

PEM

REVISTA DE DIDÁCTICA
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN



Universidad
Andrés Bello®

ISSN: 2735-7414

NÚMERO
OCHO
DICIEMBRE
2025



PUBLICACIÓN BIANUAL DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ISSN: 2735-7414
RECIBIDO: OCTUBRE 2025 / EVALUADO: NOVIEMBRE 2025 / ACEPTADO: DICIEMBRE 2025.

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA
MAGÍSTER GESTIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR
Y PROYECTOS EDUCATIVOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
[HTTPS://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM](https://revistapem.unab.cl/index.php/pem)

ENTREVISTA A PAMELA LORCA ÁLVAREZ
DIRECTORA DE ESCUELA REPÚBLICA DE
MÉXICO, COMUNA DE SANTIAGO

ESPACIOS, TIEMPOS Y AMBIENTES RESPETUOSOS DE LA CULTURA DE LAS NIÑECES

SPACES, TIMES AND ENVIRONMENTS THAT RESPECT CHILDREN'S CULTURE

Dra. Karina Villarroel Ambiado¹

<https://orcid.org/0000-0002-4353-6644>

karina.villarroel@unab.cl

Mg. Paula Magdalena Acuña²

<https://orcid.org/0000-0002-5911-9917>

paula.magdalena@unab.cl

RESUMEN

La experiencia educativa sucede en el habitar y en la relación con otras personas y con el medio. Espacios, tiempos y ambientes muestran lo visible e invisible, lo tangible e intangible de la práctica pedagógica. Detrás de cada elección en la configuración de estos, los equipos educativos comunican sus significaciones en torno a la niñez. Este artículo es el resultado de la reflexión en la práctica, en el acompañamiento de adultos educadores que buscan promover ambientes educativos lúdicos, respetuosos de las singularidades y protagonismo de niñas y niños. Desde esta perspectiva, se presenta un artículo de carácter reflexivo que profundiza en el sentido de los ambientes educativos, entendidos como construcciones culturales y relacionales que favorecen el bienestar, la exploración y la participación infantil.

PALABRAS CLAVE: cultura de la infancia, espacios, tiempos, ambientes.

ABSTRACT

The educational experience unfolds in everyday living and in relationships with others and with the environment. Spaces, times, and environments reveal the visible and invisible, the tangible and intangible aspects of pedagogical practice. Behind every decision in configuring these elements, educational teams communicate their understandings of childhood. This article is the result of reflective practice, developed through the accompaniment of adult educators who seek to promote playful learning environments that respect the individuality and agency of children.

From this perspective, this reflective article explores the meaning of educational environments, understood as cultural and relational constructions that support children's well-being, exploration, and participation.

KEY WORDS: childhood culture, spaces, times, environments.

INTRODUCCIÓN

Hall, afirmaba que los espacios comunican, transmiten un mensaje silencioso en tanto promueven relaciones, acciones, sensaciones; comunican la identidad y cultura de las personas que lo habitan, "los cambios espaciales matizan la comunicación, la subrayan y a veces incluso sobrepasan a la palabra hablada" (1989, p.190).

Por su parte, Bachelard (2000) planteaba la idea de la apropiación espacial, reconociendo que las personas transitan diferentes espacios dejando significados en ellos, pero también llevándolos consigo, estableciendo relaciones entre nuevas y antiguas experiencias. Esta idea es de gran valor en educación parvularia, puesto que el principio de significado invita a ofrecer ambientes educativos en los que sea posible conectar experiencias con las vivencias, cotidianeidad y contexto socio-cultural de los párvulos. "Todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa" (p.28), esto refiere a la idea de pertenencia, acogida, hospitalidad, cuidado; va más allá de lo estructural, se refiere al hogar, a la emocionalidad que ahí emerge. En el siglo XIX, Froebel, precursor de la educación parvularia, afirmó que el jardín es una extensión del hogar (Peralta, 2008), aludía al espacio natural, las posibilidades de juego y creación que ofrecían los adultos, lejos de la institución educativa burocrática y escolarizante que hoy se observa en algunos centros y establecimientos.

En el ámbito educativo, la mirada del espacio está integrada al tiempo y ambiente, es ahí donde emergen encuentros y rela-

¹ Universidad Andrés Bello, Chile.

² Universidad Andrés Bello, Chile.

ciones insospechadas que, afortunadamente, carecen de certezas, porque hoy no es el fin perseguir que todos aprendan y se desarrollen de la misma forma,

Los espacios educativos y los diversos elementos que lo componen constituyen la atmósfera y el escenario donde el proceso pedagógico se lleva a cabo. El paso de la pedagogía de la homogeneidad a la pedagogía de la diferencia ha influido en ir remplazando el aula concebida para un proceso frontal, discursivo, por un espacio flexible y dinámico que facilite la interacción y el multiuso (MINEDUC, 2016, p. 9).

En la actualidad, en distintas instituciones vinculadas a la educación parvularia, “el espacio educativo es concebido un tercer educador” (Mineduc, 2018, p.113), así lo explicita el currículo del nivel y lo declaran los equipos educativos en sus discursos, no obstante, la comprensión, reflexión y práctica de esta idea, requiere de procesos formativos basados en la experimentación, encuentro y estudio, de no ser así, será una nueva frase de moda en educación, como muchas otras emergen y se instalan.

El ambiente como tercer educador, es un principio de las escuelas de Reggio Emilia. Esta idea alude a que el ambiente sostiene y alimenta las percepciones sensoriales a partir de las cuales los niños, desde sus múltiples relaciones y potencialidades se constituyen en protagonistas de sus procesos de crecimiento y aprendizaje (Ceppi y Zini, 2009). Los espacios se diseñan y organizan con la posibilidad de establecer diálogos, convivencia, investigación, curiosidad, sentido de pertenencia y disfrute de habitar un lugar común, pero respetuoso de las particularidades. Espacios que generan relaciones y ambientes, es decir, un lugar en el que emergen relaciones, cultura, identidades, entre otros.

Esta idea, se entrama con otros principios Reggianos de profundo valor para quienes educan. Entre estos, destacan la imagen de una infancia potente, singular y portadora de derechos; el reconocimiento de las diversas posibilidades expresivas o “los cien Lenguajes” (Malaguzzi, 2005), metáfora que alude a las “muchas posibilidades comunicativas con las que nuestra especie está equipada genéticamente” (Vecchi, 2013, p.72), expresiones interconectadas que se activan, multiplican y transforman en tanto existen contextos que lo facilitan. A partir de esta “pluralidad de lenguajes” (Malaguzzi, 1996 en Hoyuelos 2006, p. 147) o del “lenguaje de la no palabra” (Ibíd., p. 149), niños y niñas comunican su identidad y cultura.

Otros principios que confluyen en la idea del tercer educador, radican en el valor de la investigación desarrollada por párvulos y adultos, la posibilidad de indagar, cuestionar, hipotetizar y experimentar, a fin de co-construir conocimiento y visibilizarlo a través de la documentación pedagógica que surge desde la escucha e interpretación democrática de los procesos de aprendizaje (Altimir, 2010; Dahlberg et al, 2005; Rinaldi, 2011; Hoyuelos, 2015).

Un último principio para relevar es la escucha. Rinaldi (2011) la define como sensibilidad, disponibilidad, tiempo, pausa, acogida de la diferencia, como motor de preguntas, como acto que legitima al otro

detrás de un acto de escucha, a menudo, está la curiosidad, un deseo, una duda, un interés, que es siempre una emoción. La escucha es emoción, es generada por emociones y provoca emociones. Las emociones de los otros nos influyen a través de procesos fuertes, directos, sin mediaciones, intrínsecos a la interacción entre los sujetos que se comunican (p.90).

La escucha es una condición fundamental en una educación que se dice participativa, que pone al centro a las niñas y niños, y que se construye desde la reflexión y legitimidad.

La escucha es apertura a la agencia y participación de las niñeces, entendiendo esta como la

experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios (Novella et al., 2014, p. 18).

¿Qué más propio que el lugar que habitan? Ese lugar co-construido a partir de los sentidos y significados que cada uno ofrece. En esta línea Massey (2004) afirma que “cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios, etc.” (p.79). Los párvulos y todo escolar y estudiante, deben gozar de la posibilidad de construir vínculos, crear y elegir a partir de sus preferencias y ensoñaciones, dialogar con otras personas, objetos y materialidades, estas son posibilidades que abren paso a la curiosidad y creatividad.

Un lugar habitado por niños y niñas permite que se despliegue su cultura. La idea de cultura de las infancias refiere, en palabras de Hoyuelo (2015) a la “forma ética, estética y poética de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir (p. 118). Por su parte, Gaitan (2006) afirma que niñas y niños

(...) crean y participan en su propia y única cultura de pares tomando y apropiándose de información del mundo adulto para llevarla a su propia cultura. (...) los niños no internalizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a su producción” (p.27).

Para que la agencia infantil deje de ser una declaración, necesita de espacios y ambientes enriquecidos, además de adultos respetuosos de la diversidad de tiempos de las infancias.

La búsqueda de los tiempos infantiles nos adentra en sus ritmos que nos descubren mundos ya olvidados. Desde sus miradas, o en la delicia de unos dedos pequeños que apresan la realidad, que dibujan en el aire, el ritmo hace vivir a aquellas cosas cotidianas que para nosotros han perdido su palpito, manos capaces de transgredir, de transformar, de gozar con lo gratuito, de vivir el encuentro consciente con su acción, o el resultado de la misma como una realidad observable con su propia dinámica; se crea un ritmo entre acción y comprensión, entre juego y creación (Trueba, 2007, p. 30).

La cultura griega precisó tres maneras de comprender el tiempo, Aión, Chronos y Kairós. Hoyuelos (2008) afirma que estas tres formas permiten comprender los tiempos infantiles.

Aión, es el tiempo sin límites, el tiempo eterno, ininterrumpido, cíclico, como la vida, es el tiempo en el que están presentes y absortos en una experiencia que les moviliza y genera intensidad; Kairós, es el tiempo caótico, azaroso, de la oportunidad, el tiempo fugaz que debe ser aprovechado, el momento oportuno que emerge desde el disfrute e interés de los párvulos que, muchas veces, pasa desapercibido para los adultos, puesto que se encuentra enfocados en la programación; Chronos es el tiempo numérico, lineal, el que predomina en los espacios escolares “Es el tiempo objetivado, fragmentable y manipulable. De aquí nace el reloj y la sincronización colectiva. Es el tiempo de la organización escolar, de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño (...)” (p. 4- 5). Este es el tiempo que los adultos imponen a niñas y niños con rutinas y actividades pensadas para alcanzar objetivos e indicadores.

Hoy, los equipos educativos transitan en el asumir el rol de investigadores en acción, desde la escucha e interpretación de las expresiones de las niñas, esto se ha fortalecido al conformar comunidades de aprendizaje, cuyos principios como la participación, centralidad en el aprendizaje, expectativas positivas y el progreso permanente, son cimientos para el aprendizaje dialógico (Elboj et al, 2002) y la transformación educativa.

Tiempos, espacios y ambientes, constituyen una triada necesaria de problematizar, confrontando la práctica, con el decir, pensar y sentir que moviliza a los adultos educadores al momento de diseñar propuestas educativas.

A partir de las ideas anteriores, surge la necesidad de desarrollar una propuesta que permita a los equipos, avanzar en la configuración de ambientes educativos a partir de la deconstrucción de saberes y prácticas instituidas en torno a la idea de espacios concebidos sólo como la organización, distribución e implementación de los diversos recursos y materiales desde la intencionalidad adultocéntrica, para proponer lugares que se fortalecen desde la escucha de la cultura de las infancias, dando oportunidad al protagonismo de niñas y niños.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se sitúa en una red de salas cunas y jardines infantiles de la región del Biobío, teniendo como objetivo el promover ambientes educativos lúdicos, respetuosos de las singularidades y del protagonismo de niñas y niños, desde la reflexión colectiva de los equipos educativos.

En términos metodológicos, la propuesta se desarrolla siguiendo el modelo de comunidades de aprendizaje, entendiendo que hablar de comunidades de aprendizaje es reconocer que cada integrante: niñas, niños, familias y equipos educativos ocupa un lugar de protagonismo y dignidad, recibiendo el reconocimiento que le corresponde dentro de una trama de relaciones que configuran la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje se conciben como territorios en los que la escucha, la participación genuina y el encuentro permiten que los niños y niñas ejerzan su agencia, orienten las interacciones y contribuyan activamente a la construcción del sentido educativo compartido (Bonás et al, 2013).

Para el logro del objetivo, se proponen distintos encuentros de carácter dialógico, práctico y reflexivos, estos tiempos y espacios, propenden a la sensibilización y fortalecimiento de las comunidades educativas en torno a distintas estrategias y temáticas, a partir de las cuales, los equipos pueden repensar cómo configurar ambientes educativos inclusivos.

El **primer encuentro** se sitúa con el fin de recuperar la experiencia personal y profesional, promoviendo avanzar hacia la comprensión de una niñez portadora de cultura y agencia propia. Una estrategia que facilita el diálogo y la mirada crítica es el desarrollo de mapas de empatía, que posibilitan cuestionar qué se sabe, escucha, hace y piensa de la niñez, de este modo es posible recuperar la imagen de niñez arraigada en los adultos.

El desarrollo de encuentros y talleres con especialistas es una **segunda estrategia** que posibilita el intercambio, diálogo y problematización con personas que, desde la teoría, experiencia e investigación con infancias, aportan a ampliar la mirada de los equipos.

Una **tercera acción** se sitúa desde el intercambio de experiencias entre comunidades, pudiendo exponer prácticas en las que se disponen ambientes educativos en los que prima el cuidado, bienestar, exploración y juego, elementos fundamenta-

les que promueven en los párvulos oportunidades de protagonismo y aprendizaje.

En **cuarto lugar**, se promueve la documentación pedagógica de experiencias. Los equipos educativos registran cómo niños y niñas, en sus tiempos y espacios, construyen sus aprendizajes. Estas se difunden a través de registros audiovisuales, narrativas y redes sociales, a fin de llegar a distintas comunidades para inspirar y motivar a deconstruir imaginarios tradicionales y homogeneizantes.

Lo anterior, toma sentido toda vez que se instala en los equipos el valor de la caracterización de niños y niñas, esta es una **quinta estrategia**, desarrollar un proceso de reflexión y análisis de la diversidad que enriquece el grupo. Esto conlleva un ejercicio de escucha y disposición permanente de los adultos a interpretar los lenguajes de los párvulos, comprendiendo las singularidades que se anidan en la complejidad de la cultura de las infancias, es decir, sus identidades, emociones, sueños, intereses, relaciones, historias, entre otras, que les configuran como personas únicas. Esta práctica de caracterización se constituye en una invitación a dejar de mirar las niñeces desde una perspectiva universal, evolutiva y centrarse en el mundo de cada una de ellas, en aquello que los hace excepcionales y para quienes, el adulto, debe estar dispuesto a ofrecer ambientes que no colonicen ni homogenicen. Este es un tránsito que permite repensar desde dónde se mira la niñez, desde lo técnico o lo humano, desde un currículo prescrito o relaciones emergentes, inciertas, entendiendo que educar es convivir con otros a quienes no se conoce por completo y, por ende, que no pueden ser predeterminados.

Junto a lo anterior, la posibilidad de contar con tiempos y espacios para analizar críticamente el referente curricular, documentos técnicos de apoyo y los proyectos educativos de cada centro, son acciones que se constituyen en una oportunidad para repensar las propuestas instaladas, normalizadas e innovar.

Finalmente, se desarrollan encuentros en los que se revisan diseños y se experimentan principios relevantes para la configuración de ambientes que, para los equipos, constituyen nuevas propuestas lúdico-educativas, respetuosas de la diversidad, como Cesto de los tesoros y Juego heurístico (Goldschmied, 2005; Majem y Ódena, 2007), Piezas sueltas (Nicholson, 1971; Vela, 2019), Minimundos (Vela, 2019), cubos sensoriales e instalaciones de juego (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, 2019).

A partir de los saberes co-construidos desde las acciones previamente descritas y teniendo como eje la escucha de niñas y niños, los equipos diseñan propuestas pertinentes a la caracterización y contexto, dando paso a una experimentación en la que los párvulos tienen la posibilidad de jugar, explorar, asombrarse, descubrir, crear y habitar su mundo desde la expresión de sus múltiples lenguajes.

REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA

La primera reflexión que emerge es con relación al rol de niñas y niños, la disponibilidad de escucha de los adultos, el protagonismo que les ofrecen las experiencias y la manifestación de su cultura de infancia. Emergen nuevas ideas y palabras en la relación con ellos, como: amor, ternura, bienestar, curiosidad, posibilidad, gratitud, encuentro, disfrute, cuidado, ética, silencio, entre otras. Esto resulta valioso, en tanto la educación parvularia -y en todos los niveles educativos- en su pérdida de sentido y búsqueda de la calidad centrada en resultados, ha descuidado principios esenciales del acto educativo, como el bienestar, unidad, singularidad, actividad, juego, relación, significado y potenciación (Mineduc, 2018). Los párvulos y, en general, todo estudiante, tienen el derecho de participar, desde lo que moviliza sus preferencias, ensoñaciones y emociones, de toda experiencia que le concierne, que le es propia; siendo el jugar, aprender y desarrollarse algunas de ellas. Nicholson (1971) llamaba a dar prioridad a los lugares donde hay niñas y niños, más aún a aquellos en mayor condición de vulnerabilidad, ya que pasan tiempo importante de sus vidas en espacios que les afectan y estos necesitan transformaciones inmediatas y constantes.

Una segunda reflexión es propia del rol de los adultos educadores que conforman la comunidad educativa, en sus diversos roles y responsabilidades. Son los equipos quienes, desde sus creencias, visiones, herencias y saberes, configuran los ambientes educativos. En este sentido, reconocer y reflexionar en torno a las imágenes de niñez que predominan entre los adultos, y conocer a cada niña y niño, es fundamental para determinar cómo organizar el tiempo y espacio, cómo vincularse afectivamente y mediar, qué objetos ofrecer, entre otros. En esta línea, las tensiones de los adultos educadores radican en cómo transitar desde la imagen de un niño reproductor de conocimiento, niño evolutivo o inocente a una comprensión de un niño concebido como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura (Dahlberg et al, 2005).

Chokler (2020), invita a comprender que niñas y niños son personas completas, constructores activos y no solo un proyecto futuro. Este llamado hace repensar los tiempos y espacios que se ofrecen, principalmente, en el nivel de sala cuna (3 meses a 2 años), desde la convicción de que

Nuestra concepción de sujeto - que se apoya evidentemente en una elección ética y epistemológica - reconoce al bebé como un ser activo, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, capaz de iniciativas, sujeto de acción y no sólo de reacción, como ser pleno de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos, de miedos y ansiedades, de pensamientos lógicos con una lógica a su nivel, capaz de establecer vínculos, intensamente vividos en el cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo (Chokler, 2006, p. 3)

Dentro de la práctica pedagógica, se resignifica el rol de los adultos educadores como investigadores en acción, recuperando el sentido de la observación, abriéndose a la escucha e interpretación. Documentar se convierte así en una práctica que transforma la mirada adulta, pues al recoger, seleccionar e interpretar lo que acontece, también se revela la propia subjetividad: las creencias, emociones y experiencias que median cada decisión, así los equipos profundizan en el sentido de las experiencias, fortalecen el vínculo con las familias y se reconocen como educadores que investigan y aprenden junto a las infancias.

Como se ha señalado antes, niñas y niños son portadores de una cultura que les es propia, a partir de la cual se comunican, establecen relaciones, resuelven problemas, desarrollan su identidad, conviven y más, es decir, constituye la forma que los párvulos tienen de habitar el mundo. Esta cultura, se construye desde las posibilidades que les ofrecen los adultos, aquí cabe preguntarse ¿qué y cómo se transmite el mundo a las niñeces? ¿respetando su singularidad o colonizándolos?, ¿cómo se dispone el adulto educador ante las diferencias? ¿Se busca la homogeneidad como sinónimo de calidad?, ¿se han instalado prácticas hegemónicas en la relación con niñas y niños? Estas preguntas y otras tantas, encuentran respuesta en la medida que existen tiempos y espacios para la reflexión personal y colectiva, cuando los equipos tienen la posibilidad de vivenciar experiencias diferentes a las tradicionales y en instancias de encuentro, conversación e intercambio de prácticas. No es sólo un proceso de capacitación, es un camino en el que, colectivamente, se construye sentido, el sentido de educar, el sentido de lo humano.

Desde los equipos emerge la reflexión respecto de la intencionalidad que, insistentemente, dan a los espacios y objetos, olvidando que el juego es un lenguaje, derecho y principio pedagógico.

Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños. Y, a su vez, el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo, si se ofrecen las condiciones necesarias (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 158)

Predeterminar a qué, cómo y con qué jugar para aprender, es un error. Los espacios educativos se deben constituir en ambientes que permitan la libertad, movimiento, imaginación y creatividad, es ahí, en el juego, donde los párvulos encuentran terreno fértil para construir relaciones, interpretar su mundo y transformarse. Es aquí el lugar donde niñas y niños desvelan sus imaginarios y construyen nuevas significaciones.

La práctica pedagógica, no sólo en educación parvularia, debe orientarse en el desafío de los adultos educadores hacia el diseño y configuración de espacios que posibiliten asombrarse, sentir, evocar, vincularse, relacionar; espacios dinámicos que posibiliten la acción, creación y la equivocación; espacios que doten de valor toda experiencia, ya que les acercan a la complejidad del mundo y fortalecen su crecimiento (Cabanella, Eslava, 2005).

Finalmente, un proceso que persigue despertar la sensibilidad ante la educación invita a cuestionar las prácticas tradicionales, dejar atrás rutinas sin sentido, ambientes “decorados” por adultos, unidades en las que se persigue un mismo objetivo para todas y todos; abandonar la imperiosa necesidad del orden y permitir el caos, la incertidumbre; reconocer que sólo sabemos “algo de los párvulos y estudiantes” y por esta razón es imposible continuar con estrategias didácticas lineales que predeterminan el aprendizaje, urge abrirse a reconocer que la educación es el encuentro con otras personas que no se conocen, un encuentro que requiere de acogida, respeto, cuidado y propuestas abiertas a la posibilidad de expresar y crear desde las diversas expresiones que en el espacio educativo confluyen.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada con el propósito de promover ambientes educativos lúdicos, respetuosos de las singularidades y del protagonismo de niñas y niños, a partir de la reflexión colectiva de los equipos educativos se constituye en una oportunidad de resignificar el sentido y significado de los espacios que se ofrecen a los párvulos.

Comprender que el espacio y ambiente, unidos a los tiempos, comunican la imagen de infancia y de educar que los adultos han construido en su trayectoria vital, profesional y personal, permite la problematización en torno a aquellos elementos que han incidido en la reproducción de modelos escolarizantes y que han marginado las diferencias.

Las oportunidades que brindan las comunidades de aprendizajes y la reflexión en la acción sitúan a los adultos educadores en un rol de investigadores de su propia práctica, abandonando el adultismo que caracteriza la toma de decisiones en torno a prescripciones y definiciones previas de quién es el niño, adentrándose en la escucha de los mensajes sutiles de las niñeces, esos que sólo son perceptibles desde el verdadero encuentro y acogida.

La escucha a las expresiones y recurrencias de niñas y niños, su caracterización y la valoración de la diversidad como oportunidad de responder al potencial y singularidad de cada uno de ellos, establece el punto de partida para la configuración de espacios y ambientes de bienestar y aprendizaje. De este modo, se piensan, sienten y organizan oportunidades de exploración, en distintos lugares, con diversas materialidades, herramientas, y nuevas estrategias.

Finalmente, el valor de este ejercicio radica en la transformación de los equipos. no es solamente una nueva propuesta metodológica, sino una co-construcción colectiva que emerge a partir de la reflexión de su imagen de niñez, estableciendo puntos comunes y una mirada respetuosa de las singularidades. En este sentido, es una posibilidad real de asumirse como agentes de cambio, en un sentido colectivo, es corresponsabilidad en el placer de educar y ser educador, pensando la educación como tiempo y espacio de convivencia, encuentro, diálogo y participación.

REFERENCIAS

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2019). El Lugar del Símbolo. *El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bonàs, M., Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., Trias, I., & Yzaguirre, A. de. (2013). *Entramados: La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Ceppi, G. y Zini, M. (2009). *Niños, espacios y relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Madrid: Morata.
- Chokler, M. (2006). *Los organizadores del desarrollo*. <http://www.ifra.it/idee.php>.
- Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. Política y Sociedad, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2008). *Los tiempos de la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Vol. 21. <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-Los-tiempos-de-la-infancia.pdf>
- Hoyuelos, A; Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Majem, T.; Ódena, P. (2007). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. España, Barcelona: Rosa Sensat.
- Massey, D. (2004). *Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización*. Trabajos de la Sociedad Catalana de Geografía, 77-84. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000019/00000025.pdf>
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Chile, Santiago: Autor.
- Nicholson, S. (1971). *How not to cheat children, the theory of loose parts*. Landscape architecture, 62(1), 30-34. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1572261550538538752>
- Novella, A.; Llena, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Tri-Ila, J.; Agus, I.; Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. Avanzando a propuestas posmodernas. México D.F: Trillas.
- Rinaldi, C. (2011). *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. España, Madrid: Morata.

Vela, P; Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas: El juego infinito de crear*. España: Litera Libros.