



Universidad de Chile
Facultad de Arquitectura y
Urbanismo

PROYECTO TÍTULO
JARDÍN INFANTIL PEÑALOLÉN
Ambientes educativos en contextos de vulnerabilidad social

Memoria de Título
Estudiante: Sebastián González M.
Profesor Guía: Constantino Mawromatis P.
Período Anual 2017

Agradecimientos:

A mis padres José y Marylin, a mi familia y a mis amigos por su apoyo y cariño que han sido mi motivación durante mi formación profesional y toda mi vida.

INDICE	
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN	6
1.1 INTRODUCCIÓN	7
1.2 PROBLEMÁTICA.....	8
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES	10
2.1 EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA EN CHILE	11
2.2 INSTITUCIONALIDAD	12
2.3 EQUIDAD, CALIDAD Y SEGREGACIÓN SOCIAL.....	14
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE EMPLAZAMIENTO	18
3.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN	19
3.2 SELECCIÓN COMUNA	22
3.3 SELECCIÓN SECTOR.....	25
3.4 SELECCIÓN TERRENO	28
3.5 TERRENO EN "PASAJE 601"	32
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO	34
4.1 PRIMERA INFANCIA.....	35
4.2 AMBIENTE EDUCATIVO.....	38
4.3 ESPACIO EDUCATIVO.....	40
CAPÍTULO 5. PROYECTO	46
5.1 PLANTEAMIENTOS.....	47
5.2 CONCEPTO	48
5.3 PROPUESTA URBANA	51
5.4 PROPUESTA ARQUITECTÓNICA	58
CAPÍTULO 6. CIERRE	66
6.1 REFLEXIONES FINALES.....	67
6.2 BIBLIOGRAFÍA	68

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

El presente documento se configura como el resumen de un proceso académico de investigación, reflexión y diseño que da como resultado el proyecto de título JARDÍN INFANTIL PEÑALOLÉN, AMBIENTES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL, el cual se desarrolló entre abril y diciembre del año 2017.

El proyecto nace de la reflexión sobre el rol que la arquitectura debería tomar para fomentar la buena calidad de la formación infantil en establecimientos para la primera infancia (EPPI) dentro de sectores en vulnerabilidad social, para lo cual se aborda el diseño de un jardín infantil en la comuna de Peñalolén, sector Peñalolén Alto, dentro de unos de sus barrios más vulnerables y con mayor demanda de estos establecimientos, vinculándolo con el espacio público desde su rol y significancia en el tejido urbano y social.

Este documento está ordenado en seis capítulos:

En el primer capítulo se realiza la **presentación** de la temática abordada en el proyecto de título así como la problemática a tratar.

En el segundo capítulo se dan a conocer los **antecedentes** fundamentales para entender el contexto actual de la educación para la primera infancia en Chile, sus aspectos institucionales y los cambios a realizar a futuro.

En el tercer capítulo se explica la **propuesta de emplazamiento** del proyecto, estableciendo los criterios de selección para determinar la comuna, sector y terreno de emplazamiento, así como la caracterización de la población en su entorno y normativa a seguir.

En el cuarto capítulo se elabora un **marco teórico** sobre la primera infancia, ambientes y espacios educativos que va acompañado con el análisis de referentes a nivel mundial para establecer pautas a seguir en el desarrollo del proyecto.

En el quinto capítulo se presenta el **proyecto** describiendo las estrategias de diseño que nacen a partir de las observaciones de capítulos anteriores y se desarrollan las propuestas.

Finalmente en el sexto capítulo se da **cierre** a la memoria del proyecto título entregando las reflexiones finales sobre lo realizado y las fuentes bibliográficas

1.2 PROBLEMÁTICA

La primera infancia es la primera etapa del proceso educativo; se extiende desde los 0 a los 6 años de edad y es el período donde el cerebro se encuentra en un estado óptimo para el aprendizaje. En este nivel comienza la formación del individuo a través de actividades que estimulen su formación personal, social y su relación con el medio (natural y cultural); todo esto con la finalidad de motivar el aprendizaje de los infantes dentro de **espacios y ambientes educativos** para lograr una integración entre ellos y su medio que siga potenciándose en los niveles educativos superiores (enseñanza básica, media y universitaria).

En relación a ello, en noviembre del año 1994 se realizó en Santiago de Chile, un seminario llamado "Espacios Educativos en Chile y América Latina". Fue convocado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y participaron expertos nacionales e internacionales de catorce países de la región, en materias referidas a los ámbitos del diseño, ejecución, evaluación, inversión o financiamiento de espacios educativos. Este evento contó con el apoyo de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El objetivo central fue analizar la situación de desarrollo presente en la infraestructura, especialmente luego de la expansión de la matrícula desde inicio del siglo XX hasta la década del 70.

Como recuento general de lo expuesto, este seminario concluye que el marco de calidad obliga a la reflexión respecto de los espacios arquitectónicos donde resulta necesario no sólo universalizar el acceso a la educación y la equidad, sino que también mejorar el ambiente para el aprendizaje. Pasar de una pedagogía homogeneizante a una pedagogía de la diferencia significaría la invención de nuevos espacios para la diversidad

y contextualidad, en ese sentido el aula tradicional concebida para un proceso frontal y discursivo se torna obsoleta y se hace necesario la integración del edificio escolar a la comunidad en su dimensión socioeducativa, así como en las condiciones geográficas en que se instala.

Cuando se habla de "ambiente para el aprendizaje" se hace referencia a *un sistema social que incluye al alumno, los individuos con los cual interactúa, el escenario físico donde se sitúa y el propósito de su interacción*¹, es decir, se habla de una comunión entre diferentes actores y espacios (jardín infantil, barrio, etc...) que cooperan entre ellos para dar cabida a un escenario de diversos estímulos y experiencias las cuales motivan el aprendizaje de los niños.

La formación de estos ambientes implica la resolución de problemáticas relacionadas a los espacios educativos de los infantes como se mencionaron en las conclusiones del seminario del 94'. En base a estas y a la situación actual (año 2017) de la educación para la primera infancia se plantea la problemática del diseño de los establecimientos para la primera infancia en base a dos puntos:

Primero, el diseño tradicional de los establecimientos para la primera infancia (EPPI), especialmente las salas de clases, responde a un modelo educativo basado en un sistema de enseñanza militar (modelo prusiano) en donde lo que se buscaba era formar de la manera más rápida y estandarizada a un grupo de personas para seguir instrucciones de sus superiores. Esto se refleja en el diseño de las salas de clases actuales donde se las concibe como módulos estandarizados dispuestos uno al lado del otro en donde los niños son distribuidos en grupos etarios homogéneos y

¹ American Medical Association (AMA), Initiative to Transform Medical Education. Strategies for transforming the medical education learning environment. Phase 3: Program implementation. Final report of the December, 2008 working conference

orientados hacia un profesor sin mayor posibilidad de aprender que seguir las enseñanzas impartidas por este.

Este diseño al que responden los espacios educativos presenta la experiencia del aprendizaje a los infantes como imposición en lugar de una motivación, además de arraigar otros conceptos en su formación como la competencia entre sus pares para obtener los mejores resultados en lugar de la cooperatividad y la dependencia a un profesor en lugar de la autonomía para aprender.

Segundo, los EPPI se están concibiendo como elementos desvinculados de su entorno al buscar aislar a los infantes por reconocerse situaciones peligrosas en los espacios públicos circundantes. Esto se hace más evidente en los sectores más vulnerables donde se reconoce una falta de apropiación de los espacios públicos lo que desencadena externalidades negativas como la formación de basurales en sitios eriazos y bajos índices de áreas verdes², focos de delincuencia en calles cerradas, ocupación de las plazas como lugares para beber alcohol, etc. Esta falta de empoderamiento es frecuentemente mal solucionada con medidas al recinto como: doble cerramiento o aumentar el cerramiento duro (muros) que lejos de aportar a la seguridad de los infantes genera establecimientos tipo "bunker" que no permiten la formación de vínculos entre jardín infantil y barrio, deteriorando más su entorno.

Estos problemas en el diseño de los espacios y ambientes educativos van generando una serie de inconvenientes para la formación de los niños favoreciendo la aparición de trastornos educativos como el déficit atencional e incluso terminando en la deserción escolar en los niveles superiores. Es fundamental cuidar de los factores que podrían provocar consecuencias

² Inostroza, D (2015). "La RM tiene un importante déficit de áreas verdes" [en línea] Publimetro, Nacional, Santiago, Chile, 11 de Mayo del 2015, <<https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2015/05/11/rm-importante-deficit-areas-verdes.html>>

negativas para el desarrollo de las destrezas cognitivas de los niños, y que se vean disminuidas las posibilidades de logros de aprendizaje. Un ambiente donde hay hacinamiento, donde no existe la preocupación necesaria hacia el niño o no existan los recursos para otorgarle una correcta alimentación o salud, son algunos de los factores que podrían influir de mala forma en su desarrollo.

*"La educación preescolar puede ayudar a hacer la diferencia al suplir las falencias y necesidades que muchos niños presentan. Se ha estimado que existe una correlación inversa entre la acumulación de riesgos familiares o del entorno social y los resultados obtenidos en las áreas de destrezas intelectuales, desempeño escolar y competencia socio-emocional."*³

La educación para la primera infancia puede disminuir estos factores, mejorar la calidad de vida de los niños y entregar un ambiente propicio para el aprendizaje. En Chile este factor es esencial para disminuir la brecha educacional existente entre los niveles socioeconómicos; el otorgar una mejor base educacional a los niños en situaciones de riesgo social o de bajo ingreso familiar mejora las oportunidades de aprendizaje a futuro.

En síntesis, la problemática planteada en el presente proyecto de título se basa en un diseño de los espacios y ambientes educativos actuales en Chile que está favoreciendo la aparición de trastornos y déficits en la formación de la primera infancia focalizándose en los sectores de mayor vulnerabilidad social.

³ EDUCARCHILE. Educación preescolar en Chile: un camino por recorrer, Educarchile [en línea] 23 de agosto del 2005, [fecha de consulta: 10 de abril 2017] disponible en: <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=77550>>

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES

2.1 EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA EN CHILE

La educación de la primera infancia en Chile se instala con mayor notoriedad a comienzos del presente siglo teniendo tres objetivos de acción como el reconocimiento de la educación parvularia como nivel de enseñanza, la universalización de la atención en apoyo a las madres trabajadoras y el fortalecimiento de la iniciativa pública y privada. Siguiendo ese orden, en la actualidad existe una serie de proyectos legislativos que responden a una gradual valorización de la educación en los primeros años de vida, realzando la importancia del aprendizaje en el desarrollo eficiente de las naciones.

Esta valorización de la primera infancia se ha plasmado en los últimos programas de gobierno con el envío al Congreso de un proyecto de Reforma Constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación desde los cinco años de edad y con la actual reforma a la educación que apunta, entre otras medidas, a garantizar el ingreso gratuito a jardines infantiles para preescolares de familias pertenecientes al 60% más vulnerable de la población⁴.

Coincidentemente, la evidencia empírica indica que la educación en los primeros años de vida contribuye al desempeño escolar futuro, a la superación de inequidades o puede fungir como un importante igualador social⁵. El potencial igualador de la educación infantil depende de la calidad

⁴ Reforma Educacional/ Programa de Gobierno MICHELLE BACHELET 2014-2018. Revisado el 28 de Octubre de 2017, disponible en <<http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/ProgramaMB.pdf>>

⁵ Heckman J, Stixrud J & Urzúa S (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior

⁶ Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? En Foco, (76). Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <<https://educra.cl/wp-content/uploads/2014/11/11-nov-por-que-es-importante-y-como-es-una-educacion-preescolar-de-calidad.pdf>>

de su intervención, de lo contrario implica riesgos cognitivos y socioemocionales, particularmente en ambientes sociales empobrecidos⁶. Por esto, entre otras razones, cada vez se tiende a generar mayor acuerdo en cuanto al impacto de la inversión pública en la educación infantil, debido a las dramáticas cifras de desigualdad en Chile⁷

Sin embargo, las reformas al sistema educativo usualmente han estado asociadas a la mera extensión de la cobertura. De hecho, cuáles sean los estándares de calidad requeridos por este nivel de enseñanza es un debate postergado o diluido. Ejemplo de ello es el proyecto de ley para autorizar el funcionamiento de jardines infantiles por parte del Ministerio de Educación, el que no se pronuncia sobre estándares vinculados a calidad⁸. Debido a lo mismo, existe cierto escepticismo acerca de cómo evitar que se repliquen en la educación preescolar los problemas que característicamente aquejan al sistema escolar chileno en su conjunto.

Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. En Foco, (79). Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <http://www.expansiva.cl/media/actividades/papers_actividades/20062006075200.pdf>

⁷ OCDE (2011). Growing income inequality in OECD countries: What drives it and how can policy tackle it?. Revisado el 20 de Octubre de 2017 desde <http://www.oecd.org/social/soc/47723414.pdf>

⁸ Gobierno de Chile (2013). Mensaje a la Nación de S. E. el Presidente de la República: Chile avanza con todos al desarrollo. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <http://www.gob.cl/media/2013/05/Mensaje-Presidencial_2013.pdf>

2.2 INSTITUCIONALIDAD

En sus orígenes, la educación preescolar estaba asociada al papel de custodia que ejercían ciertas órdenes religiosas de niños y niñas en condiciones de indigencia, abandono u orfandad, provenientes de las clases populares⁹. Posterior a ello, tras el contrato de la maestra extranjera Leopoldina Maluschka en 1906, se emprende la formación de educadoras y se crea el primer kindergarten fiscal. El currículum recibe la influencia de la obra de Froebel y más tarde de Montessori y Decroly, definiendo los núcleos centrales de la tarea pedagógica. En 1911 la atención se encauza hacia los menores de sectores populares y desamparados con la fundación del kínder popular, las primeras adaptaciones curriculares al contexto nacional y la extensión de la formación de educadoras en secciones de los liceos de provincias.

En la segunda mitad del siglo XX la carrera profesional para atender educativamente a infantes en edad preescolar es ofrecida por la Universidad de Chile y la práctica se realiza sobre todo en centros poblacionales marginales. El Ministerio de Educación lentamente se incorpora en esta tarea con la elaboración de los programas educativos para el segundo Nivel de Transición y luego al Nivel Sala Cuna. En 1970 con la fundación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) comienza la formación de técnicos en educación preescolar en instituciones de enseñanza secundaria técnico-profesional. En 1990 la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) se transforma en la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), pasando de tener un carácter asistencial a uno educativo. En estos últimos años, la tendencia en educación preescolar es que niños desde sus edades más tempranas participen de alguna experiencia educativa, antes de iniciar la escolaridad obligatoria y formal.

Actualmente la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles, entre los que la Educación de Párvulos corresponde al primer nivel de enseñanza reconocido constitucionalmente en virtud de la Ley N° 19.634/1999. En este nivel se tiende, cuida y educa integralmente a los niños y niñas en los primeros años de vida hasta el ingreso al nivel de enseñanza básica. En términos de sus objetivos, intenta favorecer sistemática, oportuna y pertinentemente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas antes del ingreso a la educación obligatoria, lo que se plantea en función del bienestar, el desarrollo pleno de los menores como personas, situación que incluye vínculos y complementariedad con los padres y las familias.

Tabla 1. Ciclos y niveles en educación parvularia

Ciclo	Nivel	Edad Cronológica
1°	Sala Cuna Menor	0 a 11 meses de edad
	Sala Cuna Menor	1 año a 1 año y 11 meses de edad
	Nivel Medio Menor	2 años a 2 años y 11 meses de edad
	Nivel Medio Mayor	3 años a 3 años y 11 meses de edad
2°	Primer Nivel de Transición	4 años a 4 años y 11 meses de edad
	Segundo Nivel de Transición	5 años a 5 años y 11 meses de edad

Fuente: Artículo "Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento", 2015

⁹ Gobierno de Chile (2001). La educación Parvularia en Chile: Aportes a la reflexión y a la acción

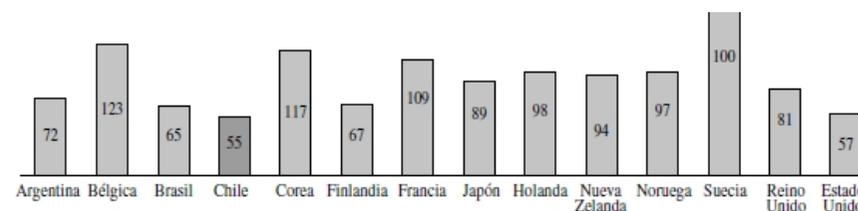
Si sumamos a este marco institucional ciertos antecedentes en torno del financiamiento y la cobertura preescolar, surge un panorama estructural de mayor consistencia respecto de este nivel educacional, sobre todo si se tienen en consideración los actuales esfuerzos gubernamentales. En consecuencia, la evidencia que se extiende desde 1990 a 2010 presenta aumentos sostenidos en el gasto público y privado respecto de la educación en general, pasando del 4% al 7% del gasto del PIB nacional en ambos años. En referencia particular a la educación preescolar, los antecedentes indican que el gasto público sigue siendo mayor al privado al punto que en algunos años el primero triplica al segundo¹⁰. Si se asocia el gasto en educación preescolar con el PIB de Chile, el gasto privado no supera el 0,1% durante el periodo 2000-2010, mientras que el público aumenta desde 0,2% a 0,5%¹¹.

Si se examina la cobertura en educación preescolar en Chile, también se percibe un aumento: el comportamiento de la población en edad de asistir a educación de párvulos se ha ido estabilizando en cerca del millón y medio de niños y niñas menores de seis años¹² y la matrícula en este nivel ha ido aumentando desde los 220.000 alumnos en 1990 hasta los 350.000 en 2010¹³. Las cifras oficiales, provistas por el Ministerio de Planificación Social¹⁴, señalan que la cobertura se amplió de 21% en 1990 a 43,5% en

2011. Sin embargo, al comienzo de la década del 2000, solo 1 de cada 5 niños en la edad correspondiente estaba matriculado.

En la comparación internacional de matrícula preescolar (Gráfico 1), Chile destaca por la tasa de matrícula más baja de los países considerados, con un 55%, situándose muy por debajo de sus similares regionales, Brasil y Argentina con 65% y 72%.

Gráfico 1: Tasa de cobertura preescolar año 2012 (%)



Fuente: OCDE (2011)

¹⁰ MINEDUC (2011). Compendio estadístico Junta Nacional de Jardines Infantiles Junji y Fundación Integra. Santiago: Ministerio de Educación

¹¹ MINEDUC (2012) Compendio estadístico. Gestión financiera sector público. Matrícula y gasto en subvenciones por nivel. Anuario estadístico 2000 a 2010 (JUNJI e INTEGRA). Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas - Contraloría General de la República - Ministerio de Educación.

¹² INE (2013). Sistema de demografía y estadísticas vitales. Santiago: Instituto Nacional de Estadística. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php>

¹³ Banco Central de Chile (2012). Indicadores económicos y sociales regionales de Chile, 1980-2010. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <<http://www.bcentral.cl/publicaciones/estadisticas/informacion-integrada/iei14.htm>>

¹⁴ CASEN (1990-2011). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. Base de datos. Resultados educación. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <http://www.ministeriodesarrollo-social.gob.cl/casen/bases_datos.html>

En términos de financiamiento, Chile exhibe no solo aumentos sostenidos durante las últimas décadas, sino que también altos índices en términos comparativos. No obstante, la cobertura aún es deficiente, teniendo incluso en consideración el gran salto experimentado desde 1990 a la fecha, puesto que la tasa chilena es la más baja de la muestra considerada. Se entienden, desde esta mirada, los esfuerzos gubernamentales por promover la obligatoriedad, al menos en parte del segundo ciclo del nivel preescolar.

2.3 EQUIDAD, CALIDAD Y SEGREGACIÓN SOCIAL

En relación con los antecedentes expuestos anteriormente, se constata cierta concordancia entre las políticas educacionales y las Metas Educativas 2021 que sostienen que es fundamental que los niños y las niñas participen de programas educativos que favorezcan habilidades previas al aprendizaje "y que lo hagan en compañía de otros niños y al cuidado de personal preparado expresamente para este fin"¹⁵.

La mencionada concordancia es, por otra parte, la que hace evidente la necesidad de adoptar medidas que incrementen la relación entre equidad y calidad en educación preescolar que reduzcan el riesgo de la segregación, efecto respecto del cual el sistema educacional chileno tiene un lamentable récord¹⁶. En este sentido, el impulso a la educación preescolar confluye con políticas para la primera infancia y planes de superación de la pobreza. Esto por cuanto las agendas gubernamentales mostraron los beneficios

¹⁵ OEI (2011). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - Organización de las Naciones Unidas - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

¹⁶ Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 209-232). Santiago: Pontificia Universidad Católica - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

producidos en el desarrollo de los niños, especialmente en grupos desfavorecidos, mitigando la ausencia y el cuidado parental y determinando el éxito en su etapa de escolarización.

En efecto, la evidencia internacional revela que los programas educativos para preescolares con mayor efectividad son los ejecutados por una educadora profesional que trabaja directamente con los niños¹⁷. Las investigaciones en distintos jardines infantiles de Chile exhiben un nivel mínimo de calidad, sin progresos notorios en menores de zonas urbanas, particularmente referidos a las competencias cognitivas¹⁸. Muestran, además, limitaciones en cuanto a recintos y materiales de aprendizaje, en tanto que los ambientes educativos son deficientes: si bien las educadoras fortalecen el clima de aula y el vínculo con los niños, son insatisfactorias en mediación de habilidades cognitivas, en el área de lenguaje, del desarrollo socioemocional, así como también, en cuanto al tiempo efectivo de trabajo pedagógico.

Para fines generales, el Ministerio de Educación es el primer responsable en cuanto al diseño e implementación de políticas, normas legales, criterios de financiación, procesos de fiscalización y supervisión. No obstante, los ciclos señalados en la Tabla I operan de manera aislada y de acuerdo con condiciones de institucionalidad dispar. En razón de ello, legislación, provisión, financiación y fiscalización de los servicios de atención preescolar están asignadas a entidades con lógicas de funcionamiento diferentes. Una

¹⁷ Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, (2). Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <<http://nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf>>

¹⁸ CPCE Diego Portales (2015). Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales

muestra de ello es la reciente puesta en marcha del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: la Agencia de Calidad evaluará el desempeño de los estudiantes en la Educación Preescolar de los Colegios Municipales y Subvencionados y la Superintendencia de Educación fiscalizará a sus correspondientes sostenedores mediante estándares indicativos convenidos por ley. Así, el desglose y caracterización de establecimientos que imparten educación preescolar se presenta a continuación:

1. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): cuerpo autónomo de derecho público fundado en 1970 vinculado con el Ministerio de Educación y financiado por el presupuesto anual de la nación. Entrega educación, alimentación y asistencia en forma gratuita y en jornada completa a niños y niñas menores de 6 años, pertenecientes a sectores de escasos recursos de la población.

2. Fundación nacional de atención al menor (INTEGRA): Institución educativa de derecho privado sin fines de lucro transformada en 1990, cuya financiación a partir de 2004 procede de la Subsecretaría y Administración General de Educación. Atiende gratuitamente a menores desde los 3 meses a los 4 años 11 meses y da prioridad en sus postulaciones a hijos o hijas de familias en situación de riesgo social así como a quienes han sido acogidos en programas de ayudas, de madres trabajadoras, de jefas de hogar cesantes, de padre o madre con discapacidad, de madre adolescente, de niños institucionalizados, entre otros.

3. Jardines infantiles privados: Instituciones de derecho privado (sala cuna y/o jardín) pertenecientes a particulares, empresas u organismos tanto públicos como privados que brindan servicio educativo a niños y niñas hasta

los 6 años, cuya financiación es propia o asumida íntegramente por los padres.

4. Educación preescolar en colegios particulares: Educación preescolar ofrecida especialmente en el 1er y 2do nivel de transición (pre-kínder y kínder) por medio de proyectos educativos institucionales particulares. Son colegios pagados por los padres y apoderados mensualmente y regulados por contratos de prestación de servicios educacionales. Sin restricción en el monto de las cobranzas, están autorizados para realizar procesos de selección informados, objetivos y transparentes¹⁹

5. Educación preescolar en colegios municipales: Educación impartida en el 1er y 2do nivel de transición que forma parte del proyecto educativo institucional en un establecimiento educacional público administrado por la municipalidad o Corporación Municipal.

6. Educación preescolar en colegios subvencionados: Educación impartida en el 1er y 2do nivel de transición que forma parte del proyecto educativo institucional en un establecimiento educacional particular administrado por personas naturales o jurídicas de carácter privado. El financiamiento deriva del aporte estatal por medio de la subvención de la asistencia del estudiante y, en algunos casos, con los aportes económicos de los padres y apoderados con pagos mensuales. Las normas regulan los montos y los procesos de selección.

¹⁹ MINEDUC (2009). *Ley N° 20.370 que establece la Ley General de Educación*. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <<http://www.leychile.cl>>

En este orden de opciones, la administración está mediada por la dependencia y financiación y, en el plano práctico, la educación preescolar es provista por diversas instituciones de carácter público y privado (Tabla 2).

Tabla 2: Variantes de provisión de la educación parvularia (EP)

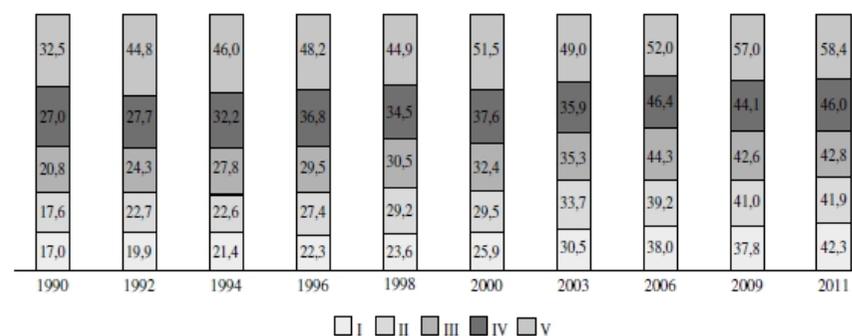
Ciclo	Nivel	Provisión
1°	Sala cuna menor Sala cuna mayor Nivel medio menor Nivel medio mayor	JUNJI INTEGRA Jardines infantiles privados
2°	Primer nivel de transición (pre-kinder) Segundo nivel de transición (kinder)	JUNJI INTEGRA Jardines infantiles privados EP en colegios particulares EP en colegios municipales EP en colegios subvencionados

Fuente: Artículo "desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento", 2015

Si se entiende la equidad de un nivel educacional como la igualdad en términos de cobertura para todos los segmentos socioeconómicos de una sociedad, entonces la equidad en la educación preescolar chilena presenta más bien notorios signos de desigualdad. La cobertura en Chile para este nivel bordea el 55%, no obstante este parámetro alcanza límites diferentes si se analiza la composición de la matrícula por nivel socioeconómico o dependencia educacional.

El análisis de datos efectuado a partir de las entregas de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) que comprende el periodo de 1990 a 2011 muestra interesantes antecedentes (Gráfico 3) para la población dividida en cinco niveles de ingreso familiar (quintil de ingreso). El primer quintil de ingreso que corresponde a la población más pobre del país presenta niveles de cobertura menores al resto de la población y al promedio nacional: en 1990 la cobertura correspondía respectivamente a 17% y a 42%, sin duda un gran avance, pero aún al debe con el promedio de Chile (55% en 2011). Con el correr de los años se han estrechado las distancias entre cada uno de los estratos analizados; sin embargo, el último quintil de ingreso sigue presentando los niveles más altos de cobertura (58%).

Gráfico 1: Cobertura preescolar por quintil de ingreso periodo 1990-2011 (%)



Fuente: CASEN (1990-2011)

La ponderación de la calidad de la educación preescolar en Chile es una tarea incipiente, que presenta dudas y acumula deudas. La correspondencia con parámetros internacionales, por la falta de información sistematizada y confiable, solo se ha podido hacer desde el cálculo de la tasa alumno/profesor, donde, como era esperable, la posición del país es deficitaria. Países como Finlandia e Irlanda trabajan con menos de 15 niños por profesor. A nivel regional, Chile está por encima de Brasil y Argentina. Las aulas preescolares tienen 25 estudiantes por educadora. En cuanto a la medición en relación con parámetros nacionales, el panorama no presenta mejores condiciones y es una discusión abierta que incluye aspectos pedagógicos como la creación de estándares de calidad.

CAPÍTULO 3

**PROPUESTA DE
EMPLAZAMIENTO**

3.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN

Haciendo referencia a lo anteriormente explicado, los barrios compuestos con grupos familiares de los quintiles más bajos resultan ser casos críticos para el desarrollo de proyectos de jardines infantiles, donde 2.4 millones de familias integran el grupo más **vulnerable** del país²⁰. Estos, además del escepticismo o recelo general que existe en la población sobre la calidad de la educación, presentan una baja oferta de establecimientos para la demanda que poseen y lo que pueden costear.

Cuando se habla de sectores o familias en **vulnerabilidad social** se hace referencia "al riesgo de estar en pobreza, e incluye tanto a los núcleos hoy día pobres como aquellos que pueden serlo en el futuro"²¹. Estas familias se encuentran principalmente en el segundo quintil y viven con un ingreso escasamente superior al monto establecido para la línea de la pobreza (Tabla 3), lo que hace extremadamente difícil el costeo de un jardín infantil particular. Esta realidad hace necesario que el proyecto a realizarse sea parte del sistema público de establecimientos educativos para garantizar la gratuidad a las familias.

Tabla 3: Ingresos per cápita y totales (grupos familiares de 4 personas) por quintiles

Quintiles	Ingreso Promedio (Per cápita)	Ingreso Total
1	\$50.591	\$202.244
2	\$116.477	\$465.908
3	\$180.765	\$723.060

²⁰ Jimeno P. [31/01/2016] Registro Social de Hogares: 2,4 millones de familias integran el grupo más vulnerable del país. La Tercera. Revisado el 28 de Octubre de 2017 desde <<http://www.latercera.com/noticia/registro-social-de-hogares-24-millones-de-familias-integran-el-grupo-mas-vulnerable-del-pais/>>

*Línea de la pobreza	\$361.311
*Matrícula jardín infantil (promedio)	165.000

Fuente: Elaboración propia con datos CASEN (2013)

Con el fin de encontrar el sector ideal en Santiago se realizaron tres evaluaciones progresivas en base de los datos del CENSO 2002 partiendo por determinar una comuna para actuar, posteriormente un sector clave dentro de esta y finalmente un terreno favorable para desarrollar el proyecto. Los principales criterios de selección usados para evaluar y determinar el emplazamiento del proyecto fueron:

- Vulnerabilidad social:** Clasificación de la población por índice de prioridad social y entre los primeros dos quintiles de ingresos.
- Alta demanda de EPPI:** Tasa de EPPI por población infantil (dentro del rango 0-3 años) en un área determinada. **Se estableció este rango edad (que equivale a nivel sala cuna y nivel medio) por tener una menor cobertura de establecimientos** (ver Tabla 2).
- Baja oferta de EPPI públicos:** Tasa de cantidad EPPI de la red JUNJI, INTEGRA o municipales por población infantil dentro del rango 0-3 años de edad en un área determinada.

²¹ Gobierno de Chile (2008). Ciclo vital de la familia, vulnerabilidad y pobreza

Además, para la búsqueda del terreno se adicionaron las siguientes condicionantes como medidas de protección para los infantes²² y como oportunidades de diseño para el proyecto:

El entorno en el cual se ubicará el establecimiento debe garantizar la seguridad de los usuarios en relación a las vías que lo rodean y a la privacidad del vecindario. Por ello, en este no podrán existir:

- Canales abiertos.
- Vías férreas.
- Vías de alta velocidad.
- Torres de alta tensión.
- Copas de agua
- Silos.
- Locales que atenten contra la moral y las buenas costumbres, a una distancia inferior o igual a 200m.
- Pantanos o industrias peligrosas y/o contaminantes, focos de insalubridad, entendiéndose por tales, basurales, descargas de aguas servidas e industriales a una distancia no inferior a 300m.

- Emplazamiento en zonas de posibles derrumbes, avalanchas, inundaciones u otras situaciones riesgosas.
- Antenas de telefonía celular a una distancia menor a 50m o de acuerdo indica Ley 20.599.

En el terreno no podrán existir elementos que representen situaciones de riesgo para los usuarios, tales como:

- Cortes verticales de más de 0.50m.
- Pendientes superiores a 45º con respecto a la horizontal.
- Líneas de alta tensión.
- Piscinas.
- Estanques elevados de agua potable (si se requieren, aislar de áreas de uso y tránsito de párvulos).
- Canales y pozos abiertos.
- Acequias.
- Antenas de telefonía celular y de radiofrecuencia, exceptuando aquellas de uso del establecimiento para proyectos de radio educativa.

²² JUNJI (2013). "Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia". Capítulo VII: Seguridad e Infraestructura

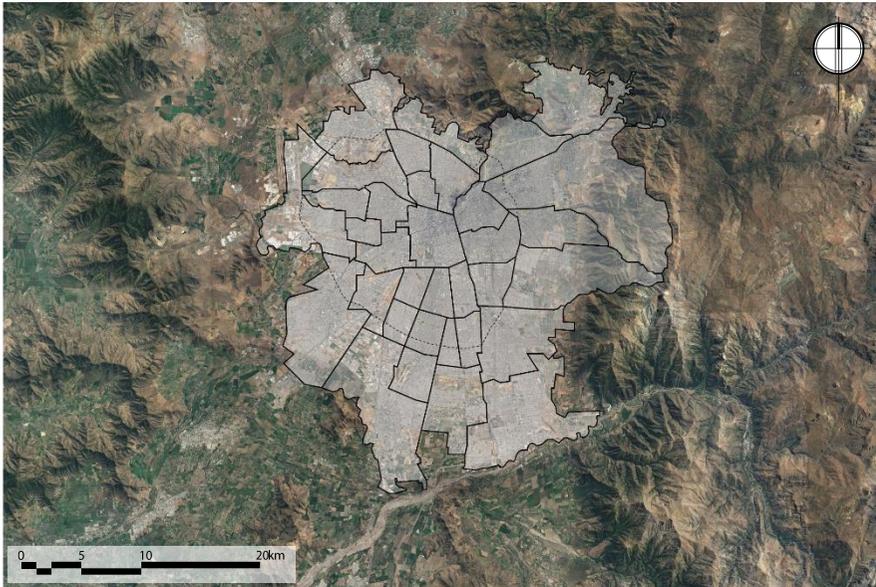
Como oportunidades para el diseño del jardín infantil a proyectar se buscan las siguientes características:

- Vinculación a un barrio: Se busca que el terreno se encuentre *inmerso en un área residencial* al cual entregue cobertura para una mejor integración entre ambos.
- Proximidad a áreas verdes: Se busca establecer un *empoderamiento del espacio público* a través de la incorporación de plazas, plazoletas, parques u otros de estos espacios que existan en su entorno próximo.

3.2 SELECCIÓN COMUNA

A continuación se muestra el proceso de selección de emplazamiento a nivel comunal por medio de los criterios antes descritos. La información obtenida por cada criterio se va superponiendo con el objetivo de reducir el número total de comunas hasta llegar a un grupo mínimo del cual se pueda determinar la más favorable para realizar el proyecto.

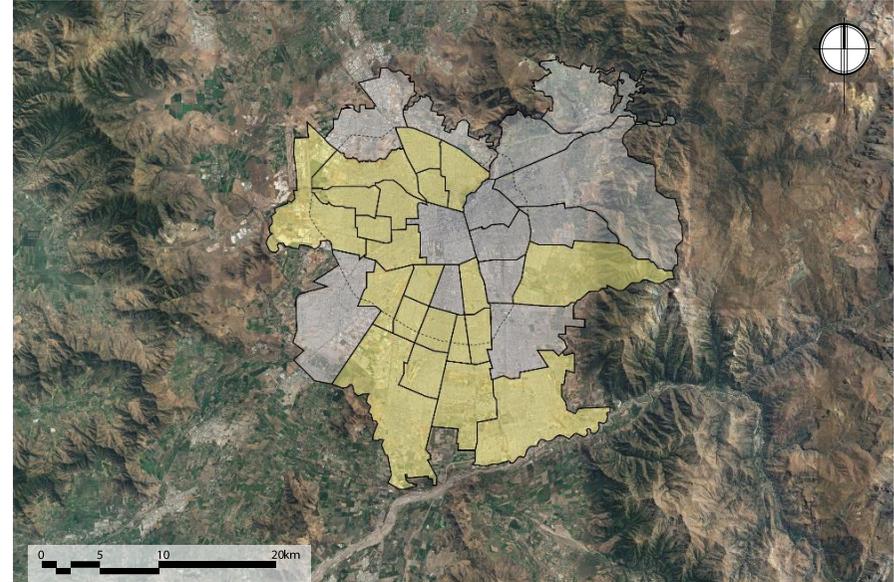
Ilustración 1: Plano de comunas en Santiago



Fuente: Elaboración propia

I. Vulnerabilidad Social: Se elaboró una lista con el índice de prioridad social²³ de cada una de las comunas de Santiago, de las cuales se seleccionaron como las más vulnerables a aquellas que tuvieran un índice mayor al promedio. Este proceso descartó comunas con población de mayores ingresos económicos como Providencia, Vitacura, Las Condes, etc...

Ilustración 2: Plano de comunas con mayor población en vulnerabilidad social

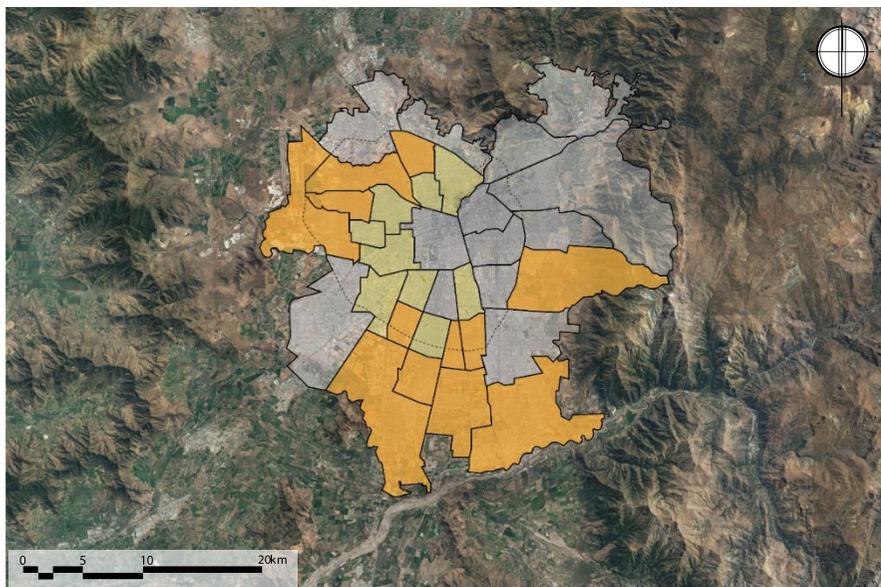


Fuente: Elaboración propia

²³ SEREMI de Desarrollo Social (2014), "Región Metropolitana de Santiago: Índice de prioridad social de comunas 2014"

II. Demanda de EPPI: Dentro del grupo de comunas previamente seleccionadas como las más vulnerables se establecieron como las que poseen una mayor demanda de EPPI a aquellas que poseían un valor de tasa bajo el promedio del grupo. Para esto se consultaron datos de población en el CENSO 2002 y estadísticas municipales, además de listados²⁴ y portales²⁵ oficiales de jardines infantiles.

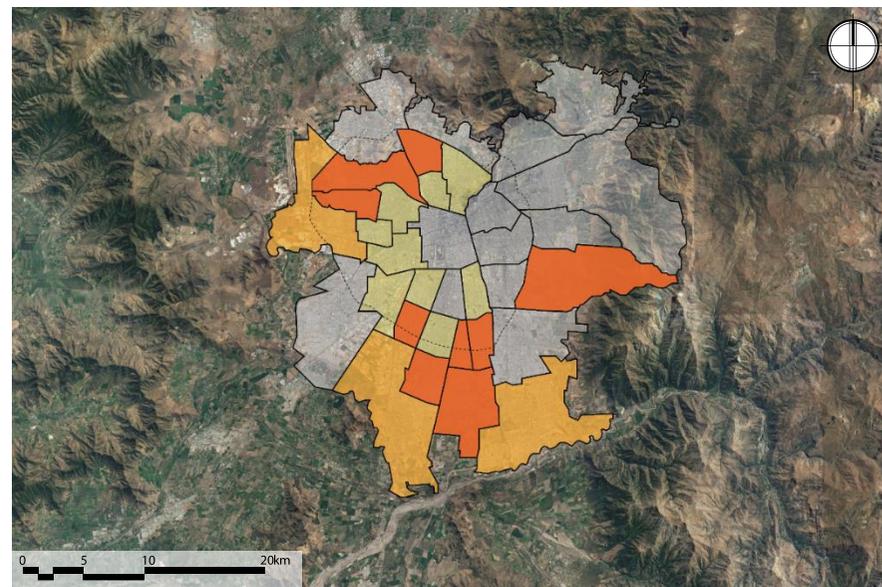
Ilustración 3: Plano de comunas con mayor demanda de EPPI



Fuente: Elaboración propia

III. Oferta de EPPI públicos: Para las comunas previamente seleccionadas como las más vulnerables y con mayor demanda de EPPI se seleccionaron a aquellas que poseían una cantidad establecimientos públicos bajo el promedio del grupo como las que tenían una menor oferta.

Ilustración 4: Plano de comunas con menor oferta de EPPI gratuitos



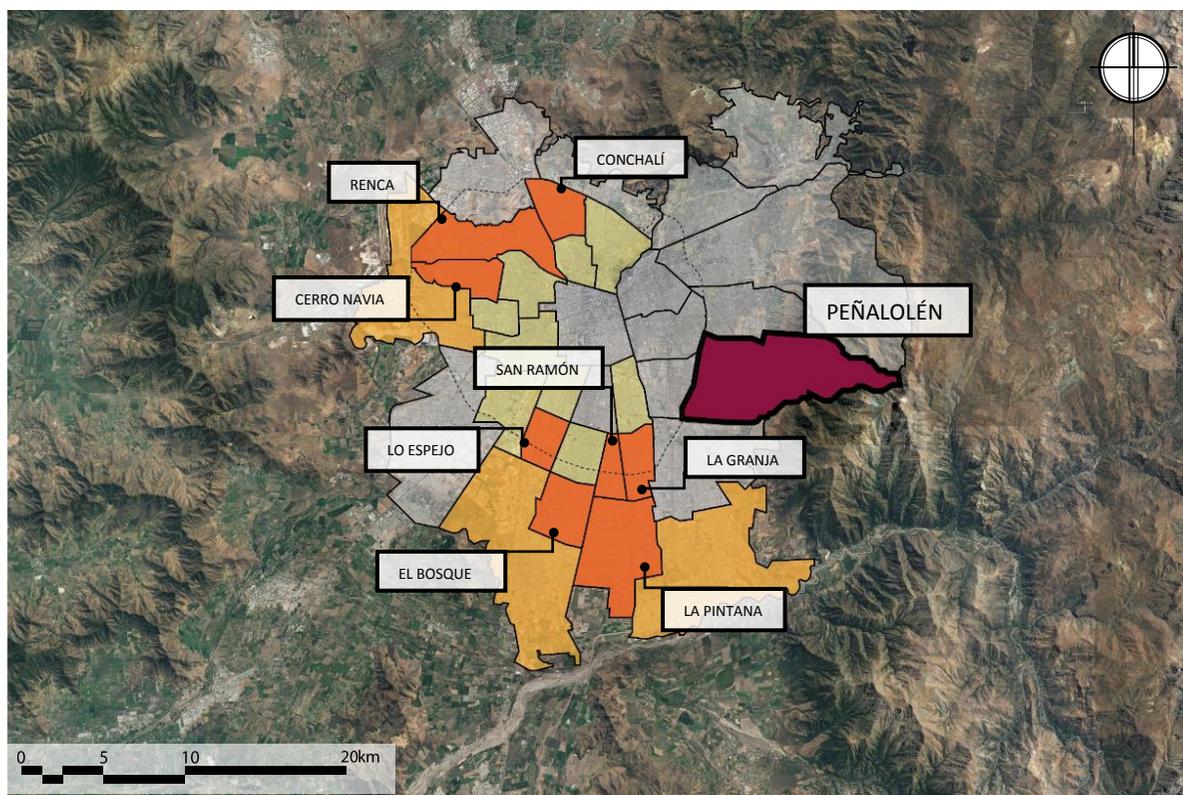
Fuente: Elaboración propia

²⁴ “Listado de salas cuna y jardines infantiles – JUNJI y Vía Transferencia de Fondos (VTF) del país”

²⁵ Información obtenida desde <<https://www.mijardininfantil.cl/>>

IV. Selección - PEÑALOLÉN

Ilustración 5: Plano de comunas más favorables para realizar EPPI



Fuente: Elaboración propia

Terminado el proceso de selección comunal se estableció un grupo de nueve comunas favorables para realizar proyectos de EPPI dentro de las cuales se optó por la comuna de **Peñalolén** por presentar las siguientes cualidades sobre las demás opciones:

- Posee una red propia de establecimientos educativos llamada Reduca que facilita la búsqueda e inscripción de las familias a los EPPI de la comuna.

- Es la comuna con mayor inversión municipal destinado a la educación del grupo restante de comunas

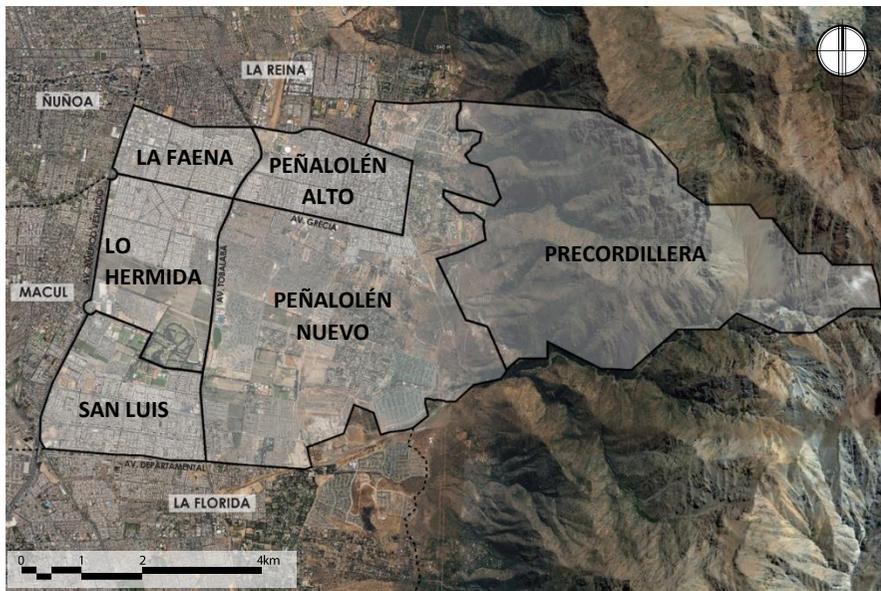
- Implementa sistemas de protección y apoyo a infantes para su escolaridad como el "Sistema de Alerta Temprana de Deserción escolar: PRESENTE"

3.3 SELECCIÓN SECTOR

Luego de haber establecido a Peñalolén como la comuna más favorable para realizar el proyecto, se procede a realizar la selección del sector más crítico dentro de esta para buscar un terreno. La comuna se divide en seis macro sectores dentro de los cuales se tomaron sus unidades vecinales como base a evaluar por los criterios de selección.

El macro sector Precordillerano no es considerado dentro de la selección por presentar escasa población.

Ilustración 6: Plano de macro sectores en comuna de Peñalolén

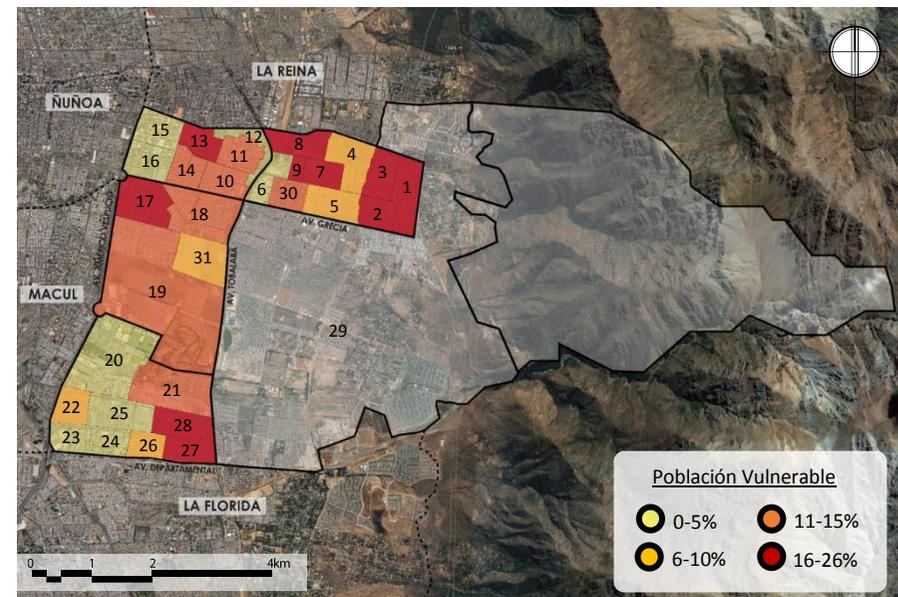


Fuente: Elaboración Propia

²⁶Información consultada desde <http://observatorio.penalolen.cl/documentos/informacion-estadistica-comunal-y-macrosector>

I. Vulnerabilidad Social: En función de la base estadística y cartográfica oficial del nivel de pobreza en Peñalolén²⁶ de aplicó una gradiente de color para destacar los sectores más vulnerables (unidades n° 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 17, 27 y 28). Con esto se dejó afuera el macro sector "Peñalolén nuevo" (unidad vecinal n°29) por registrar un porcentaje prácticamente nulo de población vulnerable.

Ilustración 7: Plano de unidades vecinales según nivel de vulnerabilidad

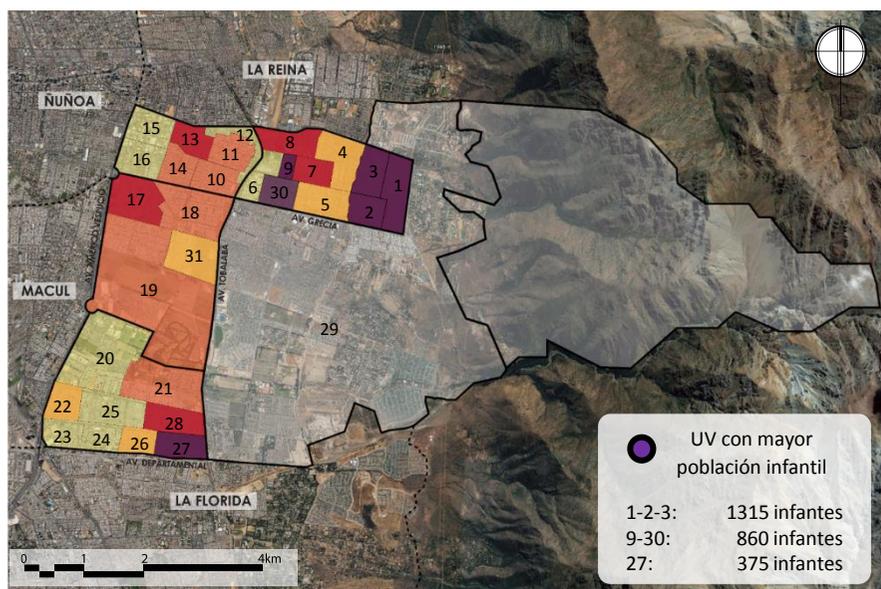


Fuente: Elaboración Propia

II. Demanda de EPPI: Dentro del grupo de unidades vecinales previamente seleccionadas como las más vulnerables se destacaron las que tenían un porcentaje de población infantil superior al promedio del grupo (unidades vecinales n°1, 2, 3, 9, 27 y 30).

El rango etario mínimo que se pudo consultar para obtener la cantidad y porcentaje de población infantil de cada unidad vecinal fue de 0-14 años²⁷, para lo cual se estimó la información para el rango de 0-3 años establecido para el proyecto.

Ilustración 8: Plano de unidades vecinales vulnerables con mayor población infantil

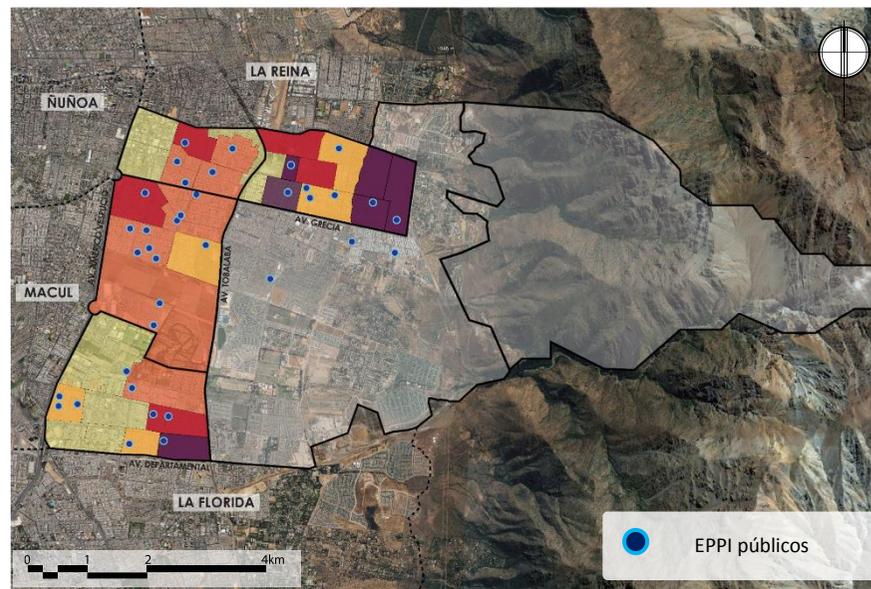


Fuente: Elaboración propia

III. Oferta de EPPI públicos: Se contabilizaron 37 EPPI públicos los cuales fueron distribuidos sobre las planimetrías anteriores de unidades vecinales para identificar las unidades vecinales con menor cobertura de estos establecimientos.

El cupo de cada establecimiento va aproximadamente desde los 40 infantes hasta los 100.

Ilustración 9: Plano de distribución de EPPI en la comuna de Peñalolén

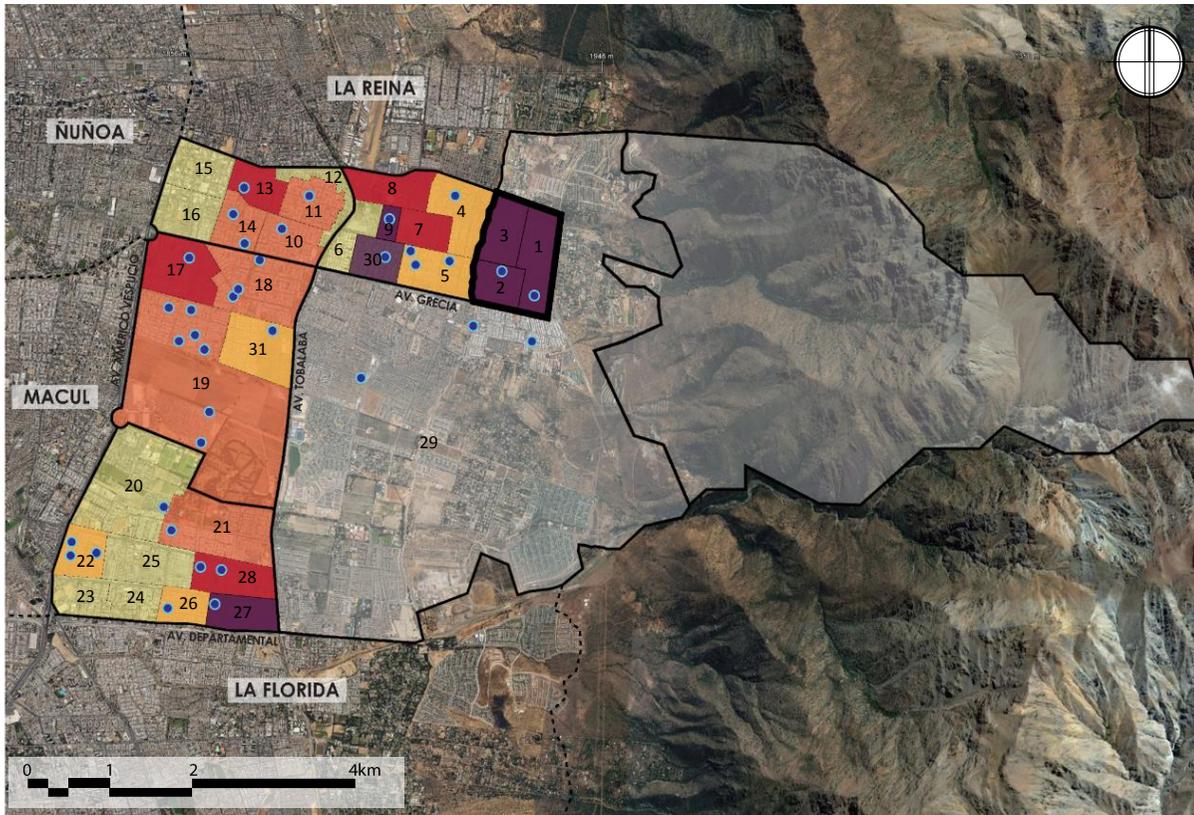


Fuente: Elaboración propia

²⁷ Información consultada en <<http://observatorio.penalolen.cl/unidades>>

IV. Selección - Sector en Peñalolén Alto

Ilustración 10: Plano resumen para selección del sector más crítico para emplazar proyecto



Fuente: Elaboración propia

Terminando el proceso de selección sectorial en Peñalolén se determinó que el sector compuesto por el conjunto de **unidades vecinales n°1, 2 y 3** destacadas en macro sector de **Peñalolén Alto** es el más crítico para buscar terreno al proyecto por las siguientes razones:

-Cada una de las unidades vecinales del trío están en el grupo de mayor población vulnerable con porcentajes entre el 16-26%

-En conjunto las tres unidades vecinales presentan la cantidad de 1150 infantes entre los 0 a 3 años de edad, aproximándose al 10% de la población total del trío.

-Aplicando los porcentajes de población vulnerable al total de infantes, se estima una cantidad de 300 niños y niñas dentro de este grupo.

-Solo existen dos EPPI cercanos para abastecer esta demanda los cuales aun considerando la capacidad máxima estimada por establecimiento no logran la cobertura total.

3.4 SELECCIÓN TERRENO

Tras haber establecido al sector compuesto por las unidades vecinales n° 1, 2 y 3 como el más crítico para desarrollar el proyecto se procede con la búsqueda del terreno más adecuado para su implementación.

Las manzanas dentro del sector servirán como unidad base a evaluar con los criterios de selección para determinar las zonas más críticas a cubrir. Esta información se comparará con la disponibilidad de terrenos en sus cercanías para determinar el emplazamiento del proyecto.

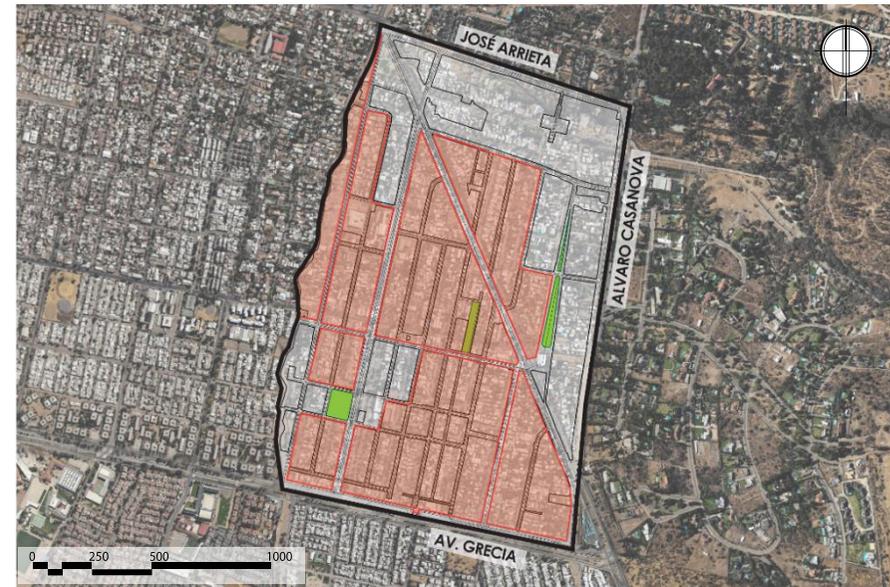
Ilustración 11: Plano del sector a evaluar en Peñalolén Alto



Fuente: Elaboración propia

I. Vulnerabilidad Social: En base a datos del Índice de bienestar social²⁸ se destacaron las manzanas que presentaron un 40% o superior de población entre los primeros dos quintiles de ingresos.

Ilustración 12: Plano de manzanas con población en los quintiles más bajos



Fuente: Elaboración propia

²⁸ Información basada en el Censo de población y vivienda 2002, consultada en <<http://www.observatoriourbano.cl/indurb/mapasxManzana.asp>>

II. Demanda de EPPI: Dentro de las manzanas previamente destacadas como las más vulnerables se marcaron las que poseían un mayor porcentaje de infantes (28-40% de la población total de la manzana son infantes). Se calcula una población infantil vulnerable total de 342 infantes.

El rango etario mínimo que se pudo consultar para obtener la cantidad y porcentaje de infantes por manzana fue de 0-14 años, para lo cual se estimó la información para el rango de 0-3 años establecido para el proyecto.

III. Oferta de EPPI público: Los EPPI dispuestos en el sector se encuentran dentro de las manzanas vulnerables con mayor demanda entregando cobertura máxima para 162 infantes.

Ilustración 13: Plano de manzanas con mayor población infantil (cantidad)



Fuente: Elaboración propia

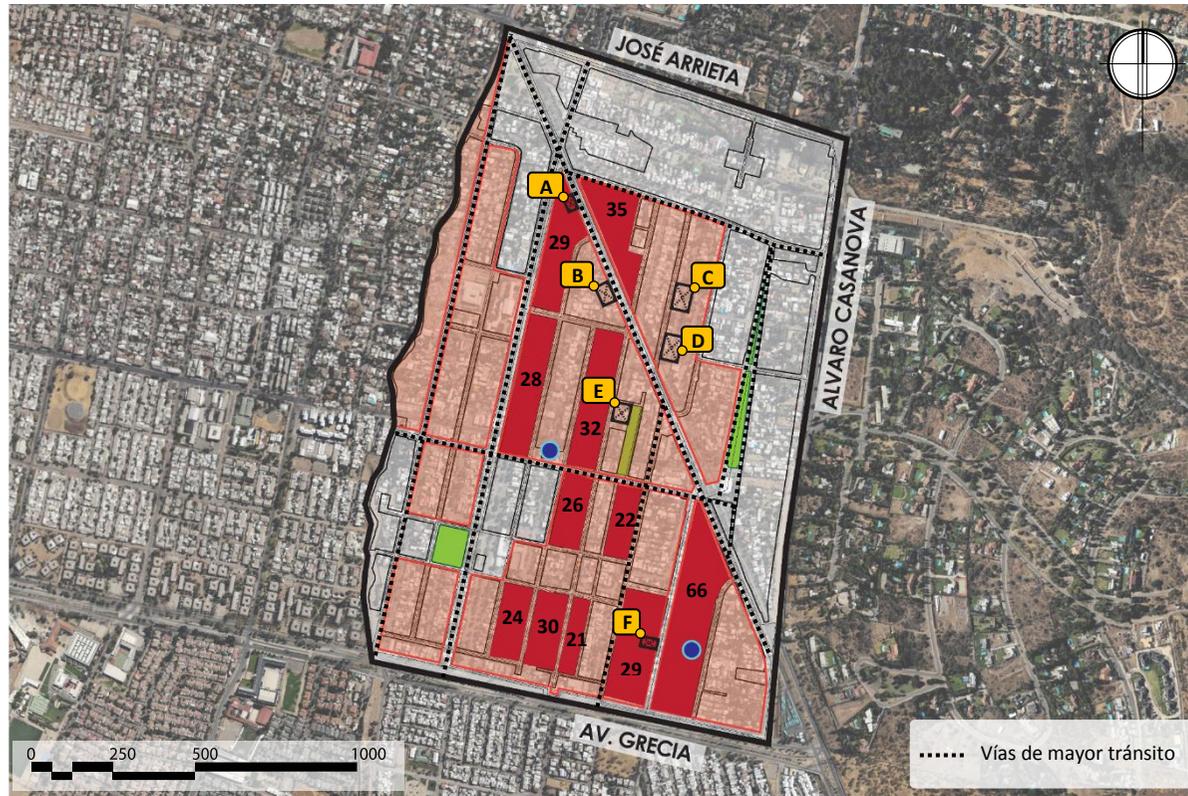
Ilustración 14: Plano de distribución de EPPI públicos



Fuente: Elaboración propia

IV. Terrenos disponibles

Ilustración 15: Plano de distribución de sitios eriazos



Fuente: Elaboración propia

Habiendo destacado las áreas donde se encuentra la población vulnerable del sector, se procedió a buscar dentro de ese tejido urbano predios preferentemente libres para establecer el terreno del proyecto.

Ante la ausencia de terrenos municipales libres en el sector, se optó por buscar sitios eriazos como potenciales terrenos de trabajo, los cuales, como se explicó anteriormente, tienden a convertirse en basurales por la falta de mantención que reciben, lo que va afectando la calidad del espacio público.

Siguiendo esto, se identificaron seis sitios eriazos para abordar el proyecto:

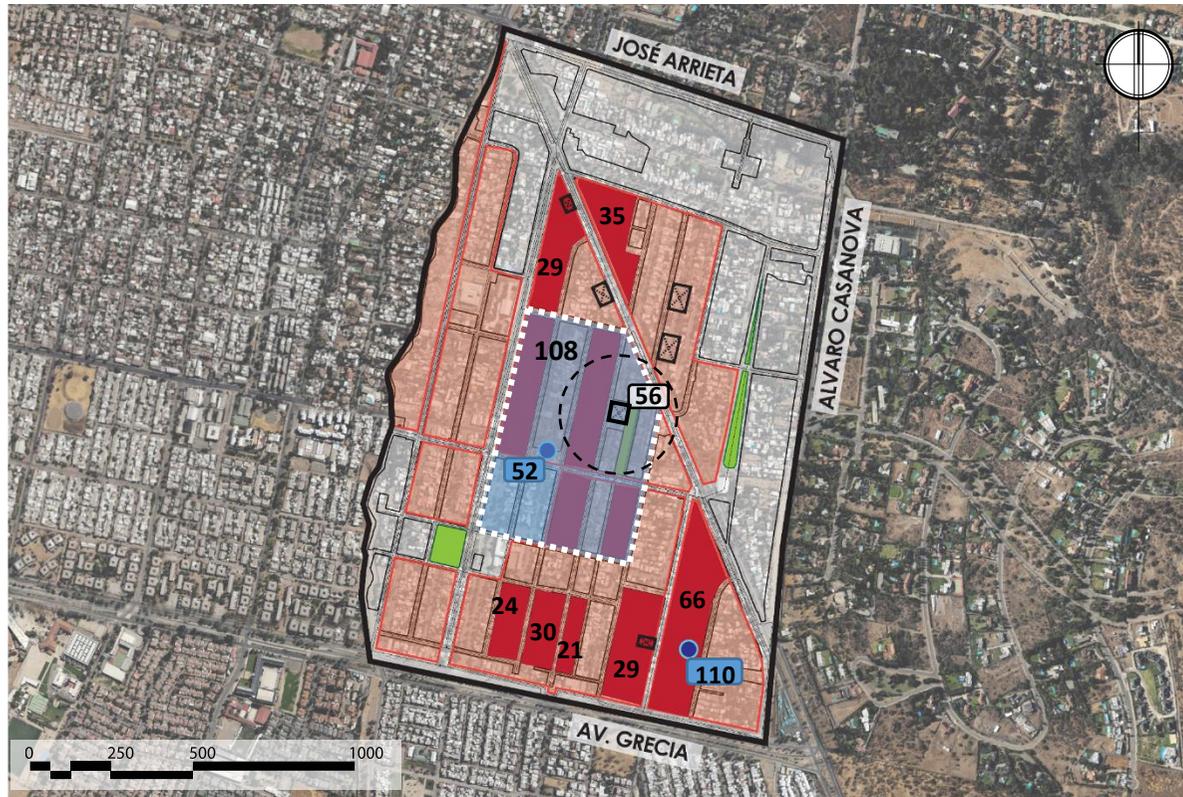
Tabla 4: Sitios eriazos identificados y superficie

Sitio	Superficie
A	314,6 m ²
B	1462,6 m ²
C	1109,4 m ²
D	1461,8 m ²
E	1011,7 m ²
F	800,9 m ²

Fuente: Elaboración propia

V. Selección – Sitio E

Ilustración 16: Plano de distribución de demanda entre EPPI existente y sitio E



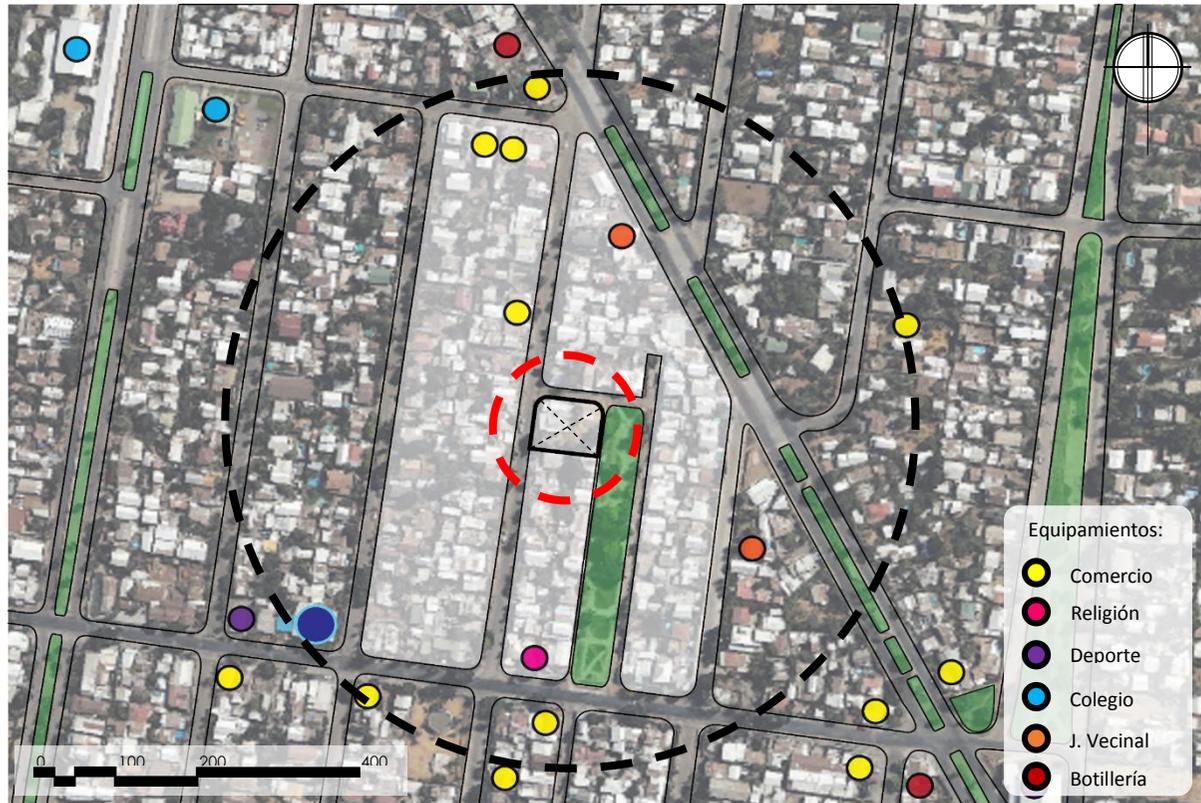
Fuente: Elaboración propia

Los sitios "A" y "B" fueron descartados por encontrarse muy próximos a calles de alto tránsito, así como los sitios "C" y "D" por encontrarse muy alejados de las manzanas críticas. Los sitios restantes "E" y "F" cumplen con las condiciones restrictivas del entorno para funcionar como terrenos del proyecto.

Si bien, ambos sitios restantes se encuentran inmersos en barrios, el sitio "E" destaca por ubicarse próximo a una de las pocas áreas verdes del sector. Este se ubica en un cuadrante donde existe una demanda aproximada de 108 infantes, con un EPPI pre existente que alcanza a servir a cerca de la mitad ellos (52 infantes). En base a esto, **se selecciona el sitio eriazo "E"** como terreno para el proyecto, el cual contemplará un programa para los restantes 56 infantes, cubriendo la demanda total del cuadrante.

3.5 TERRENO EN "PASAJE 601"

Ilustración 17: Plano de equipamientos próximos a Pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

El terreno seleccionado se ubica en las inmediaciones del "Pasaje 601" en Peñalolén Alto. Su entorno es principalmente residencial con viviendas unifamiliares de uno a dos pisos de altura y con pequeños puestos de comercio esparcidos en un radio de 200m.

La población del sector se caracteriza por encontrarse mayoritariamente en el rango de etario de 30 a 64 años (ver tabla 4) en grupos familiares biparentales.

Tabla 5: Distribución etaria de la población en Pasaje 601

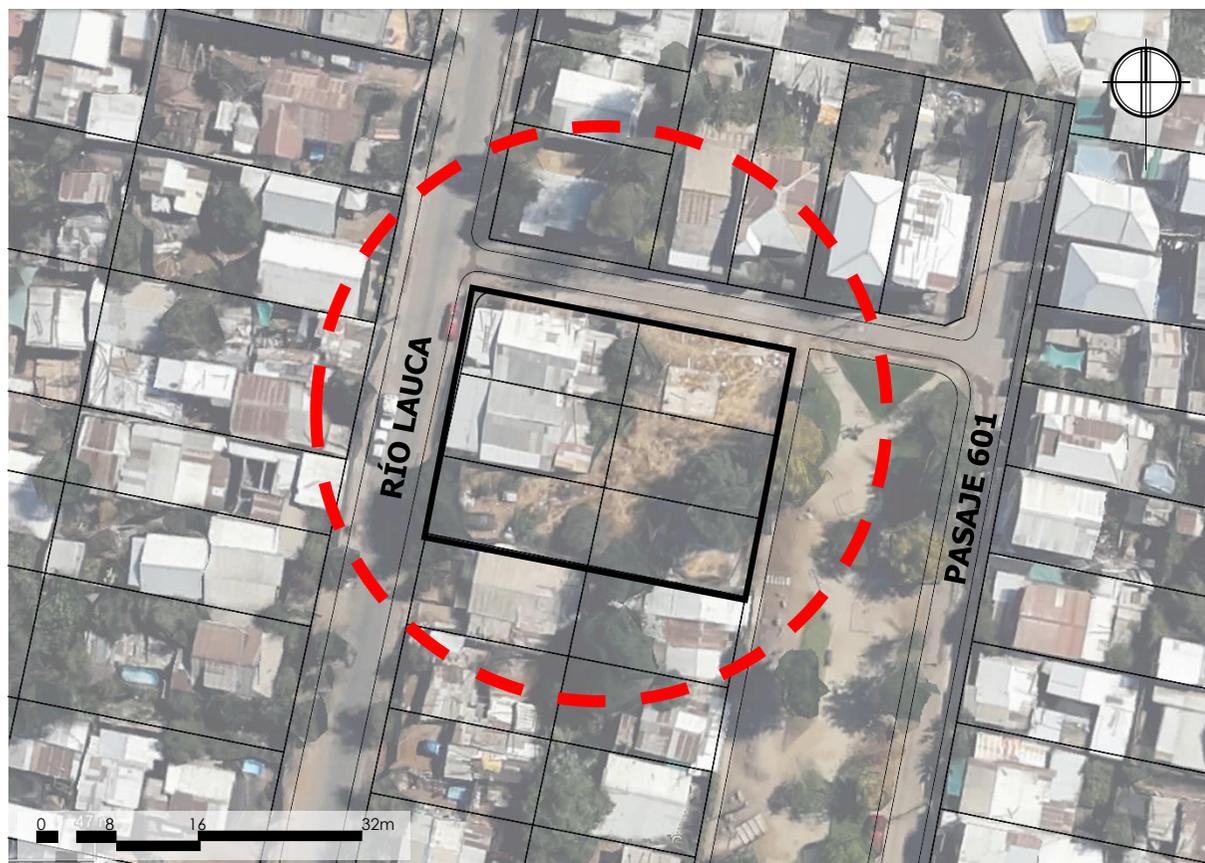
Rango Etario	Porcentaje (%)
0 a 14 años	24,8
15 a 29 años	23,3
30 a 64 años	45,1
65 años y más	6,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Observatorio Urbano

Se destaca en la población del sector y a nivel comunal la **práctica de fabricación de elementos textiles** como medio de recreación lo que ha fomentado encuentros locales de talleres y muestras en Peñalolén²⁹.

²⁹ Encuentro local textil en Peñalolén "Telas y Peloozas", información disponible en <<http://www.saberhacer.cl/2016/07/15/encuentro-local-textil-en-penalolen-telas-y-peloozas/>>

Ilustración 18: Plano de terreno para proyecto en Pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

El terreno de emplazamiento posee una superficie total de 1011,7 m² (compuesto por seis predios) y se encuentra dentro de la zona R2 del Plan Regulador de Peñalolén, el cual permite el desarrollo de equipamientos educacionales.

Las condiciones de subdivisión y edificación que actuarán en el proyecto son las siguientes:

Tabla 6: Normativa Zona R2, PRC Peñalolén

Condiciones	Equipamiento
Densidad bruta máxima	No aplica
Superficie de subdivisión predial mínima	160 m ²
Coef. de ocupación de suelo	0.7
Coef. de constructibilidad	1.2
Sistema de agrupamiento	Aislado Pareado
Rasantes y distanciamientos	70° Art. 2.6.3 OGUC
Antejardín mínimo	No se exige
Estacionamientos	1 cada 90 alumnos Art 7.1.2. PRMS. Zona "D".

Fuente: Normativa Zona R2, PRC Peñalolén

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO

4.1 PRIMERA INFANCIA

Si bien la primera infancia va desde los 0 a 6 años de edad, existe una tendencia mundial para la organización de los aprendizajes donde se establece un 1º ciclo (0-3 años) y un 2º ciclo (4-6 años) de enseñanza.³⁰

Esto se basa en que alrededor de los tres años de edad se cumple un período importante del desarrollo de los infantes porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis; a la vez que se inician otros nuevos que van a adquirir otras dimensiones al iniciarse la Educación Básica.

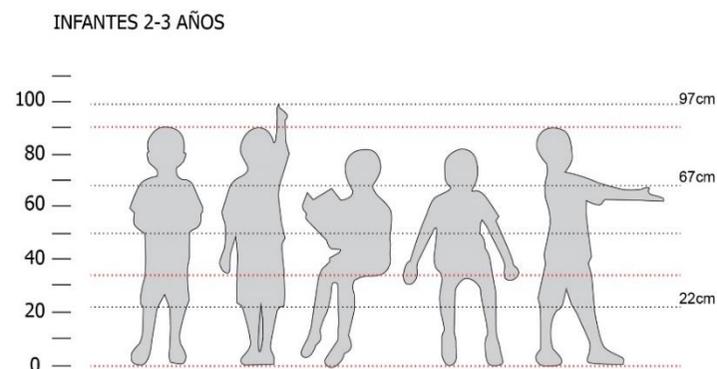
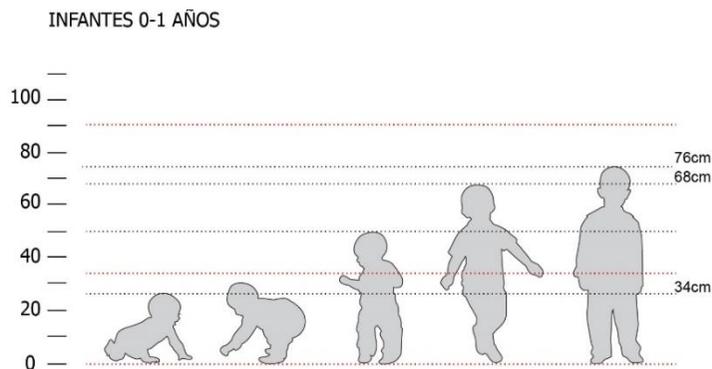
En el primer ciclo, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos; al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de una mayor autonomía e identidad van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos.

Si bien en torno a los dos años comienzan a manifestarse cambios relevantes en el desarrollo de los niños, tales como los procesos de simbolización entre los que destaca el lenguaje, y mayores habilidades y coordinaciones motoras gruesas y finas, es alrededor de los tres años que estos procesos logran consolidarse en una primera fase.

Desde el nacimiento hasta los 3 meses de vida, el infante:

- Pasa la mayor parte del tiempo durmiendo
- Aprende a levantar la cabeza y a mantenerla erguida
- Aprende a seguir con los ojos un objeto que se desplaza, a mirar una cara, a sonreír como una respuesta
- Descubre, por la mirada, el mundo que lo rodea
- Reacciona ante el ruido
- Afina y adapta sus reflejos primarios, tales como la prensión
- Balbucea espontáneamente y como respuesta

Ilustración 19: Estaturas infantiles en el 1º ciclo



Fuente: Elaboración propia

³⁰ MINEDUC (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Capítulo 2: Organización Curricular

Entre los 3 y los 6 meses de vida, el infante:

- Sostiene perfectamente la cabeza y puede permanecer sentado algunos instantes, con apoyo
- Comienza a coger voluntariamente un objeto que se halla cerca de su mano
- Se lleva los objetos a la boca
- Trata de ampliar su campo de visión, por ejemplo, apoyándose en el antebrazo si está boca abajo o levantando la cabeza y los hombros si está de espalda
- Se ríe a carcajadas, da gritos de alegría para responder al juego con adultos
- Empieza a buscar el juguete perdido

Entre los 6 y los 9 meses de vida, el infante:

- Permanece sentado solo por un momento
- Acostado de espaldas, se da vuelta para ponerse boca abajo
- Es capaz de reptar para acercarse a un objeto o a una persona
- Empieza a permanecer de pie, si se lo sostiene
- Pasa un objeto de una mano a la otra, coge un objeto con cada mano
- Coge pequeños objetos entre el índice y el pulgar
- Se divierte en tirar los objetos
- Vocaliza varias sílabas
- Reconoce la cara de las personas de la familia y puede tener miedo de las caras extrañas
- Empieza a participar en juegos (aplaudir, escondidas)

Entre los 9 y los 12 meses de edad, el infante:

- Es capaz de pararse solo (apoyándose de un mueble) y de caminar apoyándose de objetos cercanos
- Repite sonidos que ha oído
- Entiende prohibiciones y ordenes simples
- Manifiesta gran interés por explorar el mundo, ver todo, tocar todo y llevarlo todo a la boca

Entre los 12 y 18 meses de vida, el infante:

- Camina solo y explora la casa y alrededores
- Apila dos a tres cubos
- Llena recipientes
- Puede pronunciar entre cinco y diez palabras
- Manifiesta sus celos (gestos de cólera, llanto)

Entre los 18 y 24 meses de vida, el infante:

- Sube y baja una escalera, al principio tomado de la mano, luego sólo apoyándose
- Apila seis cubos
- Asocia dos palabras y enriquece su vocabulario
- Aprende a comer solo
- Realiza dibujos
- Empieza a estar limpio durante el día (materia fecal y orina)
- Manifiesta mucho interés por lo que hacen los adultos, trata de imitar sus gestos
- Manifiesta un interés creciente por los otros niños y trata de jugar con ellos

Entre los 2 y los 3 años, el infante:

- Aprende a saltar, a trepar, puede brincar en una piedra
- Desarrolla considerablemente el lenguaje, emplea el "yo", comienza a preguntar, comprende la mayoría de las palabras y de las frases que se dicen
- Puede reproducir un círculo en el papel
- Empieza a jugar verdaderamente con otros niños y a comprender que hay otro mundo fuera del núcleo familiar

Entre los 3 y los 4 años, el infante:

- Se pasea solo, va a visitar a los vecinos
- Es capaz de caminar en puntas de pie
- Aprende a vestirse y desvestirse solo
- Adquiere la higiene nocturna
- Dibuja personajes con cabeza, tronco y extremidades
- Reconoce colores
- Habla de manera inteligente, pero conservando un lenguaje infantil
- Reconoce su nombre, sexo y edad
- Reconoce lo alto y lo bajo, atrás y adelante
- Escucha cuentos y vuelve a pedir los que le gustan
- Empieza a compartir sus cosas con otros niños
- Manifiesta afección por los hermanos más jóvenes
- Es capaz de desempeñar tareas simples

Los procesos mencionados anteriormente son puntos de referencia en el desarrollo de la motricidad, de las percepciones, del lenguaje y de las relaciones con sus semejantes. Estos se ejercitan a través de actividades y experiencias didácticas desarrolladas para los infantes dentro de ambientes educativos en los EPPI.

4.2 AMBIENTE EDUCATIVO

El desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiestan autores respecto al tema³¹, el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis nociones sobre el mismo:

- El ambiente como problema para solucionar: Este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.
- El ambiente como recurso para administrar: Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.
- El ambiente como naturaleza para apreciar, respetar y preservar: Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.
- El ambiente como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo: Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos,

biológicos, económicos, políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones, además de enfatizar el desarrollo de una comunidad global sustentable.

- El ambiente como medio de vida para conocer y para administrar: Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del individuo (escolar, familiar, laboral, ocio). El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.
- El ambiente comunitario para participar: Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

En la actualidad la educación se halla descentrada de sus viejos escenarios como la escuela; sus prácticas, actores y modalidades han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a las comunidades circundantes relacionándose con estas a través del manejo del espacio público, por esto es que se habla de la importancia de formar "ambientes" educativos eficientes para la formación de la primera infancia.

Entendiendo esto, cuando se habla del ambiente educativo se remite al **escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y un tiempo en movimiento donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores**³².

³¹ Sauve, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.

³² Centro de educación en apoyo a la producción y al medio ambiente (1997). A.C. CEP México, Parras. Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano? Revista Debate en Educación de Adultos 7: 15-18.

La formación de estos ambientes se caracterizan por el rol del EPPI el cual debe proporcionar o hacer uso de espacios de uso público con el fin de fortalecer las relaciones de la comunidad, así como ámbitos privados para el desarrollo particular de actividades pedagógicas (Ver Ilustración 20).

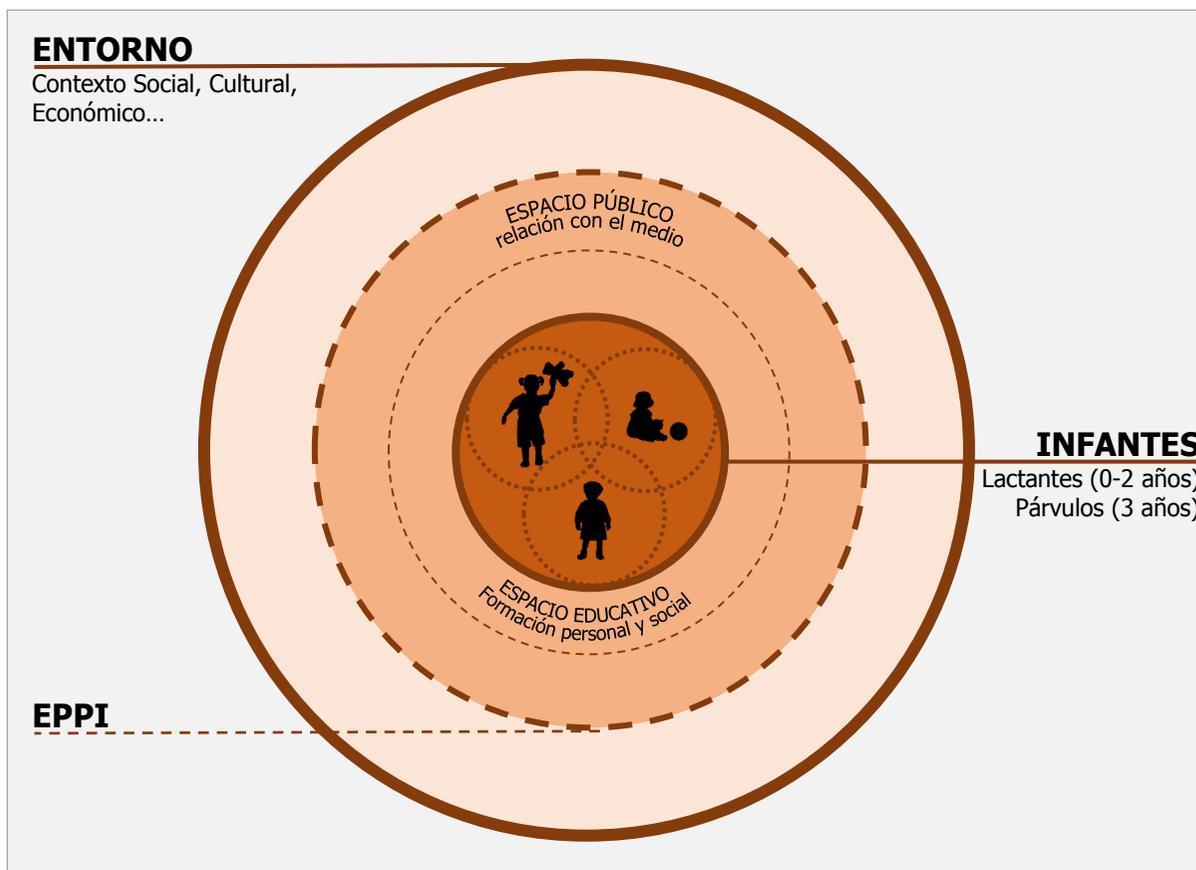
Por esto, El EPPI pasa a concebirse de las siguientes maneras:

Como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio?. Por lo general ha estado asociado a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.

Como formación para la ciudad: aparece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, el EPPI se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto.

Como punto de encuentro: opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Ilustración 20: Concepto de ambiente educativo



Fuente: Elaboración propia

4.3 ESPACIO EDUCATIVO

El espacio educativo se constituye como un eje fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. En efecto, un ambiente educativo que ofrece espacios con ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la exploración, la curiosidad, la imaginación y la interacción tiene una directa incidencia en la calidad de los procesos educativos³³.

Cuando hablamos de espacio educativo nos estamos refiriendo al conjunto de aspectos que conforman un ambiente de aprendizaje, en el cual es posible desarrollar diversas situaciones pedagógicas. Dentro de este escenario, el jardín infantil es, después de la familia, el espacio principal en la formación del infante por lo cual es definitivo pensar en uno cuyo ambiente y espacios educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Pensar en un espacio donde se tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es, que vaya más allá de lo cognitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber; que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores; que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos.

Los objetivos que se proponen cumplir con la formación en la primera infancia se organizan en tres grandes ámbitos de experiencias para el aprendizaje descritos en las Bases Curriculares de la educación parvularia en Chile:

- Formación personal y social: Se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas. Se organiza en tres núcleos de aprendizaje que son autonomía, identidad y convivencia.
- Ámbito de la comunicación: Constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad. Se organiza en torno a los lenguajes verbal y artístico.
- Ámbito de la relación con el medio natural y cultural: El medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural. Se organiza en torno a tres núcleos de aprendizaje que son seres vivos y su entorno, grupos humanos y relaciones lógico matemáticas.

³³ Díaz, M.I. ESPACIOS EDUCATIVOS ENRIQUECIDOS: El espacio educativo como fuente permanente de aprendizaje. Revisado el 06 de Noviembre del 2017 en <http://educacion.uahurtado.cl/download/Integra_MIDiaz.pdf>

Dentro de los diversos espacios educativos, el **aula de clases** es donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas (maestros y estudiantes). Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores.

Son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo de los cuales se plantean los siguientes cuatro principios³⁴:

Principio N° 1: *El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.*

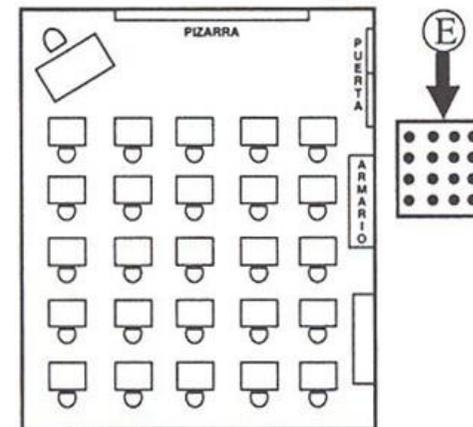
Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto en el aula de clases se deben superar las organizaciones espaciales "Pasivas" tradicionalmente implementadas para favorecer el desarrollo espacios "Activos" en el marco de **fomentar relaciones cooperativas con los demás y con el medio en lugar** (Ver Ilustración 21).

Ilustración 21: Diagramas de organización espacial de aulas educativas

A. Organización espacial "Pasiva"

Estructura de comunicación:
Unidireccional, Grupal.

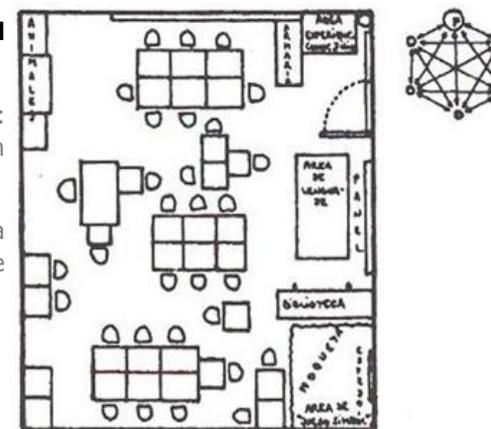
Actividades: Individuales, Competitivas, Estandarizadas.



B. Organización espacial "Activa"

Estructura de comunicación:
Bidireccional (todos son emisores y receptores)

Actividades: Opcionalidad para el alumno, Grupales e individuales, Cooperativas



Fuente: Jakeline Duarte. "Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual"

³⁴ Cano, María Isabel y Ángel Lledo (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Serie Práctica N 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.

La organización espacial activa se ve presente en los jardines infantiles de metodología Waldorf y Montessori donde se implementa bajo el concepto de **"ambiente preparado"**.

El ambiente preparado es un **lugar amplio, abierto, limpio, equipado y simple donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de actividades para los infantes**. El ambiente es proporcionado a la medida de los niños, con estanterías bajas y distintas medidas de mesas y sillas donde se sientan los niños individualmente o en grupos.

El aula está subdividida en áreas temáticas donde se exponen los materiales y la bibliografía correspondientes y permite una gran libertad de movimiento. Los niños pueden trabajar en grupos o individualmente, respetando, de este modo, su propio estilo y ritmo. Cada niño utiliza el material que elige tomándolo de la estantería y devolviéndolo a su lugar para que pueda ser usado por otros.

Estos espacios trabajan el **uso del color a través del contraste**, disponiendo de muebles y revestimientos de las aulas con tonos neutros/pálidos, destacando con colores fuertes los materiales de trabajo de los infantes (juguetes, colchones, telas, utensilios, etc...)

Ilustración 23: Referente - Espacios educativos Montessori y Waldorf



Fuente: Elaboración propia en base a fotografías de Pinterest

Ilustración 25: Referente - Jardín infantil Tibabuyes/ FP Arquitectura, Colombia 2015
 <Primer Lugar en concurso "Ambientes De Aprendizaje Del Siglo XXI">



Fuente: Plataforma Arquitectura

Principio N° 2: *El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.*

El aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción de estos con el medio físico y social. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como **ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse**, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

En el **jardín Infantil Tibabuyes** la flexibilidad del espacio educativo fue abordada con la definición de núcleos de actividades con programas y mobiliarios para actividades determinadas las cuales pueden extenderse hacia espacios intermedios para comunicarlos. Esto es similar a lo realizado con los espacios Montessori y Waldorf.

Principio N° 2: *El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.*

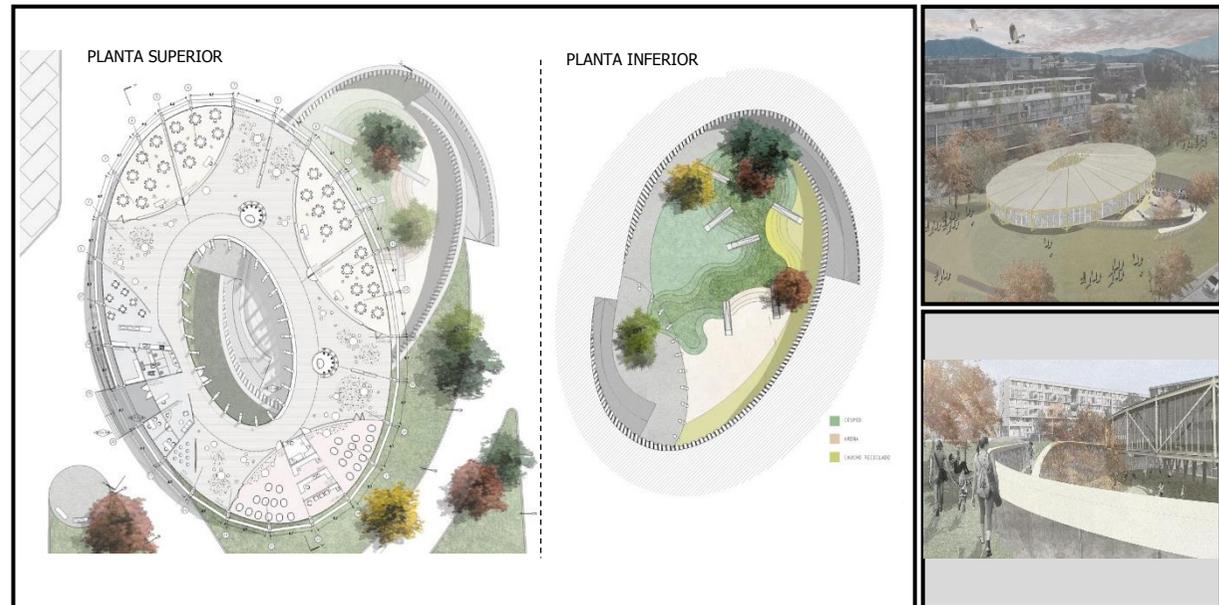
Principio N° 3: *El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean construidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.*

Esto habla de la intención de **involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar**, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la espalda a su contexto. Se consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

El **jardín infantil "Villa Portales"** (Ilustración 24 destacado en negro) muestra una propuesta de integración en áreas verdes barriales donde el espacio educativo que inmerso en el espacio público y comunicado por la presencia de programas intermedios como un patio de juegos verde en el nivel inferior del proyecto. Esto representa una solución más integradora con la ciudad que un doble muro perimetral al recinto.

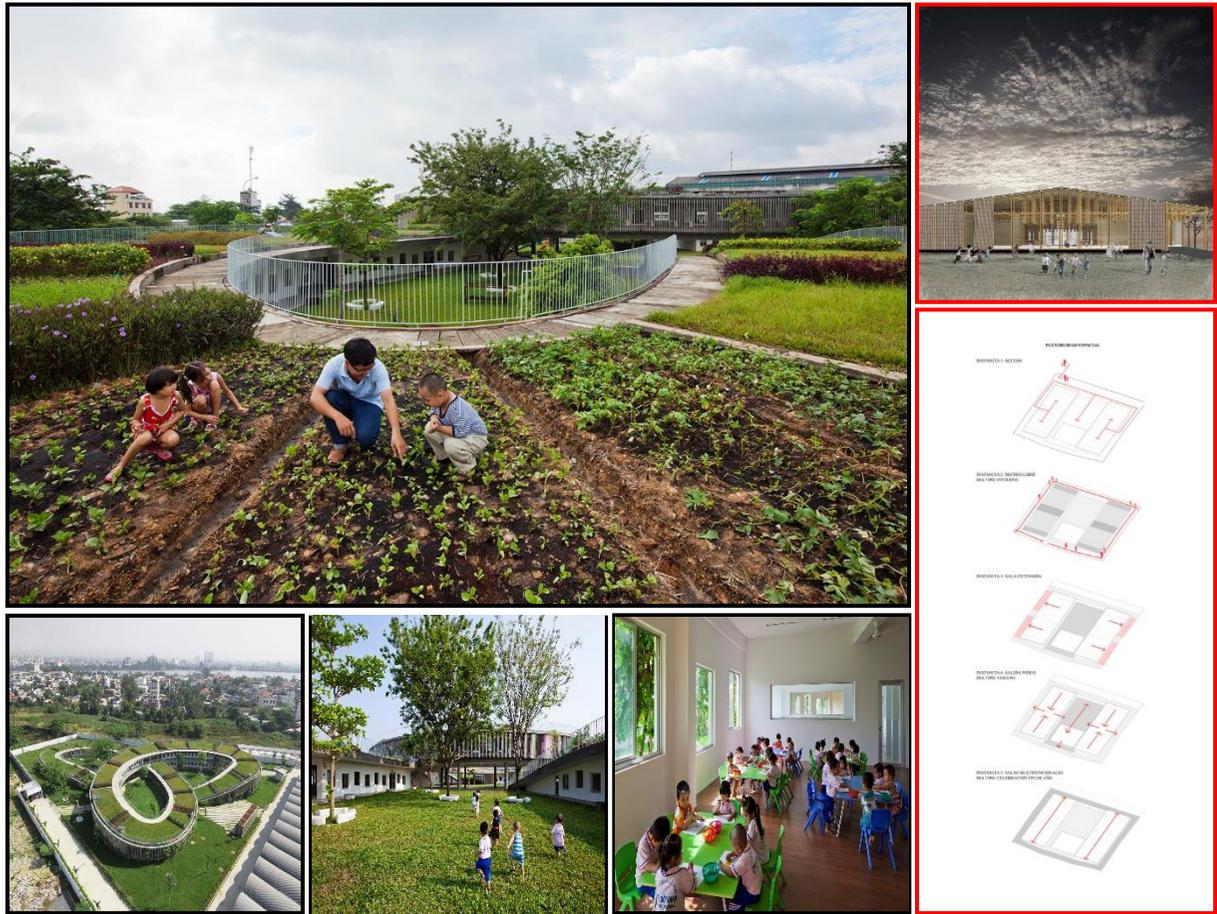
También se puede trabajar el mismo espacio público como espacio educativo formando núcleos de actividades para los infantes como se muestra en el **Parque Bicentenario de la Infancia** (Ilustración 24 destacado en rojo)

Ilustración 27: Referentes - Jardín infantil "Villa Portales"<1° Lugar XXI Concurso CAP: Sala Cuna y Jardín Infantil> Parque Bicentenario de la Infancia/ ELEMENTAL, Chile 2012



Fuente: Plataforma Arquitectura/ Plataforma Urbana

Ilustración 29: Referentes - Farming Kindergarten/ Vo Trong Nghia Architects, Vietnam 2013
 Casa Jardín <1° XI Concurso CORMA 2016>



Fuente: Plataforma Arquitectura

Principio N 4: *El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.*

Así como ocurre en otros ambientes sociales, **los individuos tienen el derecho a participar en la organización de su espacio**; en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo, por no decir de sus vidas. Esto genera en los estudiantes sentido de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

El proyecto **Casa Jardín** permite a los usuarios cerrar o proyectar sus aulas dependiendo de sus necesidades a través de la manipulación de muros (límites) móviles (Ver Ilustración 25 destacado en rojo)

También **se hace importante la implementación de espacios para la comunidad** y participación de los padres y vecinos como lo hace el proyecto **Farming Kindergarten** el cual destina espacios en su cubierta como granjas de cultivo para la comunidad. (Ver Ilustración 25 destacado en negro).

CAPÍTULO 5
PROYECTO

5.1 PROPUESTA

ADMINISTRACIÓN

Con la finalidad de servir a una comunidad vulnerable, el proyecto se diseña tomando en cuenta las normativas establecidas por la JUNJI en su "Guía de funcionamiento para establecimientos educativos". Así el proyecto será parte de la red pública de EPPI en la comuna de Peñalolén entregando matriculas gratuitas para los infantes del Pasaje 601.

USUARIOS

El proyecto considera una cobertura para 56 infantes entre los 0 a 3 años de edad (nivel sala cuna y nivel medio de la enseñanza primaria) lo que considera la participación de:

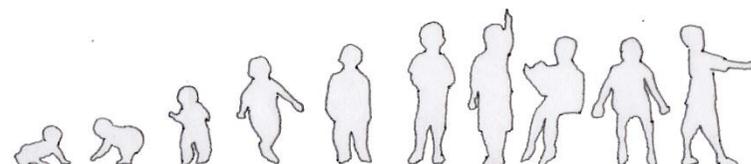
- 1 director(a)
- 1 auxiliar de servicios menores
- 1 manipuladores de alimentos
- 4 educadores de párvulos
- 6 técnicos de educación parvularia

En conjunto con lo anterior, reconoce a las familias del Pasaje 601 como sus usuarios del proyecto, haciendo uso de los espacios públicos y espacios comunes con los infantes que existan dentro del jardín infantil.

FICHA TÉCNICA

Superficie terreno:	1011,7m ²
Coef. de constructibilidad:	1.2
Superficie Construida:	805m ²
Coef. de ocupación de suelo:	0.7
Ocupación de suelo:	455m ²
Sistema de Agrupamiento:	Aislado
Materialidad:	Madera
Estructura:	Hormigón Armado

Ilustración 31: Siluetas infantes de 0 a 3 años de edad



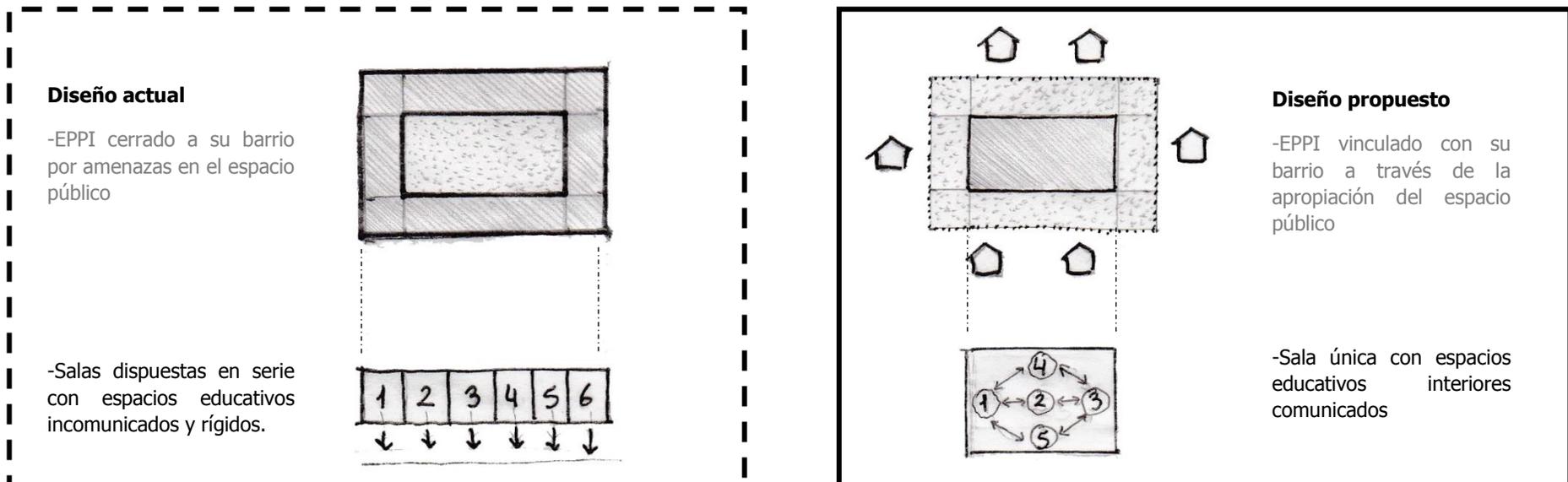
Fuente: Elaboración Propia

5.2 CONCEPTO

El proyecto busca revertir el la situación actual de los EPPI actuales ubicados en sectores vulnerables a través de la apropiación del espacio público que comunica al jardín infantil con su barrio. Esta apropiación, a través de espacios que creen instancias de comunicación entre los vecinos y los párvulos del barrio, favorecerá la creación de un ambiente educativo en el Pasaje 601.

Dentro de este escenario, el jardín infantil se establece como el elemento jerárquico dentro del tejido urbano en donde se plantea un espacio educativo flexible para los infantes en donde se dispongan diferentes áreas pedagógicas a las que puedan acceder.

Ilustración 32: Esquemas de comparación entre conceptos de diseño de los EPPI



Fuente: Elaboración propia

CONCEPTO ARQUITECTÓNICO

El jardín infantil se concibe como un gran “ambiente preparado” donde los mobiliarios que almacenan el material didáctico de los infantes funcionen como muros móviles que con su disposición definan los recintos interiores del proyecto, pudiendo estos ampliarse si fuese necesario.

Para potenciar este concepto se disponen dos plataformas de madera donde una funciona a nivel de suelo como una superficie lisa para el fácil movimiento de los muebles e infantes, mientras que la otra se suspende sobre el espacio educativo sin generar contacto con los muros para que mantengan su carácter de mueble y se forme un solo espacio común entre los recintos.

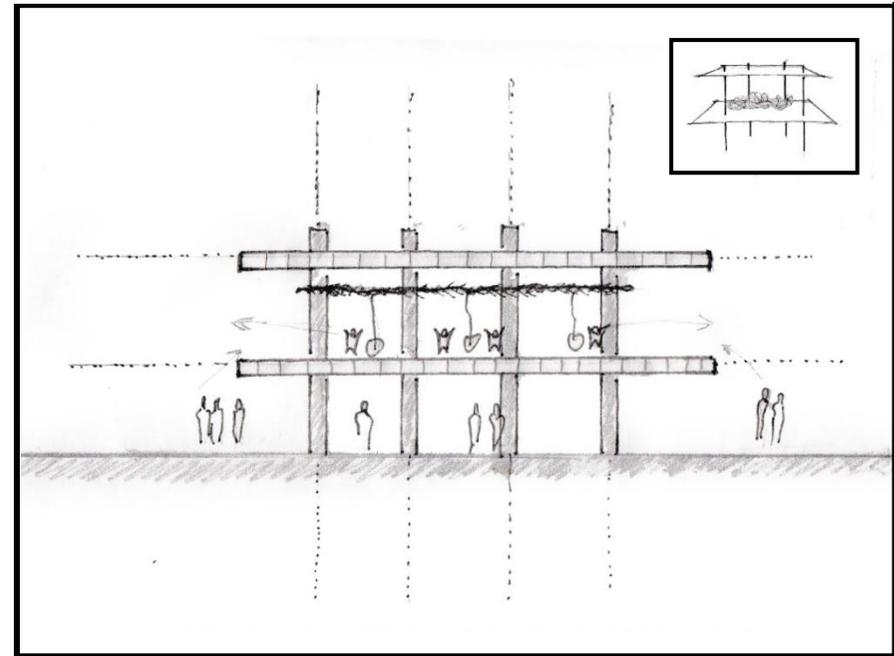
La madera toma gran importancia en el proyecto por ser la materialidad principal del proyecto, expresándose de diversas maneras dentro del espacio educativo.

Con el uso de la madera tanto en las plataformas como en los muros del proyecto se busca formar un gran espacio amoblado para las actividades pedagógicas de los infantes potenciando el concepto del “ambiente preparado”.

La estructura del proyecto se plantea como una proyección desde la tectónica dura y pétreo del espacio público la cual se alza en forma de pilares de hormigón los cuales se alzan para perforar el espacio educativo, generando el soporte de las plataformas de madera y liberando grandes luces en su interior para la disposición de los recintos y el mobiliario.

Al interior del jardín, el espacio se jerarquiza con la implementación de un cielo de telas fabricado por las mismas familias de los infantes incorporando la manufactura de los propios vecinos del barrio (principal actividad del sector) en la expresión arquitectónica del espacio educativo.

Ilustración 33: Esquema del concepto arquitectónico



Fuente: Elaboración Propia

REFERENTES CONCEPTUALES

Ilustración 34: Referentes del concepto arquitectónico “Library of a Poet” de Shigeru Ban, “Casa Farnsworth” de Mies van der Rohe, “Woods of Net” de Tezuka Architects



Fuente: Elaboración propia en base a fotografías de Shigeruban Architects, Plataforma Arquitectura y Archdaily

5.3 PROPUESTA URBANA

ROL DEL ESPACIO PÚBLICO

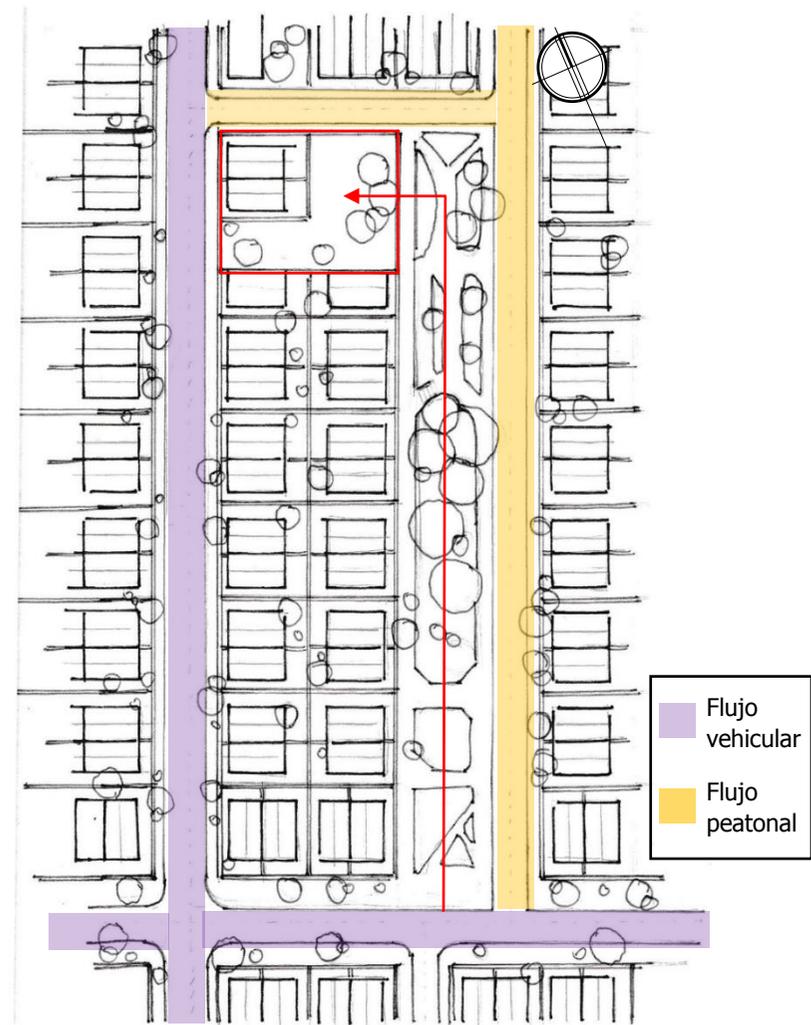
Se establece a la plaza del Pasaje 601 como el elemento principal a intervenir para la formación del ambiente educativo, direccionando los flujos peatonales de su entorno hacia el terreno donde se emplazará el proyecto, así como generar espacios para la comunión entre los vecinos y los infantes. Esto se plantea a través de una serie de terrazas con programas distintos que se disponen a lo largo de su extensión.

La dimensión y programa de estas terrazas o "sub plazas" se define por:

-El relieve natural del sector que presenta una doble pendiente tanto transversal como longitudinal a la plaza.

-Los flujos vehiculares y peatonales entorno a la plaza cuya proximidad ayuda a determinar la seguridad del área para el uso de los infantes.

Ilustración 35: Plano de Pasaje 601 con flujos vehiculares y peatonales



Fuente: Elaboración propia

JERARQUIZACIÓN DEL PROYECTO

Se plantea la proyección de la plaza hacia el interior del terreno de emplazamiento para tensionar los flujos hacia el interior del proyecto. Esta proyección rompe los límites prediales actuales del terreno lo que denota un gesto de irrupción del espacio público sobre el privado.

El proyecto toma jerarquía al establecerse como el único volumen sin cierros prediales dentro del Pasaje 601, tomando un carácter público, una fuerte relación con la plaza y las actividades que se realicen en ella, así como una apropiación del espacio.

Ilustración 36: Plano de relaciones entre espacio privado y público



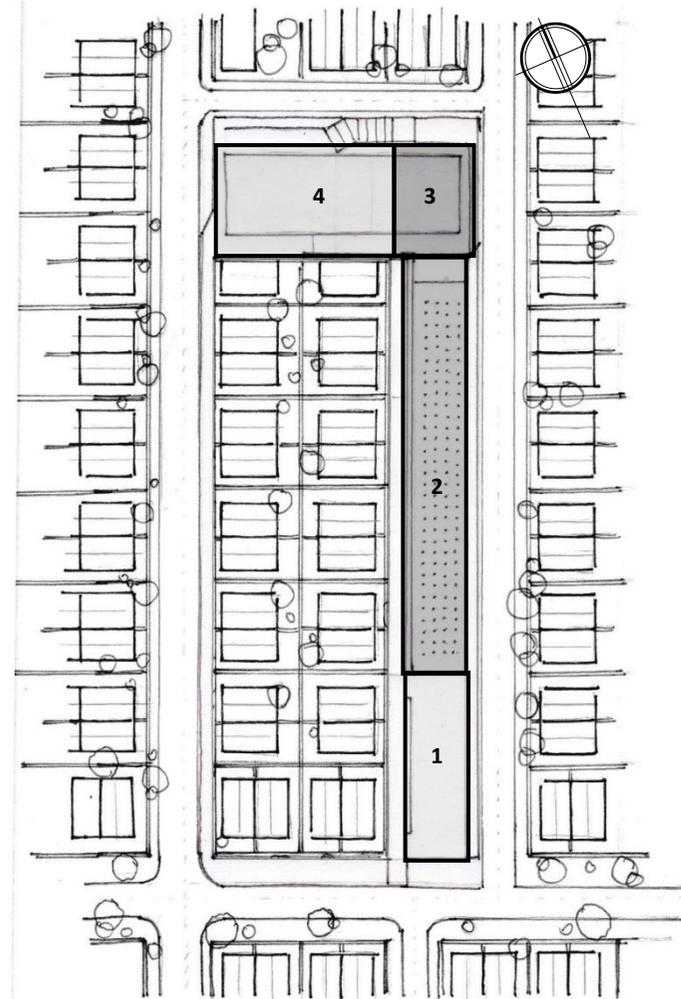
Fuente: Elaboración propia

PROGRAMA

Se disponen cuatro "sub plazas" dentro del pasaje 601 de uso público donde se van fomentando ciertos tipos de usos y usuarios. Las sub plazas presentan los siguientes programas:

- 1) Plaza de Acceso: Una explanada dura marca la entrada al pasaje y dispone de bancas para el descanso de los transeúntes. No presenta elementos para el juego de los infantes por encontrarse próximo a vías de tránsito vehicular.
- 2) Bosque de Liquidámbar: Hileras de árboles dispuestos a distancias regulares generan largos corredores sombreados para el juego de los infantes y paseo para los vecinos.
- 3) Plaza de Infantes: Se disponen peldaños entorno a una plataforma sobre el terreno con el objetivo de formar una pequeña ágora donde los vecinos puedan sentarse alrededor de esta plaza y ver las actividades de los infantes. Este espacio está fuertemente vinculado con el proyecto.
- 4) Plaza Taller: Se propone una plaza techada y con mobiliario que permita la reunión de vecinos y la realización de talleres y actividades públicas como la manufactura de textiles. El proyecto se proyecta por sobre esta plaza.

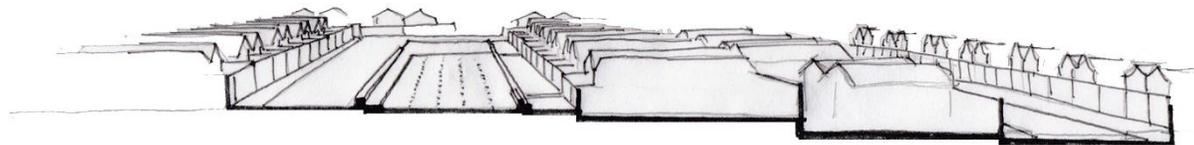
Ilustración 37: Plano de sub plazas propuestas en pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

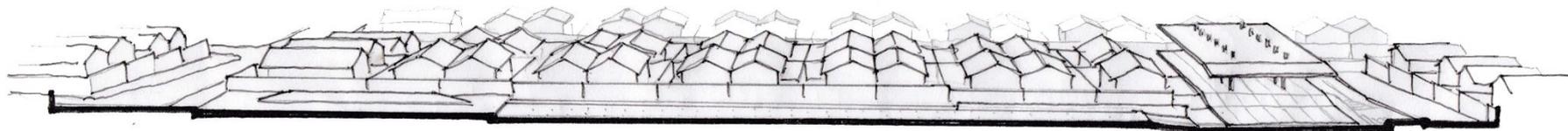
CORTES

Ilustración 38: Corte transversal del Pasaje 601



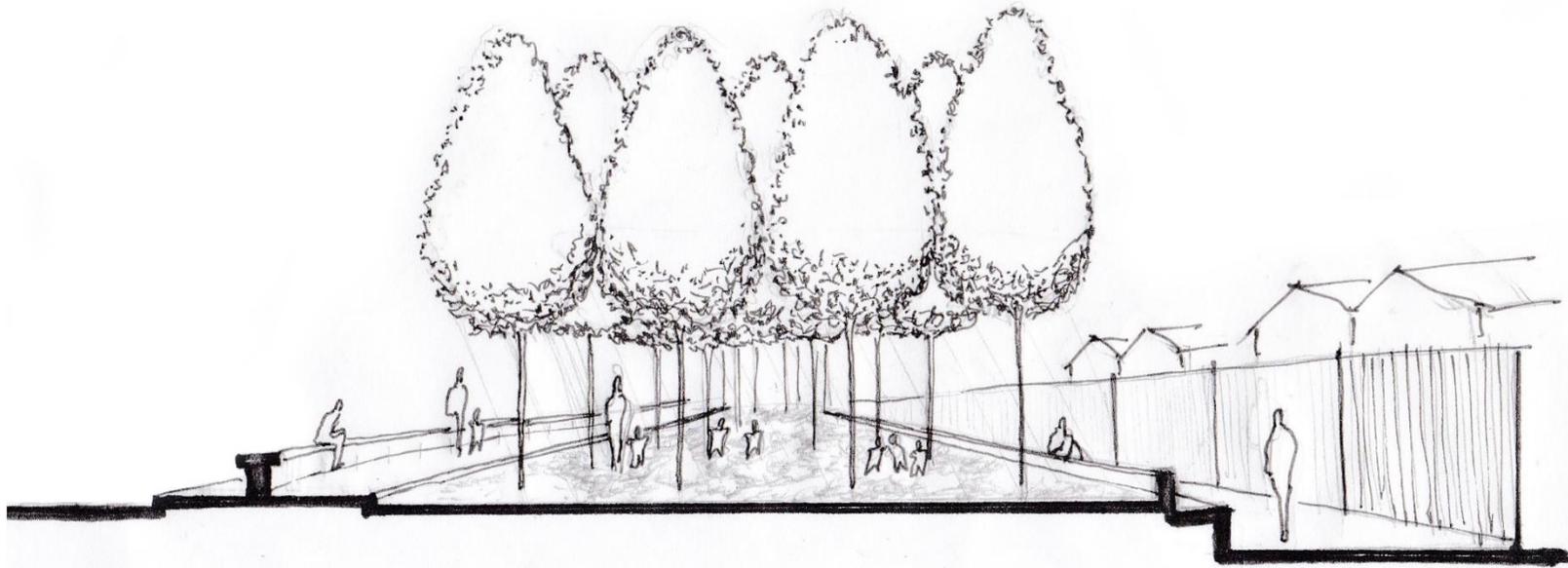
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 39: Corte longitudinal del Pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

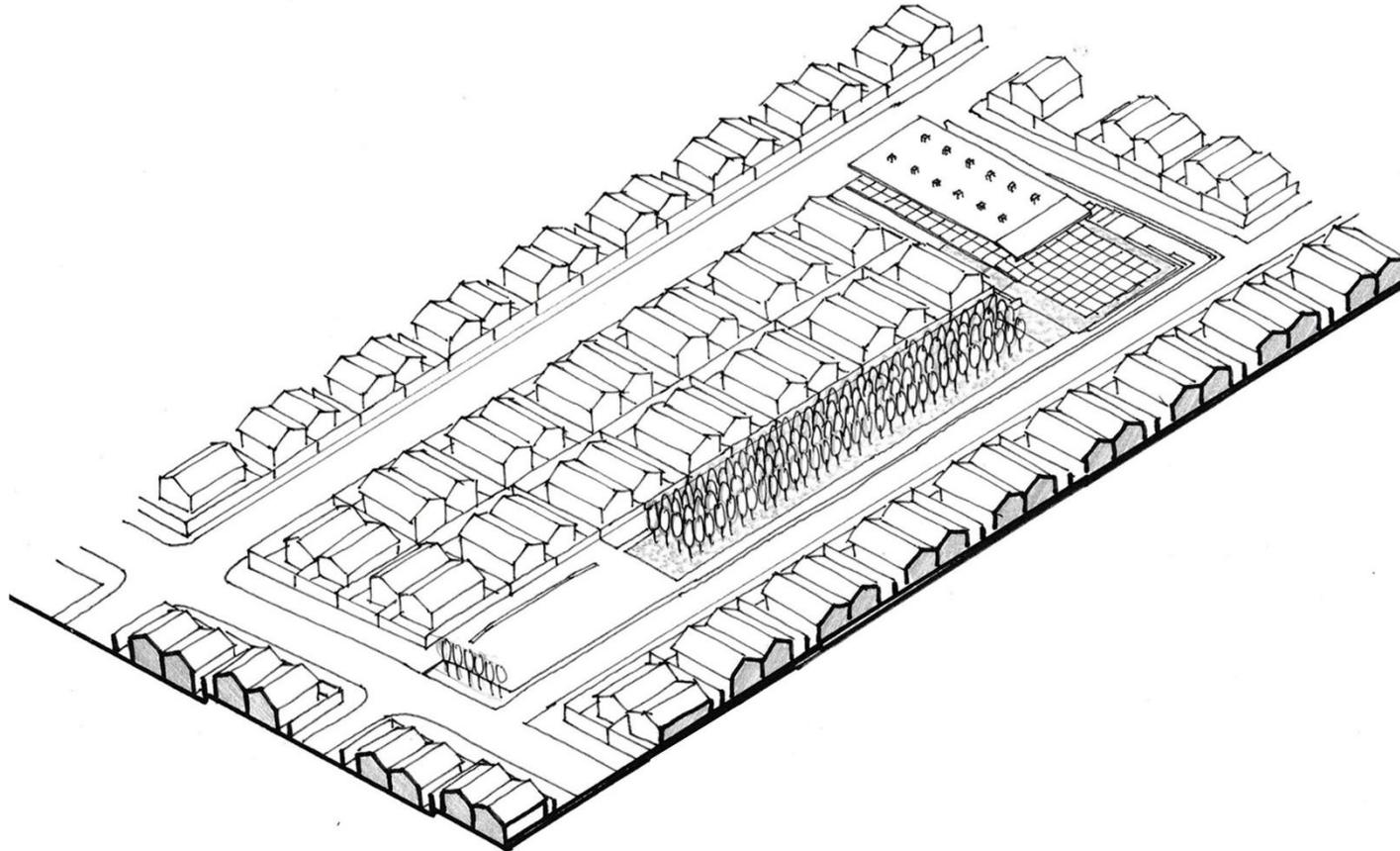
Ilustración 40: Corte transversal Bosque de Liquidámbar



Fuente: Elaboración propia

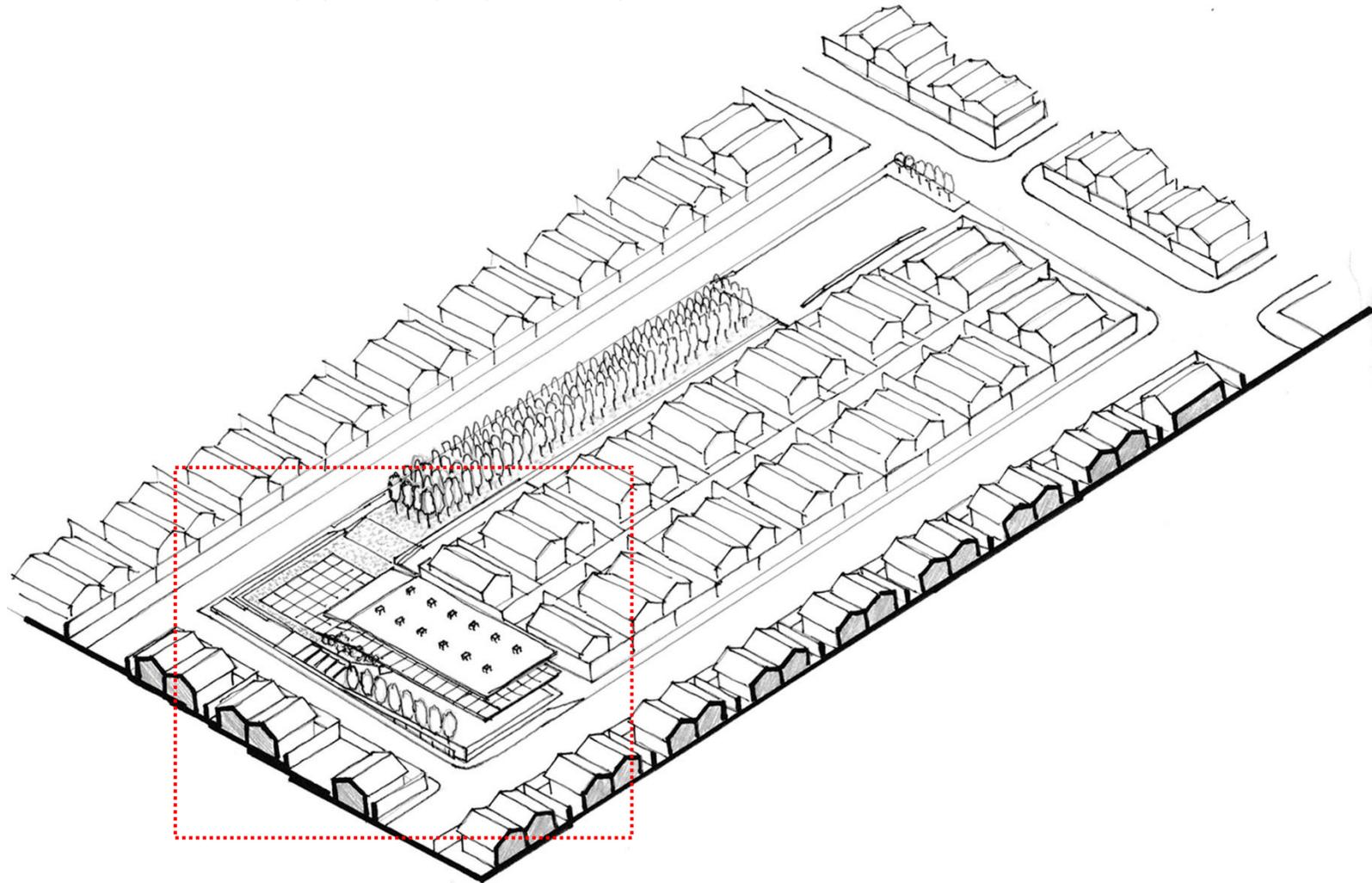
VISTAS ISOMÉTRICAS

Ilustración 41: Vista isométrica de la intervención del espacio público en el Pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 42: Vista isométrica del proyecto en el espacio público del Pasaje 601



Fuente: Elaboración propia

5.4 PROPUESTA ARQUITECTÓNICA

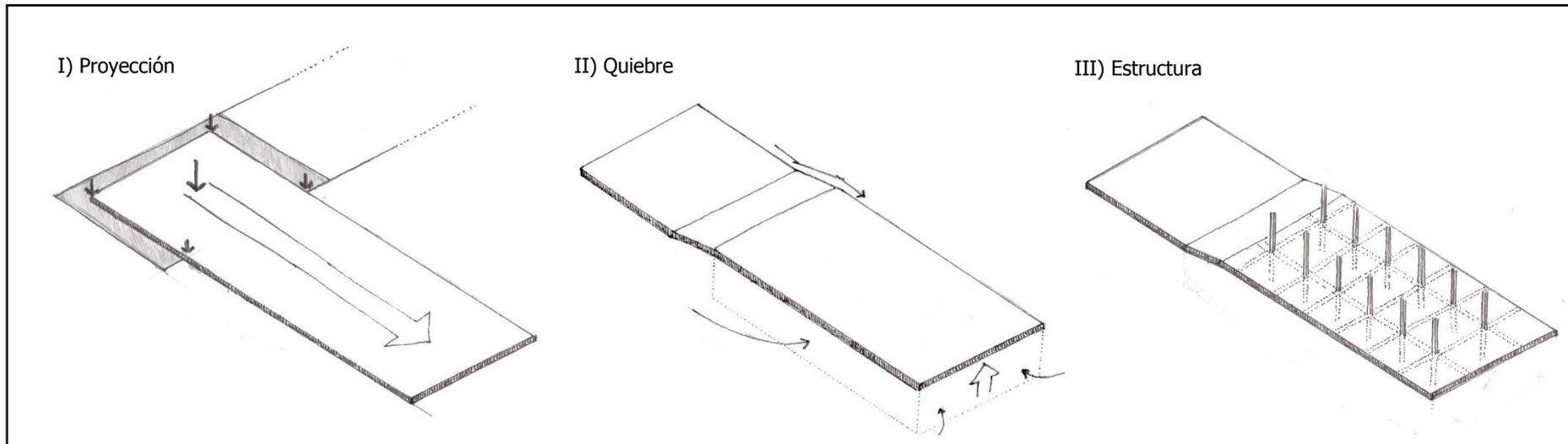
El proyecto se desarrolla en base a seis etapas de diseño:

I) Proyección: El proyecto se apoya en el espacio público formando la plataforma en la Plaza de Infantes y se proyecta por sobre el relieve natural del terreno tensionando vistas hacia el resto de la ciudad.

II) Quiebre: Se genera un leve desnivel en la plataforma para formar bajo esta la Plaza Taller. El quiebre marca la diferenciación entre el interior y el exterior del jardín infantil.

III) Estructura: Se compone por dos ejes de pilares de hormigón armado que se entrelazan para formar marcos rígidos que soportan el proyecto. Se destina una mayor luz entre los ejes para ubicar los recintos principales y marcar la tensión longitudinal que viene desde el espacio público.

Ilustración 43: Esquemas de etapas de diseño



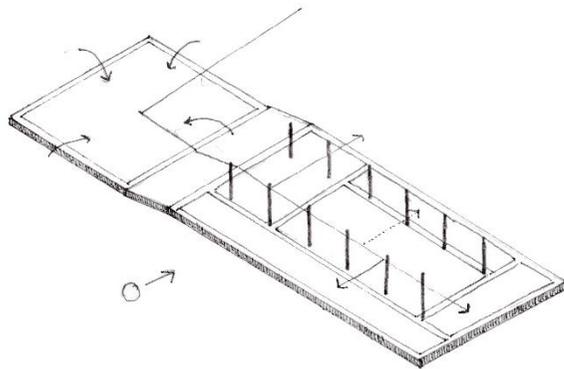
IV) Programa: Los espacios dentro del jardín infantil se disponen según la orientación del sol y las vistas principales del entorno.

En la nave central de la plataforma se disponen las salas de actividades principales, estableciendo una de las naves restantes como balcón/patio para los párvulos (la orientada hacia el sol) y la otra para los recintos de servicio (baños, salas de muda, enfermería).

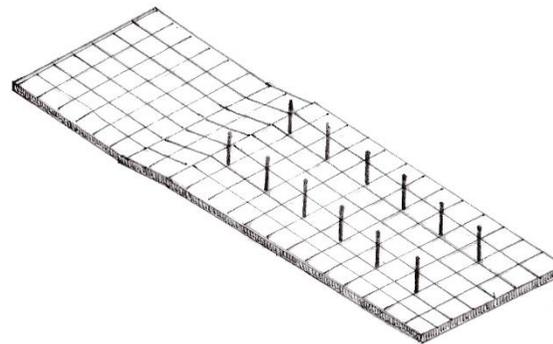
V) Modulación: Se traza una cuadrícula con módulos de 5m^2 que servirá de guía para la disposición del mobiliario. Se consideró esa superficie como el área mínima de juego para los niños considerando las medidas de los mobiliarios (mesas, sillas, cunas, etc...) establecida por la JUNJI

VI) Mobiliario: Una combinación de muebles fijos y móviles funcionan de paredes para delimitar los recintos interiores y permitir su ampliación.

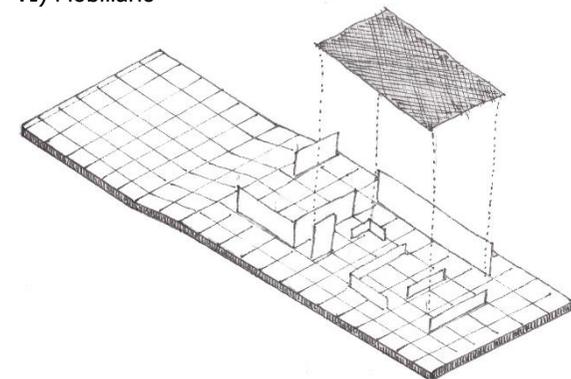
IV) Programa



V) Modulación



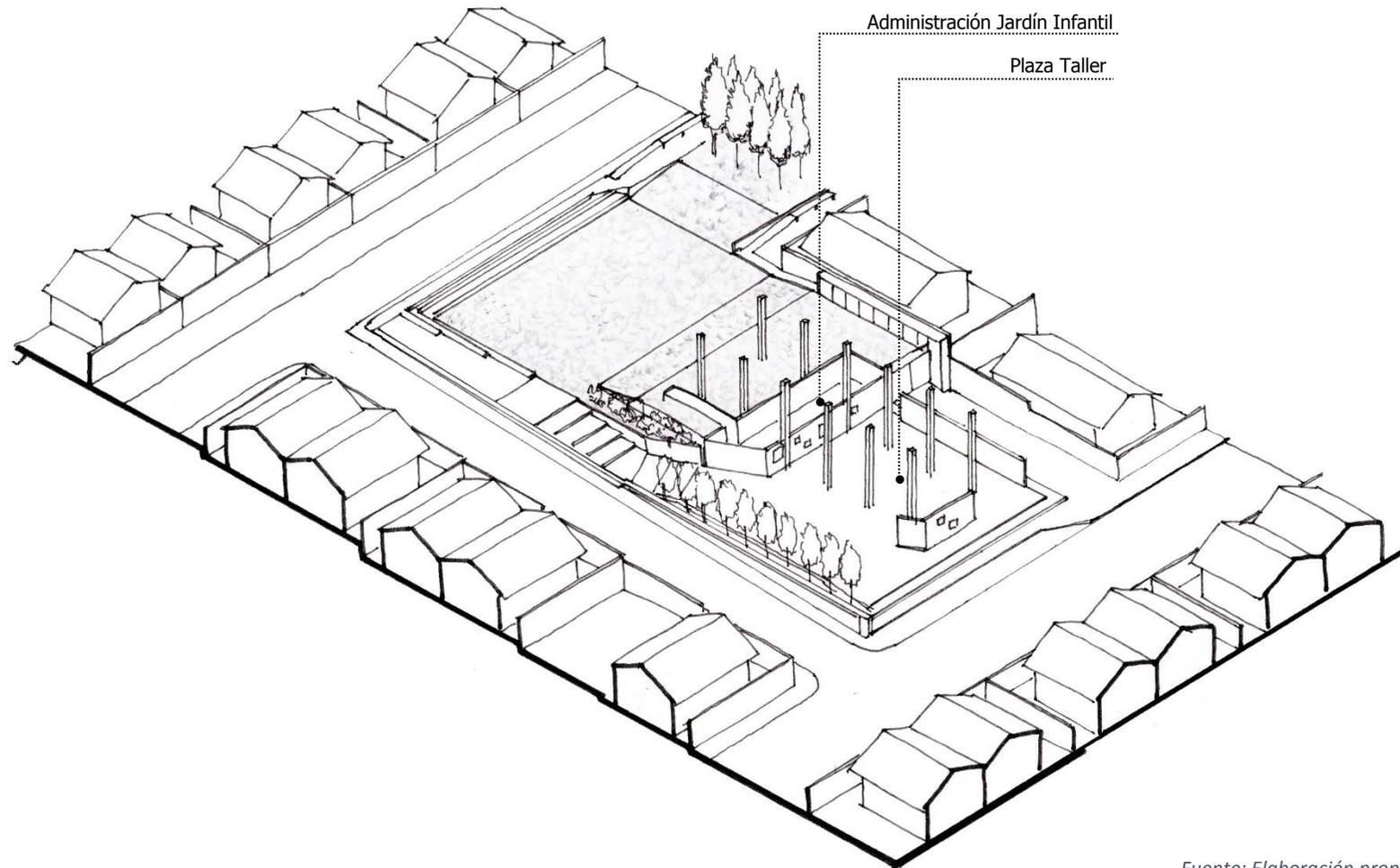
VI) Mobiliario



Fuente: Elaboración propia

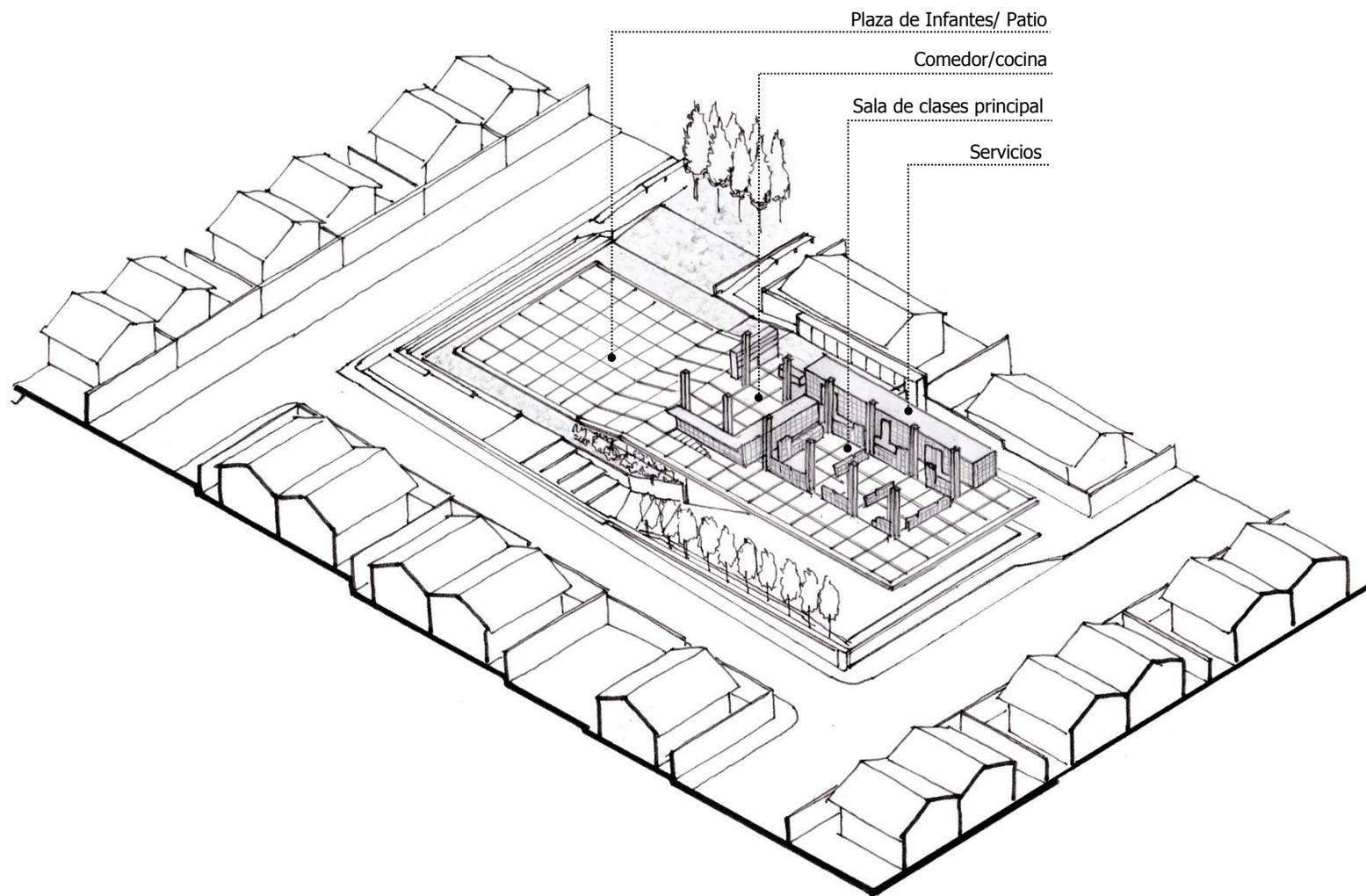
VISTAS ISOMÉTRICAS

Ilustración 44: Vista isométrica del espacio público bajo el proyecto



Fuente: Elaboración propia

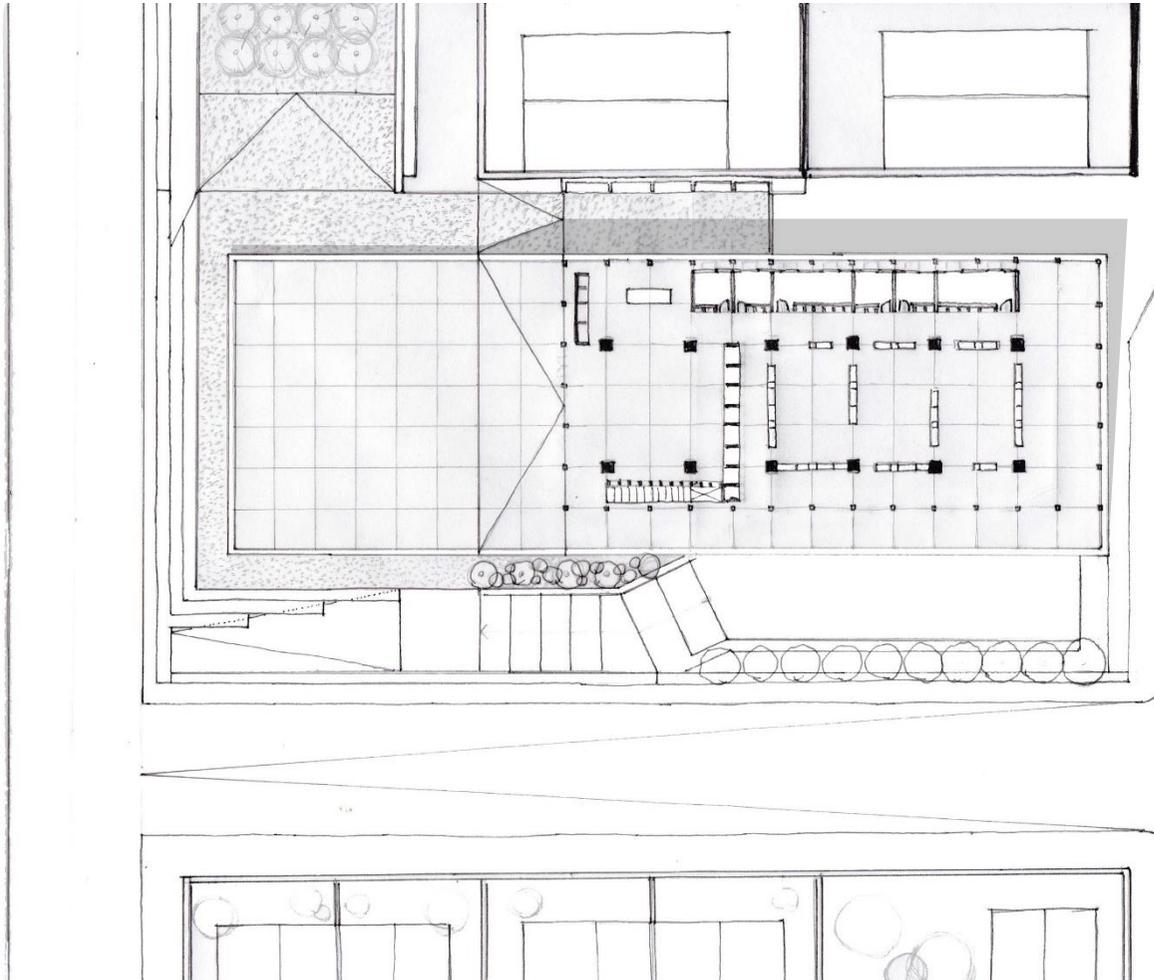
Ilustración 45: Vista isométrica del proyecto en su entorno



Fuente: Elaboración propia

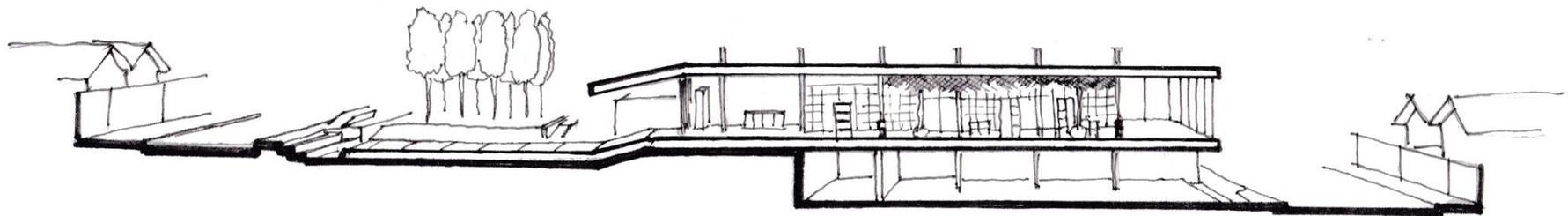
PLANIMETRÍAS

Ilustración 46: Planta del nivel superior y su entorno



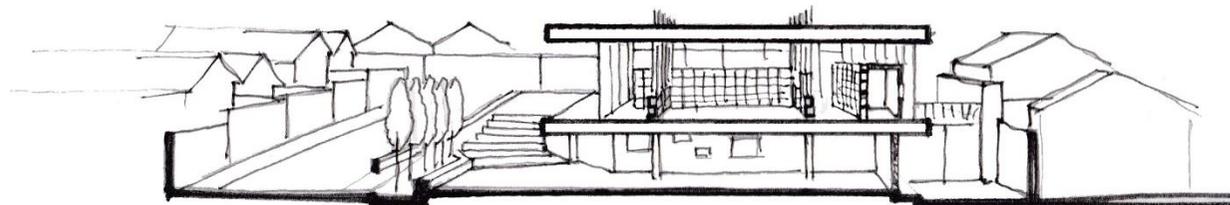
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 47: Corte longitudinal jardín infantil



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 48: Corte transversal jardín infantil

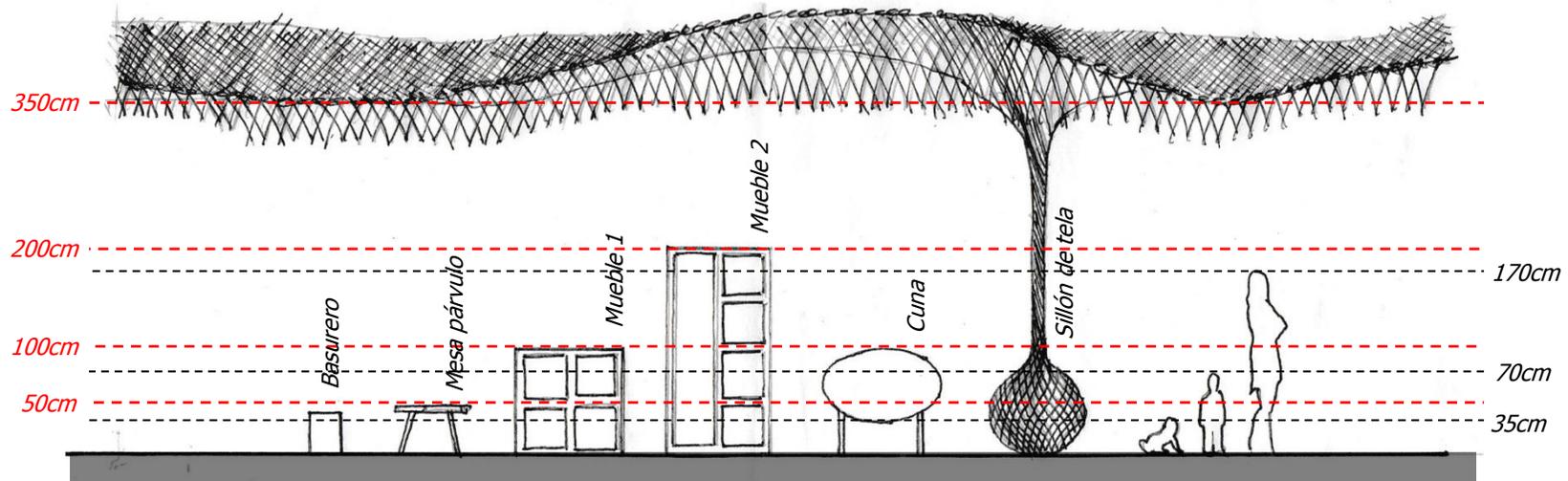


Fuente: Elaboración propia

MOBILIARIO

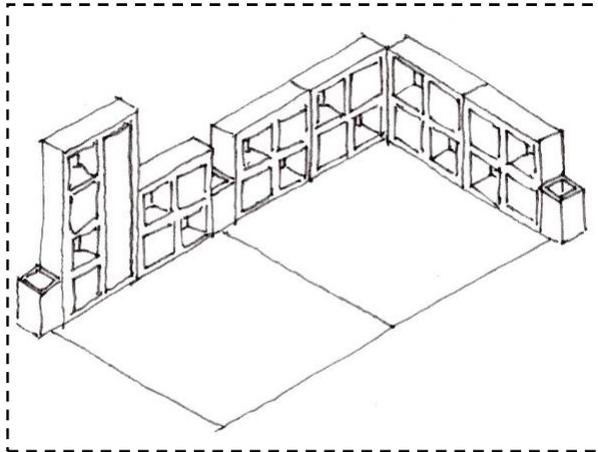
Se propone el diseño de un set de muebles basados en las exigencias JUNJI que participen en la formación del "ambiente preparado" en el interior del proyecto. Estos siguen el concepto de la flexibilidad del espacio educativo entregando la posibilidad a los infantes de agruparlos, desarmarlos, y ocuparlos de otras maneras aparte de su funcionalidad original.

Ilustración 49: Comparación de alturas en muebles



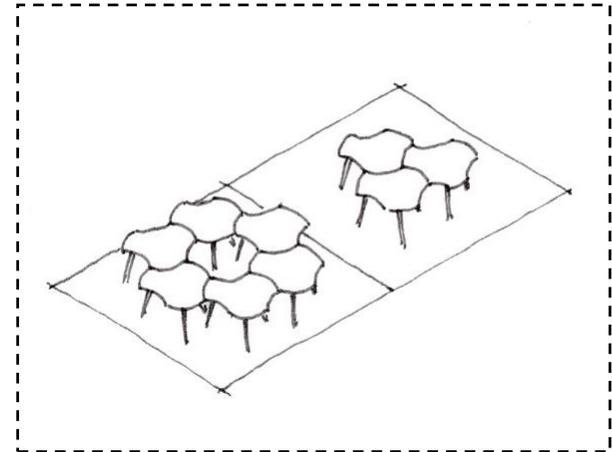
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 50: Ordenamiento de muebles 1 y 2



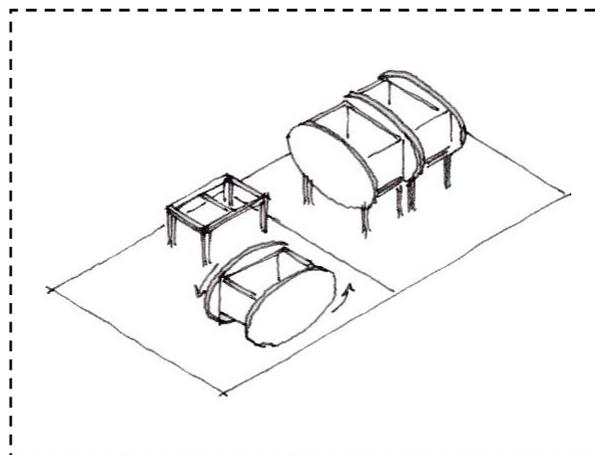
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 52: Agrupamiento de mesas



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 51: Despiece de cunas



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 6

CIERRE

6.1 REFLEXIONES FINALES

El presente proyecto académico nació como una reflexión misma sobre el rol que la arquitectura debiese tomar en la formación del individuo desde la primera infancia y para el resto de su vida, lo que toma importancia en la actualidad donde la esperanza de vida incrementa y no resulta descabellado encontrarse personas de cien años de edad o más.

Las decisiones tomadas en el diseño de estos recintos educativos tan comunes para la población tienen un enorme impacto en la formación de experiencias y valores de los individuos que influirán en el comportamiento futuro de la sociedad. Es por esto que se destaca la importancia de reflexionar e ir replanteando la arquitectura de la ciudad con nuevos simbolismos y roles que resulten adecuados para la sociedad que queremos construir a futuro

6.2 BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Scielo*.
- Arias, M. (2013). *La arquitectura escolar como espacio sociofísico formativo*. Santiago, Chile.
- Association, A. M. (2008). *Initiative to transform medical education. Strategies for transforming the medical education learning environment*.
- Barnett, W. (2004). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*.
- Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años*.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva*.
- Cano, M. I. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*.
- CASEN. (1990-2011). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*.
- Chile, G. d. (2008). *Ciclo vital de la familia, vulnerabilidad y pobreza*.
- Chile, G. d. (2013). *La educación parvularia en Chile: Aportes a la reflexión y a la acción*.
- Díaz, M. (s.f.). *Espacios educativos enriquecidos: El espacio educativo como fuente permanente de aprendizaje*.
- Educarchile. (23 de Agosto de 2005). *Educación preescolar en Chile: un camino por recorrer*. Obtenido de www.educarchile.cl:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=77550>
- Gubbins, V., Dois, A., & Alfaro, M. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza.
- Heckman, J. (2009). *La economía y psicología del desarrollo humano en contextos de inequidad*.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzúa, S. (2006). *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*.
- JUNJI. (2013). *Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia*.
- MINEDUC. (2001). *La educación parvularia en Chile*.
- MINEDUC. (2005). *Bases curriculares para la educación parvularia*.
- MINEDUC. (2012). *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educativos chilenos*.
- OCDE. (2011). *Growing income inequality in OECD countries*.
- OEI. (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.
- Portales, C. D. (2015). *Estudio calidad educativa en educación parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales*.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación pre escolar de calidad?*
- Sauve, L. (1994). *Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente*.
- Social, S. d. (2014). *Región metropolitana de Santiago: Índice de prioridad social de comunas*.
- Triglia, A. (s.f.). *Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, Psicología y mente*. Obtenido de psicologiaymente.net:
<https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#!>
- Unesco. (2000). *Guía de Diseño de Espacio Educativos*.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). *Segregación escolar en Chile*.

