, experimentación, diversidad, incertidumbre y demás. El adulto, en el rol de educador, sería recomendado que dejara de aplicar ciertos métodos para alcanzar determinados resultados, disponer de flexibilidad en cuanto a las estrategias de trabajo para que la llama de la «magia» y el asombro continúe encendida. Estos incluyen expresión artística, ciencia y demás. Esta idea de infancia es opuesta a la perspectiva de niños y niñas cómo seres pasivos, incompletos, a merced de lo que determinen los adultos.

Además de todas las ideas ya expresadas anteriormente, se agregan algunas más. Conforme a Rinaldi (1998), el niño es un ser que construye el futuro ya que le otorga nuevos significados. Es un ser dotado de valores y constructor de sus derechos, reclamando a la sociedad respecto y diferenciación identitaria en cualquiera sea el contexto social que se encuentre.

La institución educativa representaría, pues, un lugar similar a un laboratorio o taller donde se pueda experimentar y se produzcan estas relaciones anteriormente mencionadas (p.8).

De acuerdo a Bustelo (2012), esta concepción de infancia antes descrita estaría circunscripta en un modelo estructural dentro de la sociología de la infancia que toma a la infancia cómo sujetos de derechos, pero no sólo en el sentido de la figura jurídica sino cómo el resultado de una construcción histórico, temporal, espacial, cultural. Teniendo su lugar en la estructura de la sociedad, influenciada por la división del trabajo y las relaciones de dominación, por tanto, las relaciones macroestructurales de la adultez afectarían a la infancia. Asimismo no es una categoría social homogénea ya que cada infancia está enmarcada en una clase social, género, etnia, particularidades locales y temporales. Es una instancia permanente y diferenciada de la adultez. Son constructores de la sociedad, pero también se les imponen valores de los adultos (p.290).

El autor parafraseando a Foucault explicita que los infantes son sujetos en la medida que están sujetos al «orden dominante» por influencias sociales, políticas, culturales, entre otros y que la familia y escuela representan dos entidades de castigo y

disciplinamiento que conforman la subjetividad del infante. Pero a partir de Deleuze, en la posmodernidad capitalista, ese castigo se traduciría en control, mediante los medios masivos de comunicación, y de esa manera manipularían y formarían subjetividades (maneras de pensar, sentir y hacer) transformándolos en consumidores. En la infancia este concepto es central ya que es allí donde se cimentan las bases de ese potencial consumidor constituyéndose un sujeto manipulado, carente de autenticidad y creatividad (p.292).

Tal como ha sido desarrollado anteriormente, el concepto de infancia ha ido cambiando y se ha construido a través del paso del tiempo y de la historia de la humanidad. Dentro de esta construcción social del término infancia, se encuentra la primera infancia, esta primera etapa de la vida abarca a niños y niñas menores de 6 años. Dicha etapa es crucial en el desarrollo del ser humano, ya que se fijan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social, entre otros.

Según lo expresado por el Consejo Coordinador de la Primera Infancia, en análisis y perspectivas de la educación en primera infancia (2014), el período desde el nacimiento hasta los dos años de edad se construye una parte muy importante del desarrollo intelectual, emocional, físico, inmunológico y social. En este sentido, las neurociencias han realizado numerosos aportes acerca de la importancia de una atención integral e integrada, desde la gestación hasta los tres años de edad, ya que se producen en el cerebro conexiones neuronales con altos niveles de velocidad y eficiencia vertiginosas las cuales no vuelven a ser alcanzadas por el resto de la vida. En la siguiente etapa, comprendida entre los dos y los cinco años de edad, se establecen pilares de aprendizaje posterior, de la educación formal y de las competencias sociales (p.63). Cabe mencionar que la falta de estímulos o cuidados pertinentes puede traer consigo consecuencias devastadoras a corto o largo plazo para el niño o la niña.

Tomando los aportes de Lobo (2002), los cambios que se dan durante los primeros años de vida del ser humano, son rápidos y no volverán a darse en ninguna otra etapa de la vida. La autora define esta etapa con las palabras, cambio, crecimiento y evolución. Si bien

cada niño recorre estos cambios a su manera y ritmo y es imprescindible no forzar etapas. La autora denomina «orden natural del desarrollo», a la secuencia ordenada de cambios que se deben conocer para entender al niño y su evolución.

El crecimiento físico y el desarrollo psíquico se dan en base a las relaciones estrechas y prolongadas que se establecen entre niños y adultos. La actividad del niño o niña se encuentra condicionada por sus emociones las cuales se producen en el intercambio continuo con el medio. A través de esta serie de cuestiones se va construyendo para sí una imagen del mundo y de sí mismo y crea relaciones afectivas que lo construye como persona singular con características únicas. En esta actividad se integran capacidades motoras, cognitivas y relacionales. Para que el normal desarrollo se produzca, el niño debe vivir inmerso en un medio social rodeado de adultos.

En relación con cada área del desarrollo se establecen ciertas etapas o estadios. Según lo expresado por Bassedas et al. (2006), los estadios representan saltos cualitativos. Son universales y acumulativos, todos los seres humanos pasan por los mismos, pero no necesariamente en la misma edad. Las etapas del desarrollo a su vez, se dividen en tres áreas, motriz, cognitiva y afectiva. Si bien se hace referencia a estas tres áreas del desarrollo, las autoras manifiestan que son solo un recurso expositivo y analítico, ya que el desarrollo se da de manera global e integral, y existe una relación estrecha entre las capacidades mencionadas en cada área (pp.34-35).

En esta etapa de suma importancia para la vida humana, surge la construcción de la subjetividad. En ella influyen factores tales como el juego, la cotidianidad, los cuidados, los vínculos, entre otros. El bebé comienza a percibirse sujeto a través de las interacciones con el medio, donde la madre es pilar fundamental debiendo cubrir las necesidades básicas y emocionales del mismo. Es por eso que en esta instancia, es de vital importancia la experiencias tempranas del bebé y el vínculo materno.

Según lo expresado por Guerra (2009), el bebé va construyendo su «self» co-participando de una experiencia emocional en la que también construye su relación con el mundo y su desarrollo. El bebé nace y está en absoluta dependencia con el medio, luego a

los dos años surge la independencia motriz y simbólica de la mano del lenguaje. A los 4 años surge la «Teoría de la mente» es decir, estados mentales diferenciados del otro lo que le permite pensar y entender emociones e intenciones propias y ajenas (pp.87-88).

Al hablar de intersubjetividad debemos primero tratar de considerar qué entendemos por subjetivación. Este sería el proceso de “ir construyendo” “su” perspectiva. Una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos. (Guerra, 2009, p.91).

En este proceso en el cual el ser humano se construye como sujeto, existen elementos que colaboran, ellos son la empatía (capacidad de sentir y comprender emociones ajenas como propias, captar la vida emocional del otro). En este sentido cabe mencionar que dicha disposición ya se encuentra en el bebé y es un requerimiento para el desarrollo de la intersubjetividad. Así mismo, el ritmo también es nombrado por el autor como factor importante en esta adquisición. En la interacción madre-bebé existen diversos ritmos y estilos del bebé los cuales la madre irá reconociendo.

De acuerdo a lo mencionado por Winnicott (1956), la capacidad de la madre para concentrarse en las necesidades del bebé a lo que llamó «preocupación materna primaria». La madre es el medio por el cual el bebé comienza a tener experiencias y a construirse un yo personal, es decir, la construcción del «self» (p.403).

En cuanto al valor de la vida cotidiana en el proceso de subjetividad, W. de Perkal (2009), afirma que los vínculos que surgen de la vida cotidiana como los cuidados corporales, el apego, la alimentación, el sostén, entre otros, acontecen con adultos disponibles y dentro de un clima afectivo, el bebé irá construyendo su subjetividad a través de dichas experiencias compartidas.

Asimismo, la autora señala que en las rutinas diarias se ponen de manifiesto representaciones socioculturales, ideologías, valores, costumbres, etc., las distintas experiencias vinculares hacen a la construcción de la subjetividad e identidad.

El juego, además de ser aspecto fundamental en el desarrollo del niño, constituye también un elemento importante en la construcción subjetiva y en la identidad. A través del juego se desarrollan una gran cantidad de capacidades y destrezas.

En el aquí y ahora se irá creando un presente en el cual cada uno hace su aporte singular, con actividades lúdicas diversas con el cuerpo (hacer cosquillas, caricias, al juego del está-no está). Juegos de presencia-ausencia, como el fort-da, que tienen la cualidad de mediar en el vínculo, se repiten, unen y separan, elaboran la ausencia, la pérdida y ofrece un límite al exceso de la madre y el bebé. (Weigensberg, 2009, p.139).

En lo que tiene que ver con las necesidades para el desarrollo saludable de niños y niñas es pertinente citar a Lobo (1996), quién afirma que para comprenderlas es necesario tener una mirada global de su desarrollo, conocer al niño o niña y pasar de la teoría a la realidad. Es fundamental conocer la teoría que explica cómo crece el/la niño/a para deducir las exigencias y condiciones que un desarrollo sano y armónico plantea a la práctica educativa. La autora llama a estas exigencias «las necesidades de los niños».

El papel del adulto en el desarrollo se caracteriza por la interacción, la mantienen las personas que educan y crían a un o una niño/a pequeño/a. Estas interacciones son causa y efecto de unas con otras, están interrelacionadas y se explican mutuamente. A partir de estas interacciones se puede plantear la intervención educativa respondiendo a las necesidades de los niños y las niñas, de manera tal que se puedan establecer las condiciones para su evolución. Para ello es necesario la presencia de un adulto verdaderamente interesado por el niño y atento a él (pp.68-69).

Por último, la autora nombra además, un conjunto de necesidades que sirven de guía para establecer lo que se debe proporcionar a los niños y a las niñas en un centro de educación infantil. Ellas son: necesidad de afecto, cuidados físicos, protección frente a los peligros, una rica experiencia con el mundo y necesidad de juego.

Educación

Según Sanvisens (1987), el concepto de educación tiene varios significados. El primer sentido la cataloga como un «hecho humano y social», es decir, transmisión de

ideas, conocimientos de una persona a otra contextualizada en centros educativos a nivel local, regional y global a través del tiempo. Cada centro formará parte de un sistema educativo con sus propias prácticas, metodologías y demás. En síntesis la educación: "Abarca todo el entramado social y político que se refiere a la actividad de enseñanza y a su organización y desenvolvimiento". (Sanvisens, 1987, p.7).

Conforme al autor la educación como actividad y proceso significa que ayude a perfeccionar las aptitudes de los individuos y que a su vez esas cualidades sirvan para cumplir con objetivos socioculturales generales, también que las personas sean capaces de formarse a partir de estándares óptimos para la sociedad. Es un proceso interactivo que requiere de un educando, un educador y un medio posibilitador. A partir de la adquisición de conocimiento e información se va estructurando la personalidad de los individuos. En síntesis, lo resume como un proceso de formación y conducción (p.9).

Otra acepción de la palabra educación la traduce como efecto o resultado, como acción que dirige al perfeccionamiento. La educación traería como resultado una manera de actuar adecuada culturalmente, capacidad de resolución de problemas y una mentalidad que contribuya al progreso social. Con esta concepción se podría decir que la educación es un proceso cambiante y de constante superación (pp.10-11).

Existe otro significado, la educación como relación, en el sentido de ser transmisiva, se comunica un conocimiento o idea desde un emisor hacia un receptor existiendo un canal como intermediario. Cabe mencionar que no es un circuito cerrado sino abierto, renovador, proyectivo. Es entonces que existen la educación convencional (dentro de las instituciones educativas para perfeccionar), la autoeducación y la educación entre el individuo-sociedad/cultura. Tanto la cultura y sociedad como también la educación se retroalimentan (pp.11-13).

Una última definición de la palabra educación la define como tecnología, es decir, la tecnología como mediadora del aprendizaje: "conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso educativo e instructivo". (Sanvisens, 1987, p.13).

Habiendo expuesto el concepto de infancia, primera infancia y educación se procede a presentar diferentes concepciones de niño y niña como sujeto de derecho basada en autores que darán fundamento a este trabajo monográfico. Es preciso aclarar que si bien los modelos tienen puntos de encuentro y desencuentro lo que se busca plasmar de cada uno de ellos es la concepción de niño y niña y su visión innovadora que actualmente permanece presente.

Según Ocaño (2010), a mediados del s. XIX en Europa surge el modelo froebeliano con la creación de los primeros «Jardín de Infantes» denominados Kindergarten. La experiencia se extendió por diferentes países de Europa y Estados Unidos. Friedrich Fröbel se centraba en la educación en primera infancia, la cual, se desarrolla a través del juego (actividad espontánea), el trabajo (actividad constructiva) y la acción.

A finales del s. XIX en el ámbito nacional, se reconoce a Enriqueta Compte y Riqué quien en el año 1887 viajó a Europa, enviada por el gobierno de Máximo Tajes, para especializarse en educación inicial. En su viaje se interioriza sobre las enseñanzas de Friedrich Fröbel.

Fue una pedagoga que tomó ideas del extranjero y las adaptó al medio, innovando, transformando y reflexionando sobre la educación. Fundó el primer jardín de infantes de Sudamérica en Montevideo en el año 1892, contribuyó de forma decisiva a la enseñanza de la educación inicial en Uruguay y Latinoamérica (ANEP-CODICEN, 2009).

Ivaldi (2010), en su investigación, explica que Enriqueta Comte y Riqué presentó una nueva concepción de niño ya que reconoció el carácter individual, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo a lo colectivo y a la libertad. Entendía al niño como un ser biopsicosocial, estudiando su comportamiento en todas los ámbitos de su desarrollo (pp.153-154).

La educación de los sentimientos y de la disciplina merecían un tratamiento especial y diferente al premio y castigo utilizado en las escuelas de ese momento, cobrando así importancia en el valor de la palabra como forma de regular la conducta. La conducta del niño debía ser gobernada por la razón, con independencia de hábitos e inclinaciones

inconscientes, por eso era preciso buscar una armonía entre los instintos, los hábitos que ellas producen y el bien absoluto que da la razón al educarlos (Ivaldi, 2010).

Enfatizó al niño como centro, como sujeto de derecho, brindándole amor y respeto, creando un jardín como una extensión del hogar, y así el niño no sufre cambios bruscos en este proceso.

Asimismo, se destaca a María Montessori quien según Ocaño (2010) desarrolló un método, un programa acorde con las necesidades humanas, un currículum Montessoriano. Fundó la Casa dei bambini, en Italia, en el año 1907. En sus comienzos trabajó con niños con capacidades diferentes y luego extendió la educación para todos. Creía que todos los niños y las niñas eran iguales, independientemente de su nacionalidad, posición económica o religiosa.

Un valor esencial de la pedagogía de Montessori es la libertad, en este sentido el autor expresa:

La libertad, como principio básico de la práctica y del pensamiento de Montessori, determina la educación: educar es favorecer el desarrollo, y el verdadero desarrollo está en función de la posibilidad de alcanzar -sin restricciones ni coacciones- las condiciones de vida necesarias para cada etapa de su evolución. (Ocaño, 2010, p.153).

Montessori presenta un modelo internacional basado en el individuo que reconoce la existencia de múltiples inteligencias y respeta el ritmo de los aprendizajes de cada niño y niña. Las bases del modelo son: respeto por la autonomía del estudiante y la iniciativa personal, autodisciplina y el ejercicio constante de exploración y búsqueda de conocimientos.

Según expresa Ocaño (2010), bajo los ideales de Montessori, el adulto debe confiar y transmitir al niño que es capaz de actuar y pensar por sí mismo. Además, debe prestar una educación individualizada que respetara la capacidad cognitiva de cada estudiante, sus intereses y la forma de trabajar y aprender de cada uno de ellos. Al respecto dice:

Al docente le compete organizar racionalmente las experiencias y el ambiente que cultive la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación y la creatividad de los niños y niñas.

En sus aulas los niños y niñas disfrutaban de una, libertad de movimientos poco común en las distintas actividades que desarrollaban, sin embargo nada de lo que allí ocurría era al azar, todo respondía a una detallada y minuciosa planificación en un proceso científico concienzudo -propio de su especial pragmatismo positivista-. (Ocaño, 2010, p.154).

A mediados del s. XX, luego de finalizada la II Guerra Mundial en Europa, se desarrollan diferentes corrientes pedagógicas: Reggio Emilia en Italia, Pikler-Lóczy en Hungría, entre otros.

La pedagogía que surge en Reggio Emilia es impulsada por Loris Malaguzzi quien entiende que los niños son capaces de expresarse a través de “cien lenguajes”. Para ello, es necesario crear las condiciones adecuadas que favorezcan el desarrollo de todos los lenguajes expresivos, comunicativos y cognitivos.

Hoyuelos (2009), explica que en las instituciones reggianas los niños y niñas deciden dónde quieren estar, según sus intereses interactúan con el espacio de forma libre y autónoma. Trabajan en proyectos de forma colaborativa (p.174).

Los adultos registran el proceso y los intereses observados, estos registros generarán insumos para generar propuestas que según el autor son: “Propuestas que no tratan de controlar ni sus competencias ni los objetivos curriculares de aprendizaje y desarrollo. Sugerencias organizadas que buscan lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre del conocer.”. (Hoyuelos, 2009, p.174).

La experiencia Pikler-Lóczy en Budapest, se reconoce una visión de niño/a como ser activo, autónomo y capaz desde el nacimiento. Chokler (2010), explica que los aportes de Pikler sobre la «génesis de la motricidad» exponen una nueva mirada sobre el niño pequeño que nace con motricidad y sensorialidad que le permiten generar una «actividad autónoma». Al presentar la idea de autonomía, subyace la noción de niño como sujeto activo, capaz; en este sentido expresa: “Hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé es un sujeto de acción y no sólo de reacción desde la más temprana edad. Acción que implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio.”. (Chokler, 2010, p.10).

Se la conoce como «pedagogía del cuidado» debido a que se hace especial hincapié en la generación de vínculos estables, seguros, que propicien ayuda, sostén y comprensión entre el adulto y el bebé o niño pequeño favorezcan la autonomía del niño a través del movimiento libre.

Lo que se propone es generar condiciones que favorezcan el desarrollo óptimo de movimientos, alimentación, respiración, control de esfínteres, muscular y de socialización (Herrán, 2013).

Se destaca como valor esencial de esta visión el respeto por el niño, reconociendo la singularidad y la maduración neuropsicológica de cada individuo (Chokler, 2010).

Para concluir, todos los modelos pedagógicos presentados se han desarrollado en diferentes épocas. En cada uno de ellos, se reconocen ideales que aún persisten en la educación en la primera infancia. Todas las corrientes rompieron los esquemas de su época presentando ideas innovadoras. Dan muestra de una concepción de niño y niña como sujeto de derecho, con voz, activo, que participa modificando la realidad y ahí la condición de existencia. Sujetos integrales atravesados por múltiples dimensiones. Reconocen el valor de la individualidad como sujetos únicos, reconocen las capacidades que tenemos al nacer y la necesidad de respetar al niño y niña según su ritmo de desarrollo. Promueven la libertad, ya sea en los movimientos o en la elección, decisión.

En Uruguay la educación en primera infancia se encuentra orientada por el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014). Los principios que establece son:

1- Cada niño/niña es único/a y desde su nacimiento un sujeto de derechos apto para explorar en base a sus inquietudes y relacionarse con personas y objetos en ambientes que le propicien seguridad. Esas relaciones harán que el niño o la niña, mediante su iniciativa pueda pulir todo su potencial dentro de un contexto y tiempo histórico determinado. Cada infante es un ser singular por ende en la familia, comunidad e instituciones educativas se deberá atender la diversidad tomando en cuenta factores como intereses, necesidades, entre otros, brindando un trato personalizado.

2- La familia cómo primer entorno educador:

(...) dotada de singularidad, constituye el primer entorno educador de niños y niñas en cooperación con otros espacios e instituciones que promueven el desarrollo y la educación durante la primera infancia, en pro de su bienestar y de su integración social. (UCC/CCEPI, 2014, p.13).

Es en la familia que desarrolla el apego, sentido de pertenencia y procesos de socialización que coloca a los infantes cómo protagonistas, ciudadanos, incorporándose al contexto local, nacional y global.

3- La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo (afectivo, psicológico, social, cognitivo y psicomotriz) sobretodo por la plasticidad cerebral y el desarrollo neuronal es que se requiere de ambientes enriquecidos afectivo y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña. Sobre estos ambientes se dice que:

Es necesario generar ambientes de bienestar en los que el niño/la niña se apropie de hábitos de vida saludables con énfasis en la buena alimentación, el autocuidado, el juego, la actividad placentera y el descanso; en un clima de libertad, alegría y seguridad; en igualdad de oportunidades y condiciones; promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales y la regulación afectiva. (UCC/CCEPI, 2014, p.13).

4- La educación en la primera infancia posee identidad propia: a partir de lo lúdico se busca promover el desarrollo afectivo, motor y cognitivo de cada niño y niña tomando en cuenta sus ritmos y tiempos y en colaboración de todo lo antes mencionado.

5- La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas: deberán ser facilitadores y posibilitadores de la adquisición de aprendizajes de los niños y las niñas a partir de diversas estrategias y en el mismo sentido ser un agente de cuidado. Es necesario el trabajo interdisciplinar en beneficio de los infantes. El educador deberá poseer una formación que lo habilite a tener “disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten

abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes.”. (UCC/CCEPI, 2014, p.15).

El Marco Curricular para la atención de las niñas y los niños uruguayos del nacimiento a los seis años (2014) explicita que el juego es un derecho, una necesidad donde los infantes desarrollan sus potencialidades (autonomía y confianza), una actividad libre que hace que las niñas y los niños interactúen, pero además con los adultos y objetos descubriendo respuestas de cuestionamientos que emergen de su curiosidad. “El juego constituye para el niño/a una función totalizadora, favorece su control físico y mental y promueve su equilibrio emocional. El proceso del juego es para los niños y niñas más importante que el resultado final.”. (UCC/CCEPI, 2014, p.55).

En los bebés es indispensable la presencia de una persona adulta sensible que esté disponible física y emocionalmente.

En el documento se critica a la sobreescolarización debido a que coarta el tiempo destinado al juego, tan importante para esa etapa de la vida, donde se autodescubren, cómo son los demás y cómo funciona el mundo y las cosas.

Es necesario que las personas adultas reconozcan el valor del juego en sí mismo, como la manera peculiar de interactuar con el mundo, de conocer y aprender que caracteriza a la primera infancia. Los niños y niñas pequeños aprenden jugando y juegan para aprender (UCC/CCEPI, 2014, p.55).

Los beneficios del juego son varios: contribuye a la maduración del sistema nervioso que facilita el desarrollo y aprendizaje, favorece el desarrollo cognitivo al tener que explorar, analizar, construir, simbolizar, etc. En el aspecto motor, al tener que moverse y manipular, a la socialización y comunicación al interactuar con los demás, a la creatividad y expresión de las emociones por medio de diversos lenguajes (p.55).

Existen diversos tipos de juego: tradicionales; de exploración, construcción, motores y psicomotores; imitativo; cooperativo y simbólico (representar y dramatizar vivencias de la vida cotidiana) (p.57).

Los talleres de juego, expresión y creación constituyen en estas edades espacios y tiempos de aprendizaje en los cuales resulta posible integrar la acción con la vivencia y la reflexión (p.58).

Deben existir adultos dispuestos a jugar, pero no invasivos, que motiven y estimulen a los niños y a las niñas proponiendo situaciones desafiantes y que ofrezcan ambientes y materiales preparados que no sean peligrosos para los infantes con intencionalidad docente y que se enseñen contenidos de diversas disciplinas (p.58).

Agentes responsables

Bajo la actual concepción de niño y niña como ser integral portadora de derechos, y teniendo en cuenta la vulnerabilidad de esta etapa, en la cual, se necesita de adultos que protegen y brindan condiciones para un correcto desarrollo, se puntualiza expresamente en que deben ser protegidos y posibilitados por el Estado, la familia, los cuidadores y la comunidad en general.

Entendiendo que el rol del Estado en su marco jurídico garantiza los derechos y crea políticas públicas enfocadas en primera infancia, se recurre a la Constitución de la República Oriental del Uruguay y a la Ley N° 17823 Código de la Niñez y la Adolescencia como fundamento.

Por su parte, la Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967), establece: “La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad.”. (Art. 40). Añade “El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.”. (Art. 41).

Asimismo, la Ley N° 17823 Código de la Niñez y la Adolescencia (2004), establece: “Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas.” (Art. 2º), amplia exponiendo que: “Todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.”. (Art. 3º).

Derechos del niño que establecen para los padres como primeros agentes de socialización determinados deberes. Así el artículo N° 16 expresa:

Son deberes de los padres o responsables respecto de los niños y adolescentes: A) Respetar y tener en cuenta el carácter de sujeto de derecho del niño y del adolescente. B) Alimentar, cuidar su salud, su vestimenta y velar por su educación (...) “D) Colaborar para que sus derechos sean efectivamente gozados (...). (Ley N°17823 Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004).

Por lo expuesto, la familia tiene determinados deberes frente a los hijos, por ello surge la necesidad de ampliar el concepto de familia. Familia que se construye dejando por fuera modelos fijos, establecidos, biológicos y sociales.

La familia es, sin duda, la más antigua de las instituciones sociales y muy probablemente la más universal de todas. La mayoría de los seres humanos nacemos y nos criamos en una familia y, eventualmente, formamos nuestra propia familia de procreación. En ella se construye buena parte de los procesos vitales de socialización, de integración normativa y valoral, de formación de la identidad sexual, etc., por lo que la familia representa un espacio único y esencial para la construcción del bienestar individual y social. (Ribeiro, 2009, p.9).

La familia es el contexto natural en el que el niño/a aprende y se desarrolla, a partir de las experiencias que vivencian dentro de ella, construirán las ideas sobre sí mismos y sobre el mundo, por eso es necesario que padres e hijos logren establecer un vínculo afectivo unido y fuerte. Se considera que la calidad del vínculo entre padres e hijos durante los primeros años de vida es muy importante para que los niños adquieran herramientas para que sientan seguridad y confianza en ellos mismos.

Por su parte, Vidal (1991), menciona:

(...) familia como un sistema abierto que incluye una estructura organizada de individuos que constituyen vínculos estables que implican relaciones sexuales prescritas entre esposos y prohibidas entre los otros miembros, unidos por necesidades de sobrevivencia, pertenencia, identidad, bienes afectivos y que comparten una dimensión tiempo – espacial de cotidianeidad, un cierto trecho de historia, un proyecto de cierto futuro y un código singular. (p.73).

La autora explica que estos vínculos persisten en el tiempo y por lo tanto, dejan marcas en la memoria singular de cada individuo. Además es justamente esa estabilidad lo que permite a una familia reconocerse como tal. En este sentido Vidal plantea que al ser un sistema abierto se considera a cada individuo, pareja, familia como una construcción original (p.73).

Por último, expresa que todo sistema familiar está inserto en una cultura a la cual pertenece e interacciona. Dentro del sistema familiar Vidal (1991), distingue subsistemas que se organizan en función a intereses y que pueden modificarse a medida que los intereses van cambiando (p.76).

Cabe añadir, que se entiende a la familia como primer agente socializador que imprime cultura, crianza y cuidados, entre otros, debido a ello, es fundamental que exista un trabajo conjunto entre familias y centros educativos. En este sentido, el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (2006), expone: “Implica la existencia de canales mutuos de participación y colaboración, mediante los cuales los agentes educativos interactúan.”. (p.17).

Para finalizar, se hace énfasis en crear alianzas entre los diferentes agentes educativos, específicamente desde nuestro rol generar instancias de participación con sentido, es decir, significativas entendiendo que cada familia es única pudiendo realizar valiosos aportes. Como se ha mencionado anteriormente, generar un vínculo fuerte favorece el desarrollo de niños y niñas.

Instituciones educativas que diseñan espacios y tiempos pedagógicos. Aula extendida: patio

Las instituciones son organizaciones que surgen como consecuencia de la vida en sociedad. En este sentido, Fernández (1994), afirma:

En su uso más antiguo, la palabra “institución” alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, formalizadas en el caso de las leyes con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. (p.4).

Según lo expuesto por Frigerio y Poggi (1992), las instituciones educativas cambian conforme lo hace la sociedad respondiendo a nuevas necesidades. Dichas instituciones se diferencian de las demás porque poseen un contrato fundacional y una dimensión pedagógico-didáctica (p.16).

Acercas de los saberes que se transmiten, estos, son definidos por la sociedad en consecuencia de lo que desea transmitir. Existen dos tipos de saberes, los provenientes de las teorías de la organización y gestión institucional, que ayudan a organizar y administrar las actividades y recursos. Y, por otra parte, los saberes que derivan de la especificidad pedagógico-didáctica, los que aseguran una gestión curricular. Dichos saberes se encuentran enmarcados en un currículum prescripto que organiza la tarea institucional (pp.22-23).

Acercas de las prácticas pedagógicas, las autoras plantean que son aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento (p.69).

Laura Pitluk (2014), expresa que es importante remarcar que el modelo educativo que se utiliza en cada propuesta deja huellas en el desarrollo de niños y niñas.

(...) si desde los inicios los niños vivencian experiencias de respeto, de escucha, de cuidado, de valorización, se forman como sujetos pensantes, creativos, protagonistas, responsables, buscadores incansables. Los modelos adultos (familiares y escolares) tienen un impacto fuerte y contundente en el estilo de sujeto que se va formando. (s.p.).

En lo que tiene que ver con el ambiente institucional, es oportuno citar a Urcola et al. (2018), quienes aportan que el ambiente es parte fundamental del proyecto pedagógico de las instituciones educativas. El ambiente institucional incluye todos los espacios de las instituciones, los exteriores e interiores y transmite un mensaje pedagógico. En este sentido, proponemos hacer hincapié en lo que manifiestan las autoras acerca del patio. En primera instancia, afirman que debe ocupar un lugar en el Proyecto Institucional, además deben involucrar diferentes propuestas que tengan que ver con el arte, el contacto con la naturaleza, juegos de exploración y experimentación. Estos elementos le aportan gran

riqueza a este lugar común el cual requiere una determinada organización para su uso y docentes que lo intervengan planificadamente y lo conciban como un espacio para enseñar, jugar y aprender (p.63).

Continuando con la importancia pedagógica que poseen los espacios, citaremos a la revista Latinoamericana de Educación Infantil (2014), quién se refiere al tiempo y los espacios. Acerca de los espacios, se hace mención a la simbiosis existente entre ambiente y educación y cómo condiciona la intervención educativa en los niños y niñas. A su vez definen un contexto, condicionan, habilitan a la autonomía o la niegan. En lo que tiene que ver con el tiempo, la revista resalta que al igual que el espacio, este también juega un papel central en la Educación Infantil. Se puede analizar como variable contextual y como contenido educativo, influye directamente en los procesos de aprendizaje, en la organización. El tiempo regula y determina saber organizarlo y gestionarlo mejora las prácticas docentes y la formación y la gestión.

(...) las actividades que realizamos con los niños pequeños suceden todas en un espacio y un tiempo determinado y nuestra principal preocupación debe estar dirigida a que las cualidades de ese espacio y ese tiempo estén pensadas para que el niño pueda desarrollar su autonomía y enriquecer sus experiencias. (Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2014, p.15)

Martínez (2020), plantea que los patios escolares también deben ser considerados en el currículum de las instituciones educativas. Currículum entendido como: (...) “conjunto de oportunidades de aprendizaje con que se encuentran los estudiantes en el medio ambiente escolar, considerando que la articulación de esos aprendizajes implica complejos procesos de prácticas y decisiones políticas, sociales y culturales.” (p.16), en él, se desarrollan prácticas culturales que transmiten identidad y significación. Por tal motivo, considera al patio escolar como un campo pedagógico ya que (...) “nos enseña como es el mundo a partir de las experiencias vividas” (...) (p.17).

Al respecto orienta a:

(...) buscar conceptos y métodos que nos permitan comprender lo que realmente pasa en este espacio y pensar en lo que realmente puede pasar de otra manera; comprender los significados que produce una forma de arquitectura institucional, las reglamentaciones, los juegos, los vocabularios no regulados, la distribución de roles, el uso de los objetos, las reglas implícitas...; en fin, todo un complejo universo de prácticas culturales en las que se inscribe una forma de entendernos como sujetos y de entender cómo nos producimos como sujetos. Pero también podemos pensar que todo ese complejo universo nutrido de subculturas y relaciones de poder puede ser pensado y transformado en otra experiencia educativa con un sentido profundamente emancipador. (Martínez, 2020, pp.19-20).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone una alternativa, una práctica cultural que reivindique al sujeto en su medio natural, bajo relaciones de respeto y cuidado con el medio ambiente y entre los sujetos, y con ello, erradicar prácticas culturales tales como: (...) “homogeneización, culturas violentas, estereotipos de género, actividades pre diseñadas, ignorancia o desprecio de las características ambientales y culturales del entorno, etc.” (p.22).

Por último, establecer que patio es, según el autor, un bien común, lugar donde se respira, se descansa, se juega, es el lugar de los relatos espontáneos, de las canciones populares; es: (...) “el lugar de bienes comunes, universales, sostenibles para el disfrute común de nuestras generaciones de hoy y futuras.” (p.23)

Llegados a este punto es fundamental pensar en el por qué la naturalización de los patios en las instituciones educativas. Freire (2020), reflexiona acerca de plantearse una profunda revolución social y cultural de tal modo de replantearnos nuestra relación con la biosfera. Abandonar la forma de vida artificial, destructiva y dañina y así recuperar la naturalidad.

Cada ser humano nace con un cariño espontáneo hacia el planeta y lo que contiene. En un bebé con desarrollo saludable se puede notar esta afinidad innata por la tierra, agua, animales, plantas, árboles, etc. El psicoanalista Erich Fromm, denomina a esta conexión con la naturaleza “biofilia” y la describe como una tendencia humana global y estable que

genera una actitud positiva, creativa y participativa de la vida. Además de los múltiples beneficios en la salud física y emocional que brinda el contacto con la naturaleza, la biofilia es la base de la conciencia ecológica.

La realidad que se vive en la actualidad donde se habitan espacios artificiales y la fuerte relación con objetos y artefactos lleva a muchas personas a sentir incomodidad en entornos naturales y genera cierto rechazo al contacto con sitios donde no sientan el «confort» y falsa «seguridad» que ofrecen los sitios cerrados. Como resultado de esta nueva dinámica surge la cultura biofóbica. La biofobia se manifiesta por miedos, ansiedad de control, conductas estereotipadas, rigidez, etc. Las infancias son las clases más perjudicadas por la cultura biofóbica. Niños y niñas viven en entornos donde se ha perdido libertad y autonomía, las pantallas inmovilizan su cuerpo, deterioran sus sistemas sensoriales, perceptivos, emocionales y atencionales. El ser humano es resultado del entorno en los que evoluciona, las características de los mismos permiten, o no, que se desarrolle el potencial de cada individuo. Es necesario producir espacios saludables que contribuyan al desarrollo y permitan satisfacer necesidades vitales. (Freire 2020, pp.38-50).

Patios naturalizados

En base a lo expuesto, bajo la concepción del marco teórico planteado, se procederá a abordar a través de diferentes autores y conceptos la idea que presentamos en este trabajo monográfico.

Durante las últimas décadas se han desarrollado diferentes corrientes especialmente en el norte de Europa que impulsan modelos educativos mediante los cuales, se promueva una educación integral basada en la utilización de espacios naturales como espacios de aprendizaje significativo. En ellos, se hace énfasis en el cuidado y la conservación del medio ambiente y en lo positivo del contacto con la naturaleza y las posibilidades que estos medios ofrecen al desarrollo cognitivo, físico y emocional de niños y niñas.

Como antecedente más antiguo y general se toma, en Europa, en la década de 1950, el enfoque «escuela infantil al aire libre». Sus principios fundamentales son la

naturaleza como entorno de aprendizaje y la libertad del alumnado para explorar, investigar y experimentar mediante el juego libre. La primera en fundarse fue en Dinamarca, en la actualidad, es una experiencia que se ha expandido en muchos países estando presente en Suecia, Noruega, España, Finlandia, Suiza, Gran Bretaña, Austria, Estados Unidos, Japón y Corea del Sur (Bruchner 2012).

Aparecen bajo diferentes denominaciones según la región, entre ellas, Forestkindergarden o Forest Outdoor Schools en los países anglosajones, Bosquescuela en España. Los resultados obtenidos en diferentes evaluaciones demuestran que los niños y niñas que tienen la oportunidad de acudir a este tipo de instituciones, posteriormente demuestran seguir de manera muy satisfactoria los contenidos de las clases y trabajan con mayor atención e independencia. Además, son capaces de respetar reglas y resolver conflictos de forma pacífica, argumentan pertinentemente, son más creativos y tienen más fantasía que niños y niñas de instituciones tradicionales.

Según explica Hueso (2021), el enfoque que se desarrolla hace varias décadas, ha implementado diferentes experiencias como ser la Red de Ecoescuelas con más de 50.000 escuelas en 67 países, también el proyecto Agenda 21 Escolar. Lo que varía en cada una de ellas es dónde ponen el foco: en el centro educativo o en la participación de la comunidad y qué actividades consideran válidas para ser desarrolladas, es decir, desde qué lugar se posicionan.

Considerando que las experiencias desarrolladas son muy amplias, y que, cada una orienta sus prácticas teniendo en cuenta los principios fundamentales, pero a su vez, realizando adaptaciones de acuerdo a sus intereses y necesidades, para este trabajo se toman dos experiencias específicas, dos enfoques que derivan de la idea de «escuela al aire libre» pero que creemos se ajustan y fundamentan la idea de la necesidad de patios naturalizados en las instituciones educativas de primera infancia.

Elas son, por un lado, el enfoque «Educar en la naturaleza» desarrollado por Katia Hueso como representante actual del enfoque «escuelas al aire libre» en España. Estudió biología y actualmente trabaja como docente universitaria en temas relacionados al cuidado

del medio ambiente, sostenibilidad y educación. Además es importante destacar que es co-fundadora del Grupo de Juego en la naturaleza Saltamontes, la primera escuela infantil al aire libre de España. Por otro lado, tomamos el enfoque denominado «Pedagogía Verde» creado por Heike Freire quien es una referente internacional en transformación educativa. Filósofa, psicóloga y pedagoga española que ha recibido diferentes reconocimientos, entre ellos, el Premio Magisterio a los Protagonistas de la Educación (2020), además ha escrito tres libros y un sinfín de publicaciones. Dirige el Curso Superior de Pedagogía Verde, a través del cual, profesionales pueden especializarse en el enfoque (Freire, 2018).

El primero, «Educar en la naturaleza», menciona la importancia y necesidad de la educación en la naturaleza; educación vista como una herramienta privilegiada, que podemos utilizar, para generar un cambio en la forma de relacionarnos con el planeta, según explica, esta forma de educar, contribuye al bienestar y supervivencia de la humanidad bajo una perspectiva fundada en el respeto a nuestro medio más esencial, el medio natural (Hueso, 2021).

La educación en la naturaleza es la forma más sencilla, amable y directa de la que disponemos para entender que somos naturaleza. Gracias a ella, asumiremos el deber y la responsabilidad de cuidarla, para nuestra generación y las venideras, y por el simple valor de su existencia. Sus efectos son profundos y duraderos; transformadores y trascendentes. (Hueso, 2021, p.99)

Si bien esta perspectiva está inspirada en las «escuelas al aire libre» en las cuales las prácticas de educación se realizaban exclusivamente o principalmente en espacios naturales autónomos, es decir, que no requieren de la mano humana para su funcionamiento (playa, bosque, parque, jardín, etc.), la autora expresa que la experiencia se puede desarrollar en todo tipo de ambientes, entendiendo que naturaleza es: (...) “todo aquello que es nuestro medio, todo lo que existe y es tangible.” (p.63), en tal sentido, sí responde a la idea de naturalización de los patios en las instituciones educativas ya que como amplía, este tipo de educación es un acto (...) “democrático, universal, adaptable, inclusivo y accesible a cualquier tipo de persona, tiempo y lugar. Es además, compatible

con otras formas de educar. Admite muchos enfoques, materiales, visiones y métodos” (p.6). De lo que se trata es de generar un vínculo, una conexión a través de diferentes experiencias con materiales, escenarios o situaciones reales.

La autora ratifica la idea de que existen diferentes agentes responsables de la educación, en este sentido, plantea que la educación en la naturaleza puede practicarse en el hogar, en las instituciones educativas y en la sociedad (p.101).

Un pilar fundamental de este enfoque es el aprendizaje basado en la experiencia directa al aire libre, además, se reconoce necesario el contacto regular, es decir un ambiente que se constituya en escenario habitual donde niñas y niños interactúan, transforman. Poco a poco se convierten en protagonistas activos y el lugar, pasa a ser significativo en cuanto construye una relación de vínculo con los mismos. Para que ello suceda, explica, la relación debe ser permanente, lo que quiere decir, duradera en el tiempo.

Los patios, bajo este enfoque, dentro de las instituciones educativas, son tomados como espacio privilegiado ya que son al aire libre, menciona: “Hay miles de patios y miles de formas de estar en ellos, que utilizan los recursos reales que nos ofrecen.” (p.124). En este punto es necesario recordar lo que se mencionó anteriormente en relación con las pedagogías de las que indirectamente se sustentan estas ideas. En especial Reggio Emilia que toma la idea del espacio como «tercer maestro» en este caso, un espacio natural que puede ser autónomo o creado pero que siempre es espacio coherente y motivador (Hueso, 2021).

La autora menciona dos aspectos que deben considerarse para este tipo de propuestas, por un lado, el contacto directo, es decir, la exploración mediante los sentidos y según los intereses de niños y niñas, por otro, el juego libre ya que promueve placer, creatividad, riesgo y libertad. Debido a ello, se suscita que la actividad predominante sea el juego libre entendiendo que: “El juego libre y al aire libre, valga la redundancia, es así una pieza clave en la provisión de vivencias para el aprendizaje.” (p.70).

En cuanto al rol docente, se centra en elegir los espacios naturales, o en su defecto, dentro de las instituciones educativas proporcionar experiencias con sentido, variadas y ricas en materiales y recursos naturales para que niñas y niños puedan tener “vivencias «naturales» y «al natural».” (p.64). Además, se plantea que los docentes acepten no tener el control absoluto ya que en el aprendizaje con la naturaleza los intereses de niños y niñas marcan la ruta y el docente observador estará disponible con múltiples estrategias para favorecer el proceso (p.122). Por último, se invita a los adultos a alejarse para generar sentimientos en niños y niñas de estar solos, provocando, de esta manera, situaciones más significativas.

Respecto al desarrollo de niñas y niños, este tipo de educación favorece la adquisición de habilidades vitales. En este sentido Hueso (2021), amplía diciendo: (...) “abarca mucho más que la adquisición de habilidades y competencias, pues incide de forma mucho más intensa en la salud, el bienestar, la realización personal y el sentimiento de ser y trascender” (...) (p.63). Algunos beneficios físicos son proporciona fortaleza, mejora las defensas, incrementa la agudeza visual. Además a partir del relacionamiento con la naturaleza se desarrolla la capacidad de atención, observación, la actitud investigadora, la creatividad, la resiliencia y la autonomía. Asimismo, “En el plano emocional, nos enseña a regular sensaciones y emociones, a cooperar antes que competir, a desarrollar habilidades sociales y a gestionar conflictos.” (p.95).

Este tipo de educación es pensado para todas las edades pero que se reconoce un interés especial en las posibilidades que puede generar durante la primera infancia, si lo que se busca es generar aprendizajes que por un lado, nos hagan comprender que somos parte de la naturaleza y por otro, desarrollar con ellas las diferentes dimensiones del ser humano, entonces comenzar a hacerlo durante la primera infancia generará oportunidades únicas.

Para finalizar, es importante destacar que para que niños y niñas se abran a este tipo de aprendizajes son necesarios espacios que inviten (...) “al riesgo, a la novedad, a la aventura,” (p.76), en este sentido, bajo la idea de «naturalizar» la escuela, se propone que

en contextos educativos se generen lugares en los cuales se puedan dar estas posibilidades. Sería responsabilidad de docentes y equipos directivos, diseñar en conjunto con niños y niñas y comunidad espacios de juego, indagación, exploración y experimentación.

Las clases al aire libre deben permitir el movimiento, la exploración, la experimentación, la interacción de los participantes entre sí y con el medio. Es la gran oportunidad para conectar de verdad con la naturaleza y no solo mirarla desde un asiento improvisado. (Hueso, 2021, p.122)

El segundo enfoque que hacíamos mención, «Pedagogía Verde», promueve una manera de vivir y educar en contacto con la naturaleza, considera que el contacto con la naturaleza es esencial para nuestra especie. Entiende a la naturaleza como todo aquello que no ha sido fabricado, que crece y se desarrolla por sí mismo y que en ella, nuestros cuerpos son capaces de desarrollarse (Freire, 2018).

«Pedagogía verde» es definida como: “(...) un conjunto de conceptos, ideas y estrategias para acompañar el desarrollo humano cultivando nuestro vínculo innato de amor hacia la Tierra y todos los seres que la habitan.” (Freire, 2018, s.p.).

Al igual que el primer enfoque, plantean que es un modelo educativo que se puede desarrollar a cualquier edad pero reconocen su valor fundamental, muy beneficioso durante la primera infancia ya que impacta positivamente en el desarrollo holístico del ser humano; de la identidad autónoma, aumento de la actividad física, capacidades psicomotoras, inteligencia espacial, favorece las funciones cognitivas, desarrolla creatividad, resiliencia y relaciones sociales entre otras (Freire, 2018).

Freire (2020), toma a la Convención por los derechos de los Niños, recordando que en la misma se reconoce a menores de 18 años como sujetos de pleno derecho, los cuales (...) “necesitan entornos naturales para satisfacer necesidades biológicas y psicológicas y también para educarse en el amor y respeto por la Naturaleza.” (p.10). Bajo este marco normativo, se menciona el rol adulto: (...) “como adultos, nuestro papel es reconocer y acompañar adecuadamente la aptitud innata para crear y dirigir su vida, cuidando los

entornos y adaptándolos, en cada momento, a la evolución de sus necesidades, y no al revés.” (p.10), analizando las palabras de la autora se evidencia un relacionamiento muy fuerte con las pedagogías que se han mencionado, las cuales, promueven o favorecen mediante sus prácticas la libertad de elección, de acción de pensamiento, de respeto por el desarrollo y el rol adulto que acompaña estando disponible en cada momento favoreciendo la vivencia de experiencias ricas, en contexto, reales y, si se puede, significativas.

Pérez y Belletich (2018), analizan el libro de Freire «Educar en verde» y explican que según la autora, el objetivo de la pedagogía verde es (...) “aumentar la frecuencia de contacto con el mundo natural” (...) (p.719). Según plantean, existen tres formas para hacerlo: la primera, mediante la introducción de la naturaleza en la escuela, la segunda, mediante la apertura de los centros educativos al espacio ambiental y la última, convirtiendo los espacios naturales en centros de formación permanente (pp.719-720).

Estas tres formas de «hacer» remiten a los centros educativos como espacio formal de educación. Bajo estos lineamientos se enmarca la idea de patios naturalizados en las instituciones educativas. En tal sentido, desde esta pedagogía se invita a «renaturalizar» los espacios exteriores de los centros educativos entendiendo que puede ser el inicio de una transformación cultural necesaria, y a la cual, cada vez más personas se interesan (Freire, 2020).

Serra (2020), afirma que los espacios determinan, en gran parte las relaciones entre personas, en este sentido, explica de qué manera el tipo de patio afecta al juego y a las relaciones entre iguales.

En patios escolares naturales, en los cuales existen lugares pensados para favorecer el bienestar y el desarrollo integral de niños y niñas se provoca un cambio de actitud, en las actividades que se desarrollan y en la forma de relacionamiento entre pares (p.25). En este sentido, a través de múltiples estudios, se ha demostrado que este tipo de patios, debido a los espacios disponibles y a los materiales que allí se encuentran, promueven la creatividad, el juego simbólico y de construcción frente a los juegos sensorio – motores, repetitivos y competitivos de los patios tradicionales. Otro aspecto que destaca la autora es que debido a

las opciones lúdicas existentes en ellos, disminuyen las relaciones conflictivas dando paso al trabajo colaborativo que afecta positivamente a la capacidad de resolución de problemas entre pares (Serra, 2020).

Luego de una búsqueda exhaustiva de experiencias y su correspondiente análisis (todas constatadas en diversos materiales bibliográficos), a continuación se procederá a exponer las evidencias más relevantes, las cuales, ofrecen por un lado, información acerca de la expansión de este enfoque en diferentes lugares del mundo y por otro, dan cuenta del diseño, recursos, materiales, contingencias y oportunidades pedagógicas y de enseñanza.

En el capítulo “De la pradera al bosque, restaurar los ecosistemas”, De Tapia y Salvado (2020), plantean la creación de ecosistema completo como una opción más interesante que la plantación de un jardín o colocación de áreas arboladas. A partir de estos espacios vivos se puede restaurar o reactivar verdaderos ecosistemas locales.

Es necesario crear desde el principio un equipo y repartir responsabilidades entre los alumnos, familia y comunidad. El presupuesto debe ser equilibrado y sin necesidad de grandes inversiones. Es fundamental documentar y registrar cada proceso creando un archivo fotográfico y de video. Esta memoria visual es un material valioso que aporta en diferentes instancias de aprendizaje.

Para conseguir una verdadera adaptación de la vegetación se debe tener en cuenta las variables climáticas y la calidad del suelo. Para que la naturalización sea adecuada se deben seguir las etapas que suceden en el medio natural. Se comienza con un herbazal, luego se incorpora el matorral y finalmente el arbolado. La paciencia es fundamental para que el ecosistema vaya madurando. A la hora de sembrar se debe tener en cuenta la época del año. Disponiendo de una amplia variedad de especies se obtendrá una fauna diversa para observar como hormigas, aves, caracoles, mariposas, etc.

En lo que tiene que ver con el aprendizaje, los autores expresan que no solo se da en el resultado final, sino de manera constante en el propio proceso. Cada etapa tiene sus propios objetivos educativos y ecológicos los cuales se retroalimentan permanentemente

potenciando el aprendizaje. Un sin fin de posibilidades de diversos aprendizajes se ponen en juego en esta etapa.

Además de los aprendizajes asociados a la biología o al conocimiento del medio natural, se obtiene la posibilidad de educar en destrezas, habilidades manuales, uso de pequeñas herramientas, etc. La educación plástica tiene un espacio de privilegio ya que para fomentar la creatividad la naturaleza es crucial. Distintas técnicas se ponen en acción, dibujo, collage, la utilización del barro, entre otras. El diseño gráfico permite la incorporación de las TIC en el proyecto.

La literatura también forma parte pudiendo trabajar autores que hacen referencia a paisajes en sus poemas. Matemática se puede abordar haciendo cálculos sencillos por ejemplo con crecimiento del matorral, midiendo suelos, o haciendo comparaciones año tras años dejando datos o trabajos para compañeros del siguiente año. En esta fase se pueden abordar numerosos contenidos (De Tapia, y Salvado, 2020, pp. 59-70).

Es importante puntualizar que se comenzará con experiencias de «patios naturalizados» de España, debido a que es el país con mayor producción académica en nuestro idioma sobre el tema. Sin embargo son «escuelas en la naturaleza» que no han sido oficialmente reconocidas en ese país.

Descripción y análisis de experiencias internacionales y locales

Según el colectivo El Safareig (s.f.) muchas transformaciones de patios «tradicionales» a «naturalizados» en España, contaron con el apoyo del proyecto “El Safareig” liderado por Carme Colls y Pitu Fernández.

De acuerdo a Serra (2020) los patios naturalizados se incluyen en una categoría denominada «patios con más opciones lúdicas». Esto significa que son espacios que disponen de “un arenal, estructuras para trepar, bancos para sentarse, cajas de plástico para hacer construcciones, un pequeño espacio con plantas aromáticas y otros materiales” (Serra, 2020, p.33).

A partir de una investigación con la técnica «observación participante» que realizó Serra, entre los años 2016-2017 en Barcelona, en dos instituciones educativas: “La Sínia” y “Colònia Güell” (instituciones con «patios con más opciones lúdicas»), se arrojaron los siguientes resultados: en esos patios se vivía un “ambiente de tranquilidad y silencio (...) los desplazamientos se hacían sin correr (...) los niños encontraban más posibilidades y espacios donde sentirse cómodos y donde realizar juegos simbólicos y de construcción” (Serra, 2020, p.33)

Se evidenció que los estudiantes de “La Sínia” disponían de un espacio con vegetación, donde se encontraban insectos y los niños y las niñas podían jugar libremente. Según la investigadora ese tipo de experiencia con la naturaleza sería de alta calidad debido a que contribuye al desarrollo físico y cognitivo, al juego simbólico y a la empatía. También disponían de un juego con troncos y cajas de plástico, que al ser manipulables, les invitaba a los estudiantes a desplegar su creatividad, trabajar en equipo, creando muchas veces juegos simbólicos complejos. Serra (2020) sostiene que existen críticas sobre este tipo de juegos con troncos y demás, ya que se los considera inseguros, con tendencia a que su mal uso provoque accidentes, sin embargo muchos académicos, como dos teóricas de la magnitud de Fiona Danks y Jo Schofield explicitan que las situaciones de riesgos son beneficiosas para que los niños tengan mejores habilidades físicas y motoras (pp. 34, 35, 38).

Referido a los conflictos y discusiones entre los estudiantes, la investigadora pudo establecer que son de muy baja incidencia y lo explica: “cuantas más opciones lúdicas, más disminuye la conflictividad en los patios”. (Serra, 2020, p.36)

Herranz Sánchez (2020), cuenta la experiencia de la transformación del patio del CEIP “Trabenco de Leganés” de Madrid. Explicita que fue un proceso de muchos años pero que se consolidó entre los años 2013-2014 a partir del interés de las familias, comunidad y los agentes educativos (que conforman la «Comisión de medio ambiente») y los estudiantes, en naturalizar el patio pero también convertirlo en un espacio de «descanso» para los participantes de la institución educativa. En 2013 se comenzó a realizar un análisis

entre todos los protagonistas, sobre el plano físico, los materiales, la vegetación, entre otros, pero también una observación sobre los usos del patio (en qué zonas del patio jugaban, tipos de juego, materiales, etc.) para rediseñar el espacio.

La puesta en marcha comienza con la realización de jornadas de «medio ambiente» en las cuales participaron las familias realizando diferentes intervenciones como, creación de la huerta escolar y la instalación de un sistema de riego, entre otras construcciones y transformaciones lo que dio paso a una naturalización del patio. El alumnado participó también en la plantación de árboles y en la senda botánica del colegio, también se encargan del riego periódico. Niños y niñas generan un vínculo especial con los seres vivos, los conocen y adquieren la responsabilidad de su cuidado.

Cabe resaltar que todo ese trabajo previo conllevó la responsabilidad de un posterior mantenimiento de los niños y las niñas, cómo también de los adultos participantes. Los actores destacan ese logro, cómo un «sueño cumplido» (pp.111-115)

Herranz Sánchez (2020), señala lo beneficioso que se tornó ese nuevo espacio: se transformó en un «espacio educativo» («aula extendida» donde se aprenden valores cómo la responsabilidad y el cuidado por parte de los estudiantes a los seres vivos -vegetación, aves y demás- , se utiliza para realizar actividades literarias, de educación física, psicomotricidad, artísticas, de ciencias naturales, de juego), pero también «cómo un lugar de encuentro para la comunidad» (la comunidad lo utiliza cómo locación de esparcimiento «verde» en donde disfrutar debajo de los árboles, además cómo un proyecto en permanente mejora por parte de la comunidad e institución educativa). (pp.119-125)

En cuanto a los objetivos y aprendizaje se expresa:

Creemos que es importante estimular este vínculo emocional y explorar la Naturaleza desde diferentes perspectivas, no solamente desde un punto de vista racional o desde la llamada a la responsabilidad y el deber. Las artes son esenciales en el desarrollo de esta sensibilidad, y queremos sacarlas al patio, hacer arte en la Naturaleza, con ella y para ella. El curso pasado realizamos una senda botánica literaria y disfrutamos de poemas y leyendas sobre algunos de nuestros árboles. Este año nos lanzamos a un proyecto que pretende vincular las plantas,

la danza, la música y las artes plásticas. En él participa todo el alumnado en diferentes situaciones de aprendizaje: educación física, psicomotricidad, música y talleres artísticos. (Sanchez, 2020, p.91)

Otra dinámica realizada es la participación de familias en talleres de bichos, huerto, aves, ciencia, rincones y zonas de experiencias.

En cuanto al objetivo a futuro del proyecto el colegio expresa:

Seguramente, cuando este proyecto acabe surgirán nuevos propósitos, porque nuestro objetivo es que el proyecto de patio siga abierto y en proceso muchos años, sin darle un carácter finalista. Nos interesa que el diálogo comunitario siga abierto, que nuestras miradas continúen dirigiéndose hacia el exterior, que se abran nuevas posibilidades educativas de vincularnos con la naturaleza, que mantengamos el debate en torno a las necesidades de la infancia y que nuestras manos, pequeñas y grandes, sigan trabajando juntas por un objetivo común. (Sánchez, 2020, p.94).

Según Caballero y Lasaga (2020), otra experiencia nació del proyecto “Recreando” realizado por las familias de los estudiantes del CEIP “Divino Salvador de Huelva” en el año 2016 que contó con la participación de Heike Freire y Mar Romera, transformándola en una «ecoescuela». Este proyecto nació de una necesidad para solucionar problemas de convivencia que se generaban en el patio entre los estudiantes (pp.129-133).

De la iniciativa de las familias con el apoyo de los maestros del centro se confeccionó un proyecto de transformación comunitaria del patio.

La finalidad del mismo es implementar un proceso de transformación comunitaria del patio para contribuir a la mejora de la convivencia y favorecer el aprendizaje desde una perspectiva integradora y global. Sus objetivos fueron, realizar el proyecto de manera autoorganizada por toda la comunidad educativa orientada a una misma causa y participar en la búsqueda y construcción de nuevos elementos, espacios y recursos innovadores que motiven el proceso de aprendizaje del alumnado. Promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa. Y por último, aumentar la funcionalidad del patio como espacio de aprendizaje alternativo y complementario, capaz de

dar sostén al trabajo conjunto en los diferentes proyectos puestos en marcha en el centro: ecoescuela, coeducación, educación para la paz y hábitos de vida saludable.

Debido a que los patios de la institución estaban separados en el patio para la educación inicial y el patio de primaria, realizaron dos diseños, pasando de ser patios de hormigón sin árboles a naturalizados. En el patio de educación inicial construyeron: juegos pintados en el suelo, casita de madera, cocinita de madera, troncos para sentarse y realizar equilibrio, huerta, juegos de madera, montañas de arena y columpios (pp.140-141).

De acuerdo a Caballero & Lasaga (2020), en la implementación del proyecto surgieron dificultades de tipo económico, de participación masiva de familias y comunidad, de transporte y demás. Cómo fortaleza indicaron que algunos participantes de las familias y de la comunidad participaron realizando trabajos de albañilería, jardinería, entre otros (pp.143-144).

Para Caballero y Lasaga (2020) luego de la implementación de esta transformación de patio, se valoró la mejora en ciertos aspectos, cómo por ejemplo: mejora en la convivencia de los estudiantes (debido a los cambios en la forma de jugar), aumento de los recursos didácticos, creación de comunidad y sentido de pertenencia a la institución educativa y un mayor contacto con la naturaleza. En 2020 el proyecto seguía avanzando evolucionando a otras etapas denominadas: «abonar» (sumar nuevos integrantes), «regar» (mayor financiación económica), «guiar» (consolidación de proyecto en el tiempo) y «podar» (modificar aquello que no funcionó) (p.151).

Otras siete experiencias notables y pioneras en España que se realizaron en el transcurso del año 2010 - 2020 y que se mencionan en Freire (2020), con características similares a las experiencias anteriormente mencionadas son: CEIP Martínez Valls de Ontinyent- Valencia (se propusieron plantar aromáticas de la región, colocar troncos, piedras, arena; diseñar escondites y espacios verdes que los estudiantes cuiden, mejorando la comunicación entre ellos, permitiendo que experimenten, exploren y jueguen libremente), Escuela Infantil de Mendillori - Pamplona (se plantearon crear un «patio en movimiento», inspirado en un paisaje de jardín con vegetación, piedras, hierbas, maderas, areneros,

troncos, arcos de madera, que concilie lo «salvaje» con lo «domesticado» inspirando a los estudiantes mucha paz, libertad y oxigenación), Escuela Pública Colònia Güell de Sta. Coloma de Cervelló - Barcelona (a partir de muchas ganas, ilusiones y un equipo con metas claras trabajaron en un proyecto de transformación para generar espacios verdes, disponer de plantas autóctonas, medicinales, frutales, huerta, estanque y demás, para cumplir con los objetivos de: participación de la comunidad y compromiso de las familias, «aula extendida», fomentar convivencia respetuosa y en paz, ofrecer experiencias con desniveles, rampas y escaladas entre otros que ayuden al desarrollo motor, de la agilidad y de las propias limitaciones), Escola La Vila de Palamós - Girona, Ikastola Karmelo Etxehgarai de Azpeitiko - Guipúzcoa (a partir de los intereses de los niños y las niñas, se implementaron en patio: toboganes gigantes, huerta, sitio donde poder esconderse, areneros, laberintos y demás generando un espacio donde los estudiantes pudieran saltar, ensuciarse, emocionarse, divertirse de tanto jugar, estando acompañados del canto de las aves, los insectos, entre otros, dentro de un marco seguro), CEIPSO San Sebastián de El Bolao - Madrid (nació cómo una respuesta a conflictos que se desarrollaban en el patio. Entre todos los protagonistas pudieron concretar un patio con escondites, vegetación, rocas, aves y una zona con agua), CEIP Trenc d'Alba de Xàbia - Alicante (También surgió a partir de conflictos entre estudiantes. Para subsanar ese problema pensaron un patio verde -con experiencia de tocar el agua y la tierra-, lleno de experiencias de juego y aprendizaje y un lugar inclusivo -desde el punto de vista de «género» dónde se incluyeran propuestas para niñas y niños-, de convivencia y co educativo) y Escola Bressol Municipal Valldaura de Barcelona (se inicia por los agentes educativos que tomaron conciencia sobre la crisis ecológica actual y la necesidad de brindar experiencias y sensaciones perdurables y significativas a los niños y a las niñas a partir del vínculo con la naturaleza y los animales) (pp.152-270).

Otras experiencias de transformación de patios que menciona Serra (2020) son las de 59 escuelas de Canadá en espacios verdes, donde el trabajo de campo lo realizaron Dymont y Bell, y sacaron cómo conclusión que el juego se «diversificó» y se realizaban más

juegos simbólicos y de construcción, desplazando a los juegos competitivos y realizando la empatía (p.37).

Según Serra (2020) en África, más concretamente en Zimbabwe, en la Escuela Primaria de Sihlengeni disponen de un proyecto de «permacultura», dónde transformaron un espacio árido, improductivo, en un lugar verde, donde se encuentran árboles frutales. Ese trabajo fue premiado en 2017 por la UNESCO y ONU enmarcado en el proyecto EDS (Educación para el desarrollo sostenible) (p.70).

De acuerdo con Wauquiez (2019), en países escandinavos como Noruega y Dinamarca la escuela al aire libre comenzó a implementarse más asiduamente a partir del año 1990. Estas se denominaron «Udeskole». En ellas se trabaja todo el currículo para la construcción de competencias como por ejemplo: creatividad, fortaleza física, comunicación, fortaleza física y psíquica, entre otros. La periodicidad en la que se practica es media jornada cada dos semanas en el bosque, patio verde o a orillas del mar.

Otros países que implementan esta modalidad son Inglaterra, Escocia, Alemania, Bélgica y Suiza. Entre los beneficios destacados se encuentran: mejora de competencias sociales y relacionamiento, en el bienestar físico, mayor independencia y libertad que hace que sean más creativos y motivados. Como desventajas la autora destaca que muchas veces suceden acontecimientos inesperados dónde se desvían los objetivos pedagógicos y se sustituyen por estos, también dispersión y desconcentración en los estudiantes, la falta de mudas de ropa incomoda a los estudiantes a disfrutar de la experiencia.

A partir de la vivencia que retracts Freire (2010) en una escuela escocesa en un bosque ubicado en una pequeña aldea llamada «Lethan», se comentarán ciertas particularidades. Esta se cataloga como una «forest outdoor school». Esta escuela no posee una edificación como tal sino que se desarrolla al aire libre de un bosque y cuando hay inclemencias del tiempo se utilizan ciertas zonas disponibles para resguardarse. Es una escuela: “sin paredes ni techos”. (p.73). Se realizan juegos con elementos de la naturaleza, como troncos de árboles, dibujan con troncos de árboles, construyen cabañas con ramas secas, escribe con piedritas, salen de pesca, armado de fogata cuando hace frío, etc. Todos

esos materiales no estructurados: “favorecen el pensamiento autónomo, la solución de problemas y, lo que es más importante, la afirmación y el orgullo de crear algo único por ti misma.” (p.74). Se procura responsabilizar a los estudiantes encomendando tareas que revisten cierto riesgo.

Según Freire (2010) muy cerca de esta institución educativa, en Perthshire se encuentra «Mindstretchers» (ensanchadores de mentes) inspirado en «Jardín de Infancia Natural» que dispone de una huerta, chacra con animales y parte de un bosque, estando afuera entre un 70 y 100% del tiempo (p.74). Según la directora de la institución:

La naturaleza es, para el niño, una experiencia sensorial concreta que apela a todos sus sentidos y le ofrece un conocimiento directo del medio. De ahí, el incalculable valor educativo de elementos como tierra, barro, piedras, agua o aire, tan desprestigiados y, sin embargo, imposibles de reemplazar por ningún “ingenio” humano (...) La estimulación natural es mucho más suave, saludable, y respetuosa para los delicados órganos sensoriales infantiles (Freire, 2010, p.75)

Bruchner (2012), mediante una vivencia que experimentó en una «escuela al aire libre» o en alemán: Waldkindergarten» en Friburgo, Alemania, nos redacta particularidades a las experiencias anteriormente descritas, que son clases al aire libre, con una pequeña cabaña sin electricidad ni agua, donde realizan excursiones al monte lindero, juegan con elementos de la naturaleza, entre otros (pp.27-28).

Dentro de América Latina tenemos experiencias en países como Chile, Brasil, Argentina, Paraguay.

Se destaca la Fundación CIFREP (Children’s International Foundation for Research Education and Peace) situada en Santiago de Chile, que promueve la realización de «escuelas bosque». Según Fundación Cifrep (s.f.) fundaron la primera escuela bosque de Chile llamada: “Aprender en la naturaleza” para niños y niñas de tres a seis años.

Otra institución privada chilena es la Fundación “Patio Vivo”, con una propuesta similar a la anterior, según Patio Vivo Fundación (s.f.):

Patio Vivo es una fundación sin fines de lucro, que transforma patios de jardines infantiles, escuelas, colegios y liceos, en Paisajes de Aprendizaje. Un “patio vivo” promueve el juego libre y activo, la buena convivencia escolar y el contacto con la naturaleza. En nuestros patios diseñamos distintos espacios y rincones que dan cabida a todos los estudiantes, lo que los convierte en un lugar de inclusión y diversidad. También les permite a los niños, niñas y adolescentes, desenvolverse de manera activa, creativa y saludable.

El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile dispone de un programa llamado “Naturalizar Educativamente” el cual se desarrolla desde hace 9 años y ha llegado a múltiples instituciones educativas. A partir de Ayuda Mineduc (s.f.) se describe la iniciativa cómo un:

Programa que en dos años transforma los patios de los jardines en 5 espacios educativos al aire libre (huerto, reciclaje, exploración, imaginación y desafío), donde los niños pueden vincularse diariamente con la naturaleza como una plataforma de aprendizaje integral en el marco de los énfasis de las BCEP (Bases curriculares de la educación parvularia).

En Brasil se encuentra una institución llamada “Infancia y naturaleza”, en portugués “criança e natureza”. De acuerdo con Criança e natureza (s.f.) ofrecen asesoramiento a las instituciones educativas para transformar sus patios en espacios verdes y a los gobernantes para implementar políticas para la construcción de parques urbanos naturalizados.

En Argentina, de acuerdo a Buenos Aires Ciudad (s.f.) existen múltiples «escuelas verdes» reconocidas. Estas se destacan por la: “incorporación de contenidos, prácticas, proyectos y estrategias pedagógicas que promuevan la Educación Ambiental.” Existe un premio llamado “Germina” que es otorgado a las escuelas que se destaquen por su innovación sustentable.

A partir de OMEP-ARCOR (2021) otras experiencias latinoamericanas relacionadas con el patio verde y la educación sostenible son: Centro de Desarrollo Infantil Pichi Rayen - Argentina (con el proyecto Ayni construyeron una huerta), Escuela N° 62 - Argentina (ambientación del patio con elementos de la naturaleza y creación de juegos con materiales de desecho), Escuela N° 9 - Argentina (revalorización del patio verde, cultivo de plantas

nativas para atraer mariposas e insectos), EMEI Dona Leopoldina - Brasil (proyecto de vivero infantil a partir de la «ecopedagogía», construcción de material didáctico con material de desecho), Jardín Infantil El Principito de la Comuna de Los Ángeles - Chile (cuidar a la tierra «ñuke mapu» con la construcción de un huerto), Jardín Infantil y Sala Cuna “Rabito” perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles - Chile (iniciativa sobre cultivo, reciclaje y energías renovables), Jardín Alternativo Valle del Sol - Chile (resguardo y conservación de especies nativas animales y vegetales en peligro de extinción para preservar la sostenibilidad y biodiversidad a partir de la siembra y reciclado), Jardín Infantil Las Abejitas - Chile (proyecto de cuidado de abejas y panales), Escuela Básica N° 64 “Alejo García” - Paraguay (cultivo de plantas frutales y árboles nativos), Jardín de los Sentidos de Torore - Paraguay (construcción de bioaula al aire libre, huerta y patio verde en espiral con rocas). Es preciso mencionar que todas estas propuestas fueron realizadas en apoyo de las familias y la comunidad (pp.43-175).

Finalmente, llegando a nuestro país es importante nombrar ciertas experiencias. Para Dalben (2019) en Uruguay existieron entre los años 1909 y 1936 «escuelas al aire libre» creadas por el Doctor Américo Mola, como instituciones médicas-pedagógicas para combatir la tuberculosis y otros padecimientos. Fueron escuelas terapéuticas sobre todo para los niños y las niñas más débiles o convalecientes. Se utilizaron tratamientos como «hidroterapia», «helioterapia» y «aeroterapia» (pp.1-2).

Esta vertiente médica, desarrollada a lo largo del siglo XIX, fue responsable por crear métodos de curación y prevención que utilizaban la acción terapéutica de los elementos naturales - como el agua, la luz del sol, el aire de altitud, los ejercicios físicos al aire libre y los alimentos. (Dalben, 2019, p.2)

También en esa época se presentó un proyecto de «escuela de la playa», pero fue rechazado. (p.4)

Según Dalben (2019), si bien estas experiencias se enmarcan dentro de la normalización de la infancia y medicalización, cabe destacar que fueron realmente positivas en cuanto garantizaron el derecho a la salud a esos niños y niñas enfermos, respondieron

asistencialmente a la situación de pobreza que vivían, pero además al emplear pedagogías que para la época fueron vanguardistas, se convirtieron en escuelas modelo que pudieron perfectamente estar dirigidas a toda la población escolar del país por sus innumerables beneficios (p.9).

Regresando al presente, un proyecto que tomó notoriedad este año según ANEP-DGEIP (2022, 05 de Mayo) y que fue galardonado Uruguay es el de OMEP en conjunto con Grupo Arcor, al Jardín de Infantes N° 103 de Paysandú por el proyecto “Jalaná, fiesta en el recreo” para “Mi patio es el mundo” (premio para la Educación para el Desarrollo Sostenible en la primera infancia). Rediseñaron el patio construyendo juegos, plantando árboles autóctonos, creando una huerta.

Conforme a la Facultad de Agronomía, UdelaR existe un programa de huertas en centros educativos. A partir de Javier (2018, 24 de julio) trabajan en las escuelas la elaboración de huertas (muchas en patios) para la producción agroecológica de alimentos, el reciclaje de residuos orgánicos para la elaboración de compost y el tratamiento de aguas residuales. Escuelas que participan y/o participaron de este proyecto son: Escuela N° 319 República de China, Escuela N° 167 Buceo, Escuela N° 217 Peñarol, Escuela N° 320 Unidad Casavalle (Aprender) y Escuela N° 354 Gruta de Lourdes (Aprender).

Con respecto a proyectos arquitectónicos referidos a espacios verdes en instituciones educativas, es preciso señalar que en 2016 se inauguró la primera escuela pública sustentable en Jaureguiberry, Canelones. Concorde a Secretaría de relaciones públicas-CODICEN. (2016, 12 diciembre) se construyó con materiales de reciclaje como por ejemplo: botellas de plástico y demás. Se auto abastece de energía eléctrica, agua potable y calefacción. En las imágenes compartidas por la Secretaría de relaciones públicas-CODICEN. (2016, 12 diciembre) se puede apreciar el patio, como un espacio verde con juegos de madera, elevaciones para trepar, entre otros.

Otro proyecto arquitectónico pero que no se pudo llevar a cabo aún es el del Arq. uruguayo Santiago Carrau que diseñó un parque escolar llamado “REEM” para el Parque Baroffio (Malvín). Según Carrau (2016) la idea de la creación de este proyecto está basada

en el concepto de «parque escolar» del filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, que fue pionero en ello y que destacaba que el parque tiene fuertes cualidades para el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad en niños y niñas. Para Carrau (2016):

(...) el objetivo de los parques escolares es involucrar a los niños ciudadanos al contacto directo con la naturaleza, al cuidado del medio ambiente, reconocimiento de las ciencias naturales a temprana edad, siempre potenciando la capacidad del niño a la experimentación y descubrimiento del mundo en el que está inmerso. (p.13).

También se inspira en Loris Malaguzzi: “REEM intentará en su formalización hacer énfasis en la forma de aprendizaje explicitada por Reggio Emilia frente al arte, la música, el drama, la ciencia, el gusto, la educación física, el cuidado de la naturaleza, el reciclaje, etc.” (Carrau, 2016, p.14). Para el diseño, tomó en cuenta el factor lúdico en base a autores como Froebel, Norman Brostermann, Frank Lloyd Wright, Walter Gropius (p.36). Para el paisaje se inspiró en referentes como Le Corbusier que fusionó técnica (artificio construido) con naturaleza y el arte verde o paisajístico de Alex Sánchez Vidiella utilizando materiales naturales, artificiales (acero, hormigón) y recursos naturales como estanques, vegetación, entre otros (pp. 22-23).

Reflexiones finales

Creemos que las futuras generaciones necesitan construir una conciencia ambiental, el ser uno con la naturaleza y la naturaleza con uno y no vernos en esa disyuntiva o separación que también implica implícitamente un modelo de subordinación y dominación «antropocentrista» sumamente autodestructivo y destructivo en términos ecológicos. Es necesario volver a las raíces, conciliando y transformando nuestra realidad actual, tomando acciones que beneficien al medio ambiente y como consecuencia a todos los seres vivos.

Cada vez más son los estudios y personas que aplican este enfoque en el cual se deja atrás la idea de que el espacio exterior es peligroso y aburrido. Por el contrario, se persigue la idea de generar espacios en los cuales niños y niñas puedan jugar libremente, puedan “volver a divertirse” relacionándose con un entorno natural, vivenciar situaciones de

riesgo potenciando así habilidades básicas, desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismo.

Es desde la educación, y más específicamente desde la educación en la primera infancia que se podría generar este cambio.

Nos parece oportuno señalar que toda tarea de transformación nace de un cambio de conciencia profundo que involucra a toda la comunidad.

En el transcurso de elaboración de la presente monografía hemos recorrido por variados aspectos que dan cuenta de las transformaciones y necesidades que viven y han vivido las infancias así como también la responsabilidades y obligaciones que como docentes tenemos en el ejercicio de nuestra profesión. Es necesario cuestionar y reflexionar acerca de nuestras prácticas educativas y la concepción de los espacios exteriores.

Consideramos que vivimos en un mundo en el cual cada vez menos tenemos conexión con la vida real, con la naturaleza; esto hace que se ignore que nuestros actos generan repercusiones en el medio que nos rodea, especialmente en la naturaleza, en el planeta. Según hacía mención Hueso (2021), este hecho genera una pérdida de bienestar y salud pero además una especie de desafección a la naturaleza, como si, no fuera necesaria su existencia o el contacto con ella para nuestra supervivencia.

A partir de nuestras vivencias cómo maestras practicantes y educadoras coincidimos que la realidad de nuestro país en cuanto a los patios es en general muy cuestionable y preocupante. Analizando los patios de los Jardines de Infantes dónde realizamos la práctica docente concluimos que son espacios pobres en cuanto a la implementación de zonas verdes y juegos no estructurados, no disponiendo de una variedad de opciones lúdicas y de aprendizaje. Generalmente prevalecen los suelos de hormigón y juegos tradicionales como toboganes, subibajas, entre otros que generan disputas y conflictos entre los estudiantes debido a que hay un mayor número de estudiantes en relación a los pocos juegos que existen. Usualmente el ambiente no es precisamente de paz sino de nerviosismo y ansiedad, ya que los niños y las niñas ingresan al patio corriendo, empujándose con los demás. Por este motivo muchas veces suceden accidentes. Creemos que esa excitación

que sufren los niños y las niñas que provocan estos accidentes tiene una posible causa en la falta de oportunidades en ambientes naturales que se les brindan.

Como futuras profesionales de la educación en primera infancia y después de haber mencionado un marco teórico que sustenta esta idea, creemos firmemente en la importancia de diseñar, en nuestras instituciones educativas públicas y privadas, un marco de acción nacional definido y organizado que oriente la inclusión de estos espacios y su adecuada utilización fundada en prácticas que permitan vivenciar el mundo real, la naturaleza, para favorecer así el desarrollo integral de niños y niñas que serán los futuros habitantes de nuestro planeta y que, por tal motivo, deben generar conexión y vínculo con nuestro medio natural desde el nacimiento creando una consciencia de respeto y compromiso. A su vez, como ya se ha mencionado, estas vivencias permiten desarrollar aspectos tales como la autonomía, la resiliencia, el trabajo colaborativo y otros supuestos que fundamentan las corrientes pedagógicas abordadas en el trabajo y de las cuales, creemos, podemos “tomar” aspectos para aplicar y “pensar” nuestras prácticas educativas.

Reflexionamos que la aplicación del mismo es sin lugar a dudas posible. Desde el punto de vista de la mano de obra, realizarlo representaría una oportunidad para integrar a las familias de los estudiantes y a la comunidad en un proyecto que retribuya no sólo a la calidad de la educación de sus hijos e hijas sino que les genere orgullo y sentido de pertenencia hacia el centro educativo. Además, de esta manera se ayudaría a la causa medioambiental y preservación de la ecología, sustituyendo el empleo de materiales industriales y estructurados que contaminan, con elementos de la naturaleza, materiales reciclados, entre otros.

Cómo futuras educadoras creemos que somos potenciales propulsoras de este cambio y protagonistas que eventualmente desde nuestro rol podríamos proponer a nuestro futuro equipo de trabajo e institución educativa este proyecto de transformación del patio en uno «naturalizado». Al haber antecedentes de instituciones educativas en el país, es sinónimo que es posible, siempre y cuando sea un trabajo dedicado e implementado con el esfuerzo de todas las familias y comunidad. Porque cómo dice un proverbio africano: «Hace

falta una aldea para criar a un niño». Sin embargo creemos que debería existir un equipo creado desde las instituciones estatales de la educación que elaboren políticas públicas dirigidas a la transformación de los patios en espacios verdes, disfrutables y a su vez pedagógicos. Sobre todo en las ciudades dónde los espacios naturales son cada vez más reducidos y se tornan cómo requisito primordial para el desarrollo integral y saludable de los niños y las niñas.

Específicamente en nuestro país existen diferentes redes que se podrían conectar para hacer posible el cambio; para la financiación se podría incluir este tipo de proyectos para ser votados en el presupuesto participativo de los diferentes municipios, además, para buscar asesoramiento, se podría conectar con el departamento de arquitectura de ANEP. Para obtener mano de obra cualificada se podría recurrir a las familias y a los centros comunales de cada municipio. Se podrían formar comisiones de trabajo con familias, equipo docente y comunidad.

Consideramos que a la luz de todo lo expuesto anteriormente (de todos los beneficios y aspectos positivos que tiene la experiencia de transformar un patio tradicional a un patio naturalizado) que las instituciones educativas del país se estarían perdiendo de la riqueza de este espacio pedagógico. Se destacan a estos espacios verdes cómo generadores de oportunidades de aprendizaje, ya que en su vasta riqueza poseen ilimitadas opciones que auspicien, cómo por ejemplo: desde un laboratorio a cielo abierto, hasta un parque con ilimitadas opciones lúdicas desestructuradas y de calidad, que fomenten el despliegue del desarrollo de la creatividad, el intelecto y el aspecto psicomotor. También es sumamente beneficioso desde el punto de vista de acercar las mismas oportunidades a todos los niños y a todas las niñas por igual, en cuanto a opciones lúdicas, pedagógicas y de salud.

Estamos convencidas que este es un gran aporte que cambia circunstancialmente la vida y experiencias de aprendizaje no solo de niños y niñas, sino también de la comunidad entera. Creemos que este camino que conecta con la naturaleza, con nuestra génesis más

profunda es absolutamente necesario y esperamos generar el comienzo de un cambio de conciencia colectiva que acompañe y vivencie este proceso.

Ojalá consigamos que los escolares tengan muchas pequeñas vivencias con la fauna en las escuelas, vivencias que se vayan convirtiendo luego en grandes experiencias en otros escenarios para que influyan en mentes y comportamientos, y así consigamos entre todos conocer, amar y respetar mucho más este castigado planeta, que ya está empezando a decir ¡basta!. (Jordi Sargatal Vicens, 2020)

Finalizamos reflexionando acerca de los aprendizajes adquiridos durante la elaboración del trabajo monográfico. Por un lado, hemos logrado mejorar en cuanto a la organización de trabajo en equipo, comunicación y colaboración; por otro, nos informamos y reflexionamos sobre muchos conceptos, principalmente sobre “patios naturalizados” tomando conciencia de su relevancia y potencial.

En definitiva fue un proceso que requirió de mucho esfuerzo, tiempo y dedicación, pero que paradójicamente se realizó con alegría y entusiasmo, no sólo porque implica un paso más hacia el objetivo de alcanzar nuestra profesionalización sino también porque realizamos un recorrido por muchas de las nociones teóricas y experiencias que vivenciamos en el transcurso de este proceso educativo de años, dándonos la oportunidad, desde nuestro lugar, de poder aportar algo significativo a partir de esta producción, permitiéndonos contribuir con nuestro pequeño grano de arena.

Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. y Valle, P. (2008). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires. Ed. Lumen.
- ANEP - CODICEN. (2009). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo.
- ANEP- DGEIP. (2022, 05 de Mayo). *El Jardín de Infantes N° 103 de Paysandú obtuvo el premio "Mi patio es el mundo" 2021*. Disponible en:
<https://www.dgeip.edu.uy/prensa/3630-el-jard%C3%ADn-de-infantes-n%C2%BA103-de-paysand%C3%BA- obtuvo-el-premio-%E2%80%9Cmi-patio-es-el-mundo%E2%80%9D-2021/>
- Ayuda Mineduc. (s.f). *Programa Naturalizar Educativamente* [página web]. Ayuda Mineduc. Disponible en: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/programa-naturalizar-educativamente> [16/09/2022]
- Bassedas, E. Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo. Universidad de la República.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. Cuadernos de pedagogía, 420, 26-29.
- Buenos Aires Ciudad. (s.f). *Escuelas Verdes* [página web]. Buenos Aires Ciudad. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas-verdes> [15/09/2022]
- Bustelo Graffigna, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. Salud colectiva, 8, 287-298. Disponible en:
<https://www.scielosp.org/article/scol/2012.v8n3/287-298/es/>
- Caballero, P., y Lasaga, M. (2020). *Recreando: una planta sembrada y cuidada por la comunidad de Cortegana*. En: Freire, H. (coord.) (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Colección recursos educativos. Barcelona, Octaedro.

- Carrau, S. (2016). *REEM Parque Escolar*. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Disponible en:
https://issuu.com/pfc_scheps/docs/carrau_150dpi_medium
- CCEPI, (2014). *Análisis y perspectivas de la educación en la primera infancia*. N°1
- Chica, M. F., y Prado, A. L. R. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario educativo*, 26(60), 75-96. Disponible en: <http://190.131.242.67/index.php/ltinerario/article/view/1401>
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. *Aula de Infantil*, 53 9- 13. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/el-concepto-de-autonomia-en-el-desarrollo-infantil-temprano-ai05318123>
- Constitución de la República Oriental del Uruguay, P. (1967). Disponible en:
<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Criança e Natureza. (s.f). *O programa* [página web]. Criança e Natureza. Disponible en:
<https://criancaenatureza.org.br/> [15/09/2022]
- Dahlberg, G.; Moss, P.; y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona. Graó.
- Dalben, A. (2019). Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), 75-75. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v21n2/2314-2561-efyc-21-2-e075.pdf>
- El Safareig. (s.f). *El nou safareig* [página web]. El Safareig. Disponible en:
<http://www.elsafareig.org/> [15/09/2022]
- Enesco, I. (2009). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. España. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44054811/La_infancia_en_la_historia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1658367687&Signature=b21MbOabwOPGNxxbRfeUhTiEwZCmYG8J2YBotWu-onP6iEGHv0KNOhFT8dln~qxXpG0ohTfkGXDY7XrPvfWEO9snvg7rjGrLR29eWg3x-

[Opifv3voFRqPa3qRAcK3rbcMw335WIDbRPn7AD5E4xkSkrRdl7bOnusbOV05Uwp0pgL93~5KbFidBPgnCioJhypvWYpCojCnQFUcDqS-1nuoJ4tchKHIT2h1oi87eOd9oZIJ7OLAcOVjHGY9xAloQ0d3NFIfnIEhMObevSfL~pd1CTFY7-eGcH1HXrHH-zxOTKet9uO-tqcnBjvIKTkUe~KAWYasD8SgXNGI9T-dghTWA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.repositorio.cepa.org/bitstream/handle/10665/44111/1/S1201010.pdf)

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas dinámicas en situaciones críticas*. Buenos Aires, PAIDÓS.

Finquelievich, S. (s.f.). *Redactando textos científicos: prácticas actualizadas de escritura en ciencias sociales y humanidades*. Argentina. Disponible en:

<https://docplayer.es/14314007-Redactando-textos-cientificos.html>

Freire, H. (1 de mar. de 2016). Reportaje Patios vivos para crecer y aprender.

Cuadernos de Pedagogía, N° 465, 18-22. Editar Wolters Kluwer. Disponible en:

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/07/594.pdf>

Freire, H. (2010). La escuela es el bosque. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, 72-75.

Disponible en: <https://arrelscolabosc.files.wordpress.com/2018/03/la-escuela-es-el-bosque.pdf>

Freire, H. (coord.) (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela. Colección recursos educativos*. Barcelona, Octaedro.

Freire, H. (2018). *Descubre la pedagogía verde*. Disponible en:

<https://www.heikefreire.com/empieza-aqui>

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires. Troquel.

Fontana, M., y Mayorga, M. (2017). *¿PUEDEN LOS PATIOS ESCOLARES HACER*

CIUDAD? proyecto, progreso, arquitectura, (17), 116-131. [fecha de Consulta 13 de Junio de 2022]. ISSN: 2171-6897. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517655470009>

Fundación Cifrep. (s.f). *Escuela Bosque* [página web]. Cifrep. Disponible en:

<https://cifrep.org/> [15/09/2022]

Guerra, V. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*.

Uruguay. UNESCO, MEC. Disponible en:

<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/859/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Herrán Izagirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar.

Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol.2 (3), 37-56. Disponible en:

https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/elena_herran_cuando_educar_empieza_por_cuidar.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herranz Sánchez, M. (2020). *Un proceso comunitario*. En: Freire, H. (coord.) (2020). *Pacios vivos para renaturalizar la escuela*. Colección recursos educativos. Barcelona, Octaedro.

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación educativa*. n. 12 ; p. 171-181. Disponible en: www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/91895

Hueso, K. (2021). *Educación en la naturaleza. Mejores personas para un planeta mejor*.

Barcelona. Plataforma Editorial.

Ivaldi, E. (2010). *La Educación Inicial en Uruguay. De la casa cuna a la escuela elemental*.

ANEP CODICEN. Disponible en:

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>

Javier. (2018, 24 de julio). Niñas y niños participantes del Programa Huertas en Centros Educativos generan conocimiento desde la escuela. Programa Huertas en Centros Educativos. Disponible en: <http://www.fagro.edu.uy/huerta/index.php/programa->

[huertas-centros-](#)

[educativos?start=10https://issuu.com/pfc_scheps/docs/carrau_150dpi_medium](#)

Ley N°17823 Código de la Niñez y la Adolescencia. (2004). Uruguay.

Lobo, E. (1996). Curso de habilitación para profesionales de primer ciclo de Educación Infantil. Área I: Psicología evolutiva. Unidad 3, implicaciones de la psicología evolutiva. la satisfacción de las necesidades de los niños/as. Mec.

Lobo, E. (2002). Educar en los primeros tres años de vida. Madrid. Teleno.

Mara, S. (comp.) (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*. Uruguay. UNESCO, MEC. Disponible en:

<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/859/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, J. (2020). El patio escolar también es currículum. En: Freire, H. (coord.) (2020).

Patios vivos para renaturalizar la escuela. Colección recursos educativos. Barcelona, Octaedro.

MEC (2006). Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses. Montevideo.

TRANDICO.

Moss, P. (2010). *¿Cuál es la imagen de niño tenemos?* (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia No. N 47/Enero–Marzo). Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140_spa

Ocaño, J. (2010). *Teorías de la educación y modernidad*. Montevideo. GRUPO MAGRO.

OMEF-Fundación Arcor (2021). Mi patio es el mundo: propuestas para la educación para el desarrollo sostenible de la primera infancia. Buenos Aires. Disponible en:

<https://omefworld.org/wp-content/uploads/2021/09/MiPatioesElMundoEspanol-Descargable.pdf>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006) Convención internacional sobre los derechos del niño. Disponible en:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Patio Vivo Fundación. (s.f). ¿Qué es Patio Vivo? [página web]. Patio Vivo Fundación.

Disponible en: https://patiovivo.cl/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.mx

[15/09/2022]

Pérez, M., y Belletich, O. (2018). Innovación metodológica mediante la aplicación de pedagogía verde en Ciencias de la Naturaleza. En: Caldevilla, D. (2020). Trabajos docentes para una universidad de calidad. Mc Graw Hill Interamericana S.L.

Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/323522285_Innovacion_metodologica_mediante_la_aplicacion_de_pedagogia_verde_en_Ciencias_de_la_Naturaleza

Pitluk, L. (2014). El Jardín Maternal como un espacio de enseñanza y aprendizaje.

Disponible en : <https://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/articulo10.pdf>

Reladel. Revista Latinoamericana de Educación Infantil (2014) . Vol. 3, Nº2. Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ribeiro, M. (2009). Familia y política social. Buenos Aires. Editorial Hvmantas de Editorial.

Rinaldi, C. (1998). Los pensamientos que sustentan la acción educativa. Infancia: educar de 0 a 6 años, (50), 4-18. Disponible en: https://www.rosasensat.org/magazines/in-fancia/50/icas_50.pdf

Sanvisens, A. (1987). Introducción a la Pedagogía. Barcelona. Editorial Barcanova.

Sanz, J., Zuazagoitia, D., Lizaso, E., y Pérez, M. (2021). ¿Promueven los patios naturalizados el desarrollo de la competencia científica? Un estudio de caso en la educación infantil. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 18(2), 2203. doi: 10.25267/Rev Eureka_ensen divulg cient.2021.v18.i2.2203

Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/5966>

Sargatal, J. (2020). La fauna como herramienta de seducción ambiental. Aprender a convivir con las otras especies. *Patios vivos para renaturalizar la escuela. Colección recursos educativos*. Barcelona, Octaedro

Secretaría de relaciones públicas-CODICEN. (2016, 12 diciembre). La primera escuela sustentable de Uruguay y América Latina completó su local educativo. Disponible en:

<https://www.dgeip.edu.uy/prensa/1572-la-primer-a-escuela-sustentable-de-uruguay-y-america-latina-completo-su-local-educativo/>

Serra, A. (2020). Cómo afecta el tipo de patio al juego y las relaciones entre iguales. En: Freire, H. (coord.) (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela. Colección recursos educativos*. Barcelona, Octaedro.

Tapia, R., y Salvado, M. (2020). De la pradera al bosque. Restaurar los ecosistemas. En: Freire, H. (coord.) (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela. Colección recursos educativos*. Barcelona, Octaedro.

UCC/CCEPI (2014). Marco Curricular para la Atención y Educación de Niñas y Niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo, Uruguay. Disponible en:

<https://mcm.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

Urcola, D., Kac, M., Candia, M. (2018). Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.

Vidal, R. (1991). Conflicto Psíquico y Estructura Familiar. Montevideo – Uruguay. Editorial Ciencias.

Wauquiez, S. (2019). La escuela a cielo abierto. Infancia en Europa hoy. Infancia, naturaleza y sostenibilidad. Número 2. Recuperado de:

<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-en-europa-hoy-infancia-naturaleza-y-sostenibilidad-numero-2/la-escuela-a-cielo-abierto/>

Weigensberg, A. (2009). El valor de la vida cotidiana en la construcción de la subjetividad.

Mara, S. (comp.) (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*. Uruguay. UNESCO, MEC. Disponible en:

<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/859/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Winnicott, D. (1956). *Preocupación maternal primaria. Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Madrid. Laia.