

La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia

Aesthetic of Nursery School Buildings in Galician Autonomous Community

Julia María Crespo Comesaña

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Santiago de Compostela, España.

Margarita Pino Juste

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Vigo, España.

Resumen

El estudio describe las características estéticas de las edificaciones escolares de 23 centros de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia construidos después de la entrada en vigor de la LOGSE, en 1990.

Entre las conclusiones del estudio destacamos que, a pesar del aumento en los últimos años del interés por la estética en diversos ámbitos sociales, apenas se ha trasladado esta preocupación al diseño y equipamiento de las escuelas. De hecho, la perspectiva funcionalista es la que decide el estilo del edificio, de ahí el parecido entre todos ellos. Por otro lado, destaca el descuido en el mantenimiento y conservación de los centros ya construidos.

El número de aulas y su tamaño es adecuado (la dimensión media es de 51,50 m²), aunque en muchas de ellas no se pueden llevar a cabo metodologías innovadoras que necesitan un mayor espacio y una distribución diferente del mismo. Los patios de recreo que prescribe la normativa son pequeños y los existentes en los centros estudiados resultan monótonos e incompletos en cuanto a su planificación y equipamiento.

Consideramos que el centro educativo debe poseer, además de un entorno de calidad en donde los niños estén seguros física y psicológicamente, un diseño estético rico en formas,

colores, imágenes y estructuras que propicie su creatividad e imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de pertenencia y bienestar, y favorezca la exploración y el descubrimiento, la construcción y la creación.

Palabras clave: estética escolar, espacio escolar, espacio educativo, espacios creativos, escuela, arquitectura escolar, diseño de edificios escolares.

Abstract

The study describes the aesthetic characteristics of school buildings in 23 pre-school education schools of the Galician Autonomous Community built after the introduction of the LOGSE programme in 1990.

Among the conclusions of the study, we would like to emphasize that despite the increase of the interest for the aesthetics in diverse social areas during the last years, this concern has hardly moved to the design and equipment of the schools. In fact, the functionalist perspective is the one that decides the style of the building, hence the similarity between them. At the same time, we can also stress neglect in the service and maintenance of facilities that were already built.

The number of classrooms and its size is adequate, the average dimension is 51.50 m², though in many of them innovative methodologies cannot be carried out because they need more space and a different distribution of the classroom. The playgrounds prescribed by the regulation are small and the existing ones prove to be monotonous and incomplete in terms of their planning and equipment.

We believe that school should also possess a quality environment where children are physically and psychologically safe, an aesthetic design rich in shapes, colours, images and structures that will foster creativity, imagination and communication, stimulate games and mobility, create a sense of belonging and well-being and promote exploration and discovery, construction and creation.

Key words: school aesthetic, school space, educational space, creative spaces, school, school architecture, design of school buildings.

Fundamentación teórica

En el contexto educativo, el valor del componente estético en la variable espacial es múltiple. Sirve como refuerzo de las situaciones de aprendizaje al proporcionar contextos perceptivamente gratificantes, además de estimular la creatividad y capacitar para la competencia social puesto que, según Pareyson (1997), la escuela como espacio público es el lugar físico de tránsito, estancia y convivencia social donde se establecen constantes relaciones cotidianas de comunicación. Los efectos formativos que provoca la configuración estética de este espacio se encuentran íntimamente relacionados con las normas éticas que regulan su uso. Estas normas, por ser de naturaleza cultural e histórica, son diferentes en cada comunidad y en cada momento.

Autores como Gutiérrez Pérez (1998), Ruíz Ruíz (1994) y Heras Montoya (1997) coinciden en que es preciso prestar atención a la organización y al uso del espacio físico, ya que se trata de un factor determinante de la motivación, el interés, la participación y la integración de las personas.

Para trabajar los elementos implicados en el aprendizaje del factor estético, las profesoras Marta Balada y Roser Juanola, ya en el año 1987, enfatizan la necesidad de introducir al niño lo más tempranamente posible en un mundo visual (como canal preponderante de percepción) donde se integre dentro del espacio lo personal, la sociedad y la época de un modo estrechamente relacionado con la comprensión del contexto sociocultural. El componente estético en la estructura física del centro constituye, de esta forma, una herramienta en la que el docente debe apoyar su labor y, al mismo tiempo, un contenido de aprendizaje.

El tema de la educación estética (Schiller, 1968; Popper, 1989; Arnheim, 1993; Genari, 1997) y la creatividad (Aguirre, 2000; Oriol de Alarcón, 2001; Monreal, 2001) ha sido estudiado por diferentes autores en el último siglo. Asimismo, hemos encontrado numerosos estudios sobre experiencias que nos hablan de la utilización de la variable *espacial estética* para fomentar la creatividad (Pirini, 2002; Betancourt y Valadez, 2000; Bronstein y Vargas, 2001; Marín y De la Torre, 1991). Este nexo entre creatividad y experiencia estética es el que nos interesa, ya que la creatividad es señalada como una competencia necesaria incluso para el desarrollo económico y social. De hecho, Ray y Anderson (2000) o Florida (2002), entre otros, insisten en la educación de sujetos sensibles al cambio social y creativos, puesto que pueden ser el punto de referencia del que surja un futuro diferente que dé como resultado una transformación social, una nueva cultura, al encontrarse nuestras sociedades en el punto medio de un gran cam-

bio mediado por la globalización, el rápido desarrollo de las tecnologías y el deterioro del equilibrio medioambiental del planeta.

Sin embargo, hemos detectado una laguna importante en nuestro contexto con respecto a la importancia de la consideración de la variable estética en el diseño de los espacios físicos escolares para fomentar la creatividad e imaginación infantil y, por lo tanto, en su repercusión en el aprendizaje y la calidad educativa.

Considerar el espacio como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones y aprendizajes significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en el aula. En palabras de Zabalza (1987):

«El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades (...). Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha...» (pp. 120-121).

De esta forma, la experiencia sensible del educando queda implicada explícitamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La potenciación de esta práctica, según Luis Flores (1996), supone diseñar caminos en el comportamiento del niño que le llevarán al hombre íntegro que duerme en él y donde la cualidad de las memorias voluntaria e involuntaria, sin duda necesarias, tienen otra función más valiosa y trascendente que la meramente acumulativa: la de reconducir en valores morales la experiencia personal dentro del grupo social, la de armonizar de forma creativa la relación con el medio. Para ello, es necesaria la experiencia estética.

Si tenemos en cuenta lo antes expuesto en relación con la conexión existente entre el aprendizaje dentro de un medio que tenga en cuenta el factor estético y el interés que parece existir en dar a nuestros futuros ciudadanos una formación que potencie sus capacidades creativas, comprendemos que los aspectos estéticos ligados al contexto educativo son algo más que un componente curricular aditivo. La consideración de que la variable estética es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje no viene apoyada sólo porque es un contenido en sí misma, ni tampoco porque es optimizadora de los resultados de aprendizaje, sino porque los procesos necesarios para adaptarse a los cambios del ambiente –(social, físico y cultural)– están ligados a las capacidades creativas del hombre.

De hecho, el diseño curricular de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia (1992) señala que el niño aprende de lo que ve y no podemos educarle en

la sensibilidad y proponerle hábitos de higiene corporal y salud mental si está conviviendo en un lugar sucio donde la desidia flota en el ambiente. La escuela debe ser un lugar acogedor, bonito y cómodo donde los niños puedan participar en su cuidado y sentir su decoración como verdaderamente propia.

Como hemos expuesto con anterioridad, aunque el factor estético puede ser considerado en cualquier elemento del contexto educativo, nuestra pretensión es centrarnos en el aspecto estético de los elementos constructivos en los centros escolares. Por lo tanto, este trabajo tiene como finalidad estudiar la cualidad estética en el espacio físico de la escuela, no solo porque «una ambientación estética adecuada provoca reacciones emocionales positivas, sensación de bienestar, satisfacción y confianza» (Suárez Pazos, 1987, p. 308), lo que favorece los procesos de aprendizaje, sino porque como señalan Barba Téllez y García Bargado (2006), enseñar a los niños a apreciar estéticamente desde las primeras edades crea las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquece la formación y desarrollo de nuevas ideas, y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales.

Diseño y Metodología

En este estudio pretendemos averiguar si, desde el punto de vista de los maestros, la estética constituye un factor importante para la formación de los niños, además de describir sus opiniones acerca del aspecto exterior e interior de los centros. Para ello, se han analizado las edificaciones escolares construidas a partir de la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General Sistema Educativo (LOGSE), publicada en 1990. El estudio se llevó a cabo en todos los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, en concreto, en aquellos donde se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil (23 centros en total).

Decidimos seleccionar toda la población muestral por varias razones:

- Los centros están distribuidos por toda la geografía gallega; esto significa que las edificaciones escolares están construidas en distintos entornos medioambientales. Como los edificios (por normativa) deben adaptarse al medio físico que les rodea, podrían generar distintas tipologías de construcción. Esta

normativa se concreta, fundamentalmente, en el Real Decreto 1004/1991 y en las Instrucciones de 13 de noviembre de 1991.

- La ubicación de cada centro depende de las posibilidades económicas y prioridades de cada administración local. Este hecho también pesa a la hora de solucionar muchas de las demandas que los centros realizan con respecto a los espacios, sobre todo en lo que se refiere a acondicionamiento exterior, arreglo de desperfectos o deterioros y saneamiento, entre otros, ya que no existe una línea común de actuación.
- Dado el carácter abierto y flexible de nuestro currículo, los centros deben adaptar los objetivos y contenidos de los programas a la realidad que les rodea. Esta realidad incluye el propio centro escolar, con una gama de estructuras espaciales diferenciadas entre sí, en su configuración y en el uso que de ellas hace cada comunidad educativa en particular.

Otra de las razones por la que hemos seleccionado toda la población muestral se basa en el hecho de que el estudio de comunidades completas ha sido empleado en muchas ocasiones en estudios de corte etnográfico (Erickson, 1989), como es nuestro caso.

La población que participó en este estudio fueron las maestras de los 23 centros de segundo ciclo de Educación Infantil y los directores de los mismos. A continuación resumimos las características de esta población:

- La población total de maestras (todas mujeres) es de 83, de las cuales participaron en el estudio 61, lo que supone un porcentaje de participación del 85,5%. La media de edad de las participantes es de 44 años. El 12,28% son licenciadas y el 87,72% diplomadas. El 43,08% ha asistido a algún curso relacionado con el diseño, organización o acondicionamiento de los espacios escolares.
- Los directores/as de los centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil fueron 21 en total (dos de ellos se encontraban de baja por enfermedad). La media de edad de los directores es de 46,05 años y la mayoría son licenciados (62%), frente al 38% de diplomados. El 60% son mujeres.

Las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio fueron los siguientes:

- La observación, que se empleó para la comprobación del cumplimiento de la normativa legal, así como para registrar las distintas actividades llevadas a cabo

en los diferentes espacios del centro (aula, pasillos, dependencias administrativas). Observación directa mediante aplicación de registros estandarizados. (RED).

- Registros fotográficos, tanto del exterior como de las distintas estancias del centro, para poder comprobar sus características constructivas (DR).
- Entrevista a los directores de los centros que fueron grabadas en audio (EN).
- Análisis de contenido de los documentos institucionales de los centros: (Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Centro (PCC), Programación General Anual (PGA), Memoria Anual (MA)), así como otros documentos aportados por algunos centros: (actas de claustro, actas de reuniones de Consejo Escolar, recortes de prensa, documentos enviados a la administración (DAC).
- Cuestionarios rellenados por las maestras de Educación Infantil (CU).
- Elaboración de un cuaderno de campo donde se anotaron las impresiones personales del observador sobre la interacción de los usuarios durante la utilización de los espacios (CC).

Se pretendió organizar la recogida de información desde todos los ángulos posibles para contar con una saturación de datos que permitiese obtener una visión adecuada de la realidad y de cada uno de los elementos que la conforman.

Resultados

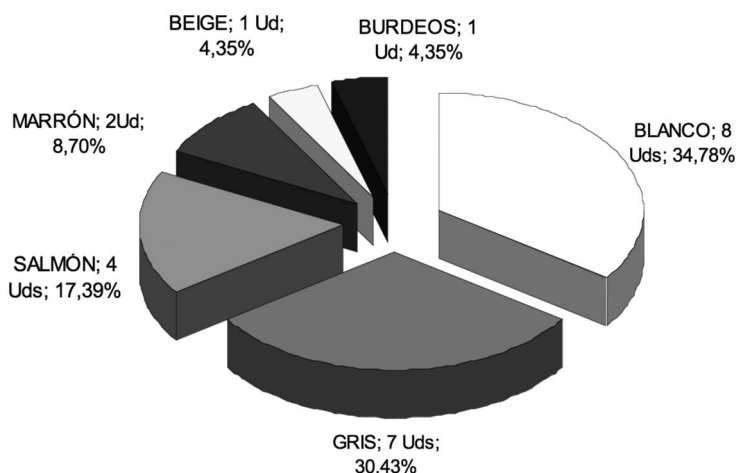
Se han organizado por categorías para favorecer su comprensión. A continuación se detalla cada una de ellas.

Imagen externa del centro. Datos descriptivos

La imagen externa de la mayoría de los centros objeto de estudio se caracteriza por la repetición de los modelos de línea horizontal. Los elementos constructivos presentes en las fachadas, vanos y macizos se repiten para acentuar esta sensación de horizontalidad.

Los colores más utilizados en las fachadas de todos los centros son el blanco y el gris. Se mantiene una línea de discreción en el resto de los tonos empleados, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico:

GRÁFICO I. Porcentajes y unidades de colores en fachadas

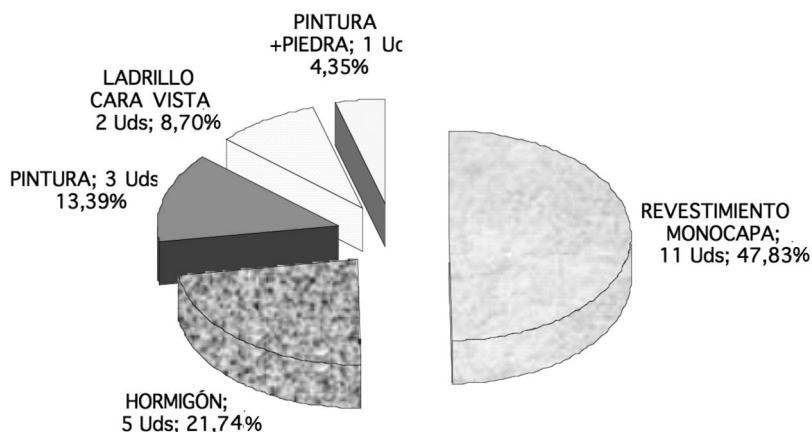


Uno de los materiales más utilizados para recubrir las fachadas es el revestimiento monocapa. En el siguiente gráfico se puede observar que, excepto el hormigón, los demás materiales se utilizan muy poco.

La utilización de recubrimiento monocapa en los colores antes citados, junto con la repetición de los ritmos horizontales en las fachadas, constituye una imagen muy característica de los centros escolares en la comunidad gallega.

El aspecto externo también se encuentra configurado por los elementos que cierran las fincas de los centros. En general, se prefieren los cierres que permitan la visión desde el exterior, aunque en algún centro las instalaciones de Educación Infantil están separadas de la calzada por un muro de bloque de hormigón que impide totalmente la visión. En este caso, el acceso al interior del recinto escolar permanece cerrado durante toda la jornada, a excepción de las horas de entrada y salida. Sólo se encontró un centro que no poseía ningún tipo de cierre, por lo que no existe ningún elemento que impida que un niño llegue a la calzada.

GRÁFICO II. Porcentaje y unidades de uso de materiales en fachadas



Para la elaboración de los cierres se utiliza exclusivamente el hormigón (bloques o encofrados) y los cierres metálicos (aluminio o acero). En los acabados de color que pueden darse a estos materiales no se ha observado mucha variedad.

Imagen externa del centro. Percepción

Dada la escasa variedad descrita, la imagen externa del centro preocupa a los profesores. Éstos estiman que los centros escolares deben transmitir, a través de su aspecto, el valor y la importancia de la labor que allí se desarrolla (EN). Hemos detectado esta preocupación en la Programación Anual a través de objetivos como: «Promover nas instalacións do colexio unha estética que fomente a sensibilidade polo bo gusto» (PA del CP43).

En los cuestionarios, las profesoras dejan constancia de la importancia que tiene para ellas el tratamiento de los espacios exteriores cuando éstos están cuidados y poseen elementos naturales que humanizan el conjunto de las instalaciones (CU). La variedad de tratamientos en estos espacios contribuye a crear una sensación en el observador de un lugar habitado, sentido, un lugar al que les gusta pertenecer a los usuarios (CC).

Al ser preguntados acerca de la imagen externa de sus centros, 10 de los 21 directores entrevistados (47,62%) expresaron su disgusto con la imagen externa del centro, a la que calificaron de *poco cuidada* o *desagradable*. A continuación se muestran

algunas de sus opiniones: «Externamente no me gusta. El centro parece un garaje» (EN24); «No me gusta, es poco atractivo, tiene aspecto de pobre» (EN22); «Es desagradable. Da una imagen de antiguo, descuidado, muy descuidado» (EN16); «Es horrible, gris, feísimo. Parece una fábrica de cemento» (EN13).

Otros cinco directores (23,81%) calificaron la imagen externa del centro como agradable y bonita: «La imagen externa es agradable. Está bien; es bonito, tiene un aspecto agradable» (EN43); «A mí me parece muy bonito. Me gusta la estética del centro» (EN42).

Los seis directores restantes (el 28.57%) manifestaron indiferencia o indecisión al dar su opinión sobre esta cuestión.

En algunos casos la forma del centro surge como la adaptación a las condiciones poco favorables del terreno:

«No me gusta el acceso al centro; demasiados escalones. El aspecto puede ser agradable pero me gustaría más plano. No tiene sentido un acceso tan pronunciado hacia arriba en un centro; yo lo haría más horizontal, no tan escalonado. El enclave me gusta, pero preferiría que fuera plano. Los espacios planos son más agradables» (EN41).

La profesora que manifestó esta opinión trabaja en un centro que se encuentra ubicado en un terreno con un gran desnivel, que llega al máximo en la zona de entrada peatonal. Para cubrir la distancia de la puerta del centro a la calle, se han colocado unas escaleras (también una rampa) que deben salvar la altura de una planta (DR41).

Otro ejemplo que sigue esta línea es el de los centros que quedan asfixiados por las edificaciones colindantes:

«¿La imagen del centro? Encajonado, rodeado. La calle de la entrada no tiene salida. El colegio tendría otra perspectiva si no estuviésemos tan rodeados de edificios (...). Por dentro es muy vistoso; tiene muchas ventanas; subes por las escaleras y vas viendo el mar. Creo que resulta interesante para los niños» (EN47).

En la opinión de la maestra, se puede apreciar que lo que afea a este edificio es su ubicación y no tanto el diseño.

Algunos directores han calificado al centro exteriormente como constreñido en el espacio: «Estamos encañonados, rodeados. La calle por la que se llega no tiene salida, hay poca amplitud. El colegio tendría otra perspectiva sino estuviésemos tan rodeados de edificios» (EN47); «El edificio es más feo por fuera que por dentro. Cuando los edificios sigan creciendo, esto va a ser un agujero» (EN46).

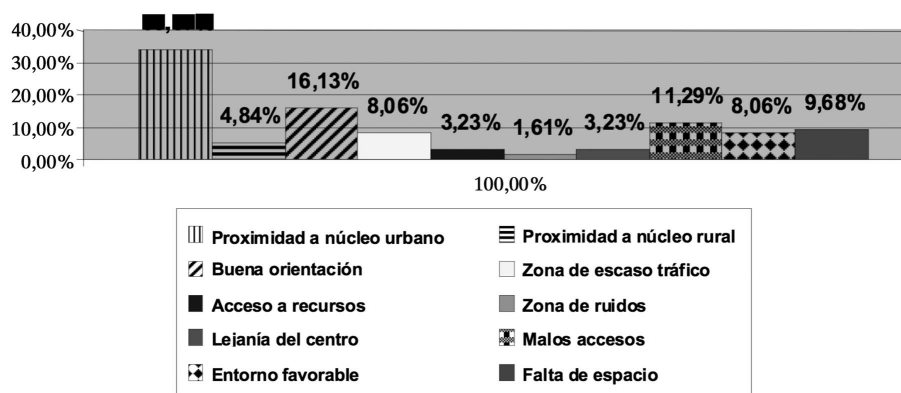
Podemos observar cómo el emplazamiento, es decir, la ubicación del propio centro, es juzgada como adecuada por 43 maestras (60%), frente a 28 (40%), que la considera inadecuada (CU).

Al ser preguntadas por las razones que les llevaban a emitir su valoración, nos ha llamado la atención la forma en que un mismo argumento puede ser interpretado de forma diferente en función de que el centro se encuentre en el casco urbano o rural:

- Para los centros que están inmersos en los grandes núcleos urbanos, este hecho es juzgado como un inconveniente, puesto que este factor se relaciona con otros considerados negativos, como la densidad de tráfico de la zona o el nivel de ruido.
- En los centros emplazados en zonas rurales o más alejadas de los núcleos urbanos, esta lejanía se vive como un inconveniente y se asocia tanto a la falta de equipamientos urbanos como a los malos accesos, sobre todo en vías secundarias con problemas de espacio y asfaltado.

Al describir los factores que caracterizan el emplazamiento ideal de un centro educativo, los docentes señalan una serie de aspectos positivos que debe cumplir la ubicación, así como un grupo de aspectos negativos que deben ser considerados con objeto de eliminarlos en la medida de lo posible (CU).

GRÁFICO III. Factores para el emplazamiento de un centro



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico, dentro de los elementos más destacados se encuentran:

- Elementos positivos:
 - La posibilidad de acceder a recursos como parques y jardines, grandes superficies comerciales, bibliotecas o teatros. En los centros del entorno rural también entienden como un recurso más la proximidad de zonas verdes naturales (CU).
 - La buena orientación del centro con respecto al sol. Este elemento fue valorado como muy importante en 11 casos (16% de los cuestionarios) (CU).
 - La tranquilidad del entorno, entendida como la falta de ruido y poco tráfico rodado (CU).
- Elementos negativos:
 - Los malos accesos, caminos estrechos o mal asfaltados y falta de aceras (CU).
 - La falta de espacio. Se percibe que el centro, de alguna manera, está ahogado entre las edificaciones colindantes o que tiene un entorno reducido que nunca le va a permitir crecer (CU).
 - La lejanía de las viviendas de los alumnos, lo que motiva que los niños no acudan a las actividades extraescolares y que sea más difícil conseguir la visita de los padres al centro para participar en los diferentes momentos de la vida escolar. Esto dificulta la creación de un sentimiento de identificación y pertenencia a un grupo de los distintos miembros de la comunidad educativa (CU).

Patios. Datos descriptivos

En todos los centros, las dimensiones de los espacios exteriores superan las dimensiones mínimas (DR), con la excepción del CP13, en el que su medida se ajusta al mínimo (DR13). Existen, sin embargo, grandes diferencias, por lo que no estableceremos los valores medios, ya que podrían dar una idea equívoca sobre los espacios exteriores con los que cuentan los centros. Hemos comprobado que estas diferencias están en relación directa con el valor del terreno en los diferentes ayuntamientos (CC). Como éste debe ser cedido por la corporación local, la cesión de suelo es generosa cuando el terreno es de escaso valor.

En cuanto a los materiales, los patios resultan muy monótonos. El material más usado es el hormigón. El mobiliario está compuesto, en general, por papeleras, fuentes y algunos columpios (CC).

Patios. Percepción

A pesar de que el módulo sobre el que se calcula las dimensiones de los patios es ajustado a la ley, los docentes manifiestan que son demasiado reducidos. Además, las maestras indican su preocupación por el material en el que está fabricado el suelo. Cuando este material existe, no les agrada que todo el patio sea de «cemento». Así lo explica una de las maestras que eliminaría «unha boa parte do cemento que nos rodea no patio» (CU143).

Las maestras insisten también en la necesidad de que, desde el principio, sea un espacio pensado para la función que va a desempeñar:

«El patio de recreo no es adecuado, pues en un principio iba a ser el aparcamiento de los profesores. Con el tiempo se ha ido mejorando, pero tiene mala orientación; por eso resulta muy frío en invierno y caluroso en verano. Tiene poca dimensión y ausencia total de zonas cubiertas» (CU411).

Las maestras expresan su deseo de que los patios de recreo estén constituidos por diversas zonas que no sean uniformes. A la pregunta de: «¿Cómo sería el espacio ideal para el esparcimiento de los niños?» responden lo siguiente: «Zonas verdes, zonas de sombra, pistas para correr, areneros, espacios para juegos libres, espacios con columpios y zona cubierta, entre otros» (CU). Encontramos comentarios a este respecto como: «O patio debería estar composto por zonas diferentes, con verde e árbores, areiros, espacio coberto, zona de columpios, espacio para xogos (...). Os que temos son todos iguais: espacios de cemento, desnudos, como moito cuns poucos columpios e un areiro» (CU181). Y también: «É unha necesidade urxente plantar árbores de sombra nos patios» (PA del CP22).

Otro caso interesante es el CP48. Es el único que hemos encontrado con un huerto que está en funcionamiento (CC). Los niños tenían, en el momento de nuestra visita, una plantación de puerros y varios tipos de semilleros. Este espacio, aunque figura en la normativa y computa con un módulo de 0,25 m² por puesto escolar, no aparece en centro alguno, salvo en este (CC).

Una consideración interesante que nos gustaría destacar sobre la impresión que causan los centros en los observadores es lo positivo que resulta poder ver parcialmente la actividad que se desarrolla en el interior del centro (CC). No nos referimos a que todo el centro se transforme en un escaparate, sino a la posibilidad de percibir la actividad del centro de una forma puntual. Así, al llegar a las instalaciones de Educa-

ción Infantil del CP14, la impresión resulta ciertamente positiva. Las cristaleras exteriores de las aulas están dispuestas de tal forma que no se produce una visión indiscriminada desde todos los ángulos, pero si el observador se coloca entre los bloques de aulas, se puede ver a los niños y maestras compartiendo el espacio (CC).

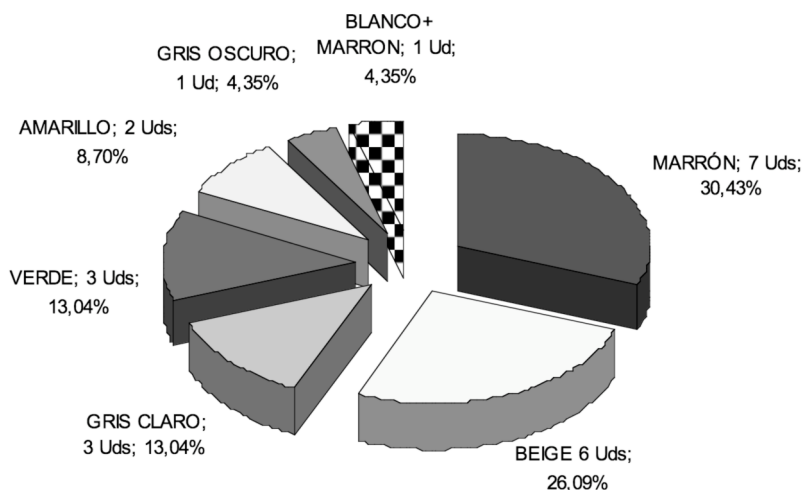
Imagen interna del centro. Datos descriptivos

Aunque en nuestro trabajo se estudian todas las dependencias del centro, en este apartado nos centraremos en las aulas.

En el interior de los centros es general el uso de la pintura como material de recubrimiento de las paredes. En algunos casos hemos podido observar que una de las paredes de las aulas o pasillos se recubre completamente con corcho o se deja de ladrillo cara vista; pero este tratamiento es excepcional.

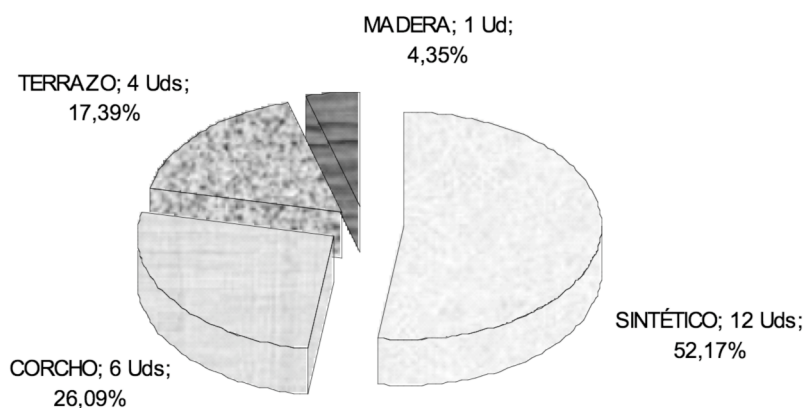
Se utiliza fundamentalmente el color blanco, bien solo o combinado con otros colores alegres (verde, azul o amarillo). Generalmente, estos colores se emplean en tonos pastel, aunque en tres centros se emplean tonos más saturados. El color en el interior de los espacios docentes está presente también en los suelos, aunque en menor medida.

GRÁFICO IV. Porcentaje de colores empleados en los suelos de las aulas



El empleo de materiales sintéticos permite que este elemento se combine con las paredes o las carpinterías interiores. Estos materiales están siendo cada vez más utilizados por la versatilidad de sus colores y por sus características físicas.

GRÁFICO V. Porcentaje de materiales empleados en los suelos de las aulas



Otro elemento que no debemos olvidar es el aspecto de los acabados en los interiores. El color y la luz son muy importantes y, unidos al cuidado, hacen de los espacios lugares que se perciben como acogedores y atractivos. No queremos dar la impresión de defender una postura en la que variables contingentes pueden suplir las deficiencias de un mal diseño, sino más bien enfatizar la importancia que tiene el hecho de cuidar todos los elementos que se pueden percibir en un centro escolar.

Imagen interna del centro. Percepción

Cuando preguntamos a los directores acerca de la impresión que produce la imagen interna de su centro, 13 de ellos (61,88%) respondieron, con impresiones positivas, que tiene que ver con el espacio, la luz, la conservación de los materiales o los acabados:

«Bien, está bien cuidado. Me gusta la estética interior de este centro» (EN32); «Mucho más bonito y atractivo que por fuera; muy luminoso» (EN14).

Un grupo de cinco directores (23,81%) contestó con impresiones negativas aludiendo al color, a la falta de espacio o a la inoperatividad de este:

«Es triste. Tiene unos colores demasiado oscuros» (EN31); «Moi mala, inoperativa total. Os pasillos son moi longos con corrientes horribles e moito frío. É pouco manexable. A distribución das aulas en rengleira non facilita a comunicación. Está todo aberto e é moi frío. O patio coberto e unha neveira e no verán un forno e a falta de ventanas (cristales en las vanos) fai que este frío entre no interior» (EN19); «No me gusta. Es muy pequeño, pero nos adaptamos al espacio» (EN42).

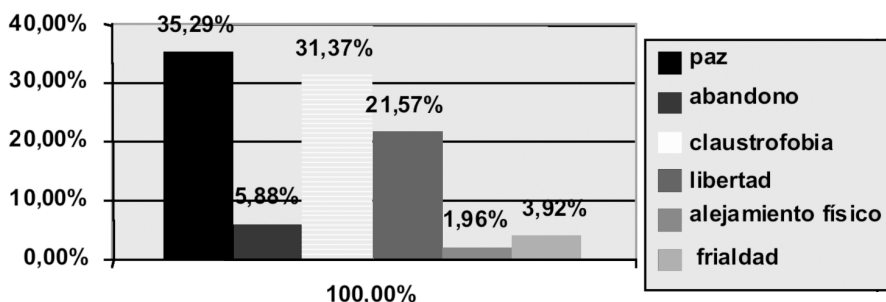
El resto, un grupo de tres directores (14,32%), no esta demasiado a gusto con la forma, pero entiende que se puede desarrollar una buena función en estos espacios: «No es demasiado bonito, pero trabajamos bien» (EN45).

Cuando se pide a las maestras encuestadas que describan a través de un sentimiento la impresión que produce en ellas el aspecto físico de su centro, 40 de ellas (56,86%) hacen referencia a sentimientos de tipo positivo como paz, tranquilidad, alegría o libertad. El porcentaje restante (muy elevado) utiliza términos que vinculan sus vivencias a sentimientos más negativos: abandono, angustia, claustrofobia, agobio, frialdad o alejamiento (CU).

Consideramos que es muy interesante observar que en los sentimientos positivos se han utilizado términos poco concretos que no hacen referencia directa a aspectos materiales del centro (libertad, paz), aunque en los términos elegidos para calificar negativamente la vivencia encontramos conexiones con aspectos concretos del centro (CC) y (CU) que resumimos de la siguiente forma:

- Abandono del aspecto físico, de las instalaciones.
- Claustrofobia y agobio. Espacios pequeños, cerrados, masificados.
- Frialdad. Condiciones ambientales negativas. Espacio poco acogedor.
- Alejamiento físico del centro con respecto a la comunidad a la que pertenece.

GRÁFICO VI. Impresión de las maestras sobre el aspecto físico del centro



Fuente: elaboración propia.

Pese a todo, 48 maestras (68,85%) manifiestan encontrarse a gusto en su centro de trabajo, añadiendo que la mejora del centro pasaría fundamentalmente por ampliar los espacios (CU).

Imagen interna del centro. Descripción de las dimensiones de los espacios interiores

A través del estudio detallado de los planos de los centros (DR) y de su correspondencia con la edificación final (RED), comprobamos que, en general, todos los espacios se mantienen dentro de los parámetros prescritos en la normativa respecto a sus dimensiones. La normativa legal vigente establece unas dimensiones para las aulas que oscilan entre los 30 m², determinados como mínimos, y algo más de los 50 m², señalados como criterio modular.

En la muestra de nuestro estudio, la dimensión media de las aulas es de 51,50 m² (DR). Solamente hemos encontrado un aula inferior a 30 m² en el CP11, que con 22,50 m² (DR11), se utiliza provisionalmente como unidad para tres años (RED11).

Las dimensiones más reducidas, a partir del tamaño mínimo estipulado, las encontramos en el CP21, cuyas dos aulas miden 37,11 m² cada una (DR21). Las aulas más amplias se encuentran tanto en el CP17, que posee una única aula de EI de 75 m² (DR17), y en el CP16, que cuenta con dos aulas de EI de 76,5 m² cada una (DR16). El resto de las medidas de estos recintos se mantiene en torno a la media antes señalada.

En los centros estudiados, los espacios del aula se ajustan a la normativa en cuanto a su número. Sólo existe una excepción, el CP17, donde no hay un número suficiente de aulas para todo el alumnado de Educación Infantil, por lo que los niños de 3^{er} curso de este ciclo tienen que compartir aula con los alumnos de 1^o de Primaria (RED17). Desde este centro se señala:

«Queremos hacer constar que las aulas construidas son insuficientes para la matrícula actual (...). Neste curso, os nenos están distribuídos da seguinte forma: un grupo de EI con alumnos/as de 3 e 4 anos; dous grupos de 1^{er} ciclo, un con alumnos de 5 e 6 anos» (PA del CP17).

La respuesta de los maestros es unánime en cuanto al tamaño de las aulas. Todos coinciden en que las medidas establecidas en relación con la ratio son totalmente insuficientes (CU). «É necesario máis espacia nas aulas. Se a ratio fose a máxima lexislada, sería totalmente insuficiente; no noso caso xa é insuficiente cos nenos que temos»

(CU212). Constatamos que los espacios son insuficientes para llevar a cabo una labor docente adecuada, ya que en muchas ocasiones los niños no pueden casi moverse (CU). Por eso, se nos explica: «As aulas son reducidas polo que non se lles saca o rendimento desexado ós recunchos habilitados.- Ou tendo que suprimir algún pola falta de espacio» (MA del CP42). Otro maestro señala que «Nas aulas non hai espacio mais que para as mesas e as sillas... Tería que ser o dobre» (EN22). En este centro hay tres unidades de 25 alumnos cada una (RED42). Este déficit de espacio dificulta la organización de actividades más motivadoras o el cambio a una distribución del aula más innovadora.

Es muy interesante constatar que, en los centros en los que la ratio es muy elevada, las maestras expresan sentimientos negativos en relación con el espacio, a pesar de cumplirse las medidas establecidas (CU). Así, a la pregunta planteada en el cuestionario acerca de la expresión de un sentimiento referida al espacio interior del centro, las maestras contestan con términos como, «agobio» o «claustrofobia» (EN22).

En el mismo sentido, en un centro en el que las ratios están completas y disponen en este momento de 11 unidades (RED46), la directora nos contesta que:

Sería mejor disponer de más espacios y más amplios... A veces pienso que para Infantil mejor serían centros más pequeños... El nuestro es un centro grande, pero es un poco agobiante con tanto niño. La gente dice que es un centro grande, pero resulta agobiante sobre todo con tanta escalera (EN46).

Esta percepción de la docente del centro como un lugar masificado se corresponde con los términos utilizados por Oury y Pain (1975) como «clases vagón» o «escuelas hormiguero».

En cierto modo, estas macro-concentraciones de niños se contraponen con la idea de la creación de un ambiente parecido al del hogar que propone la legislación vigente. También se contraponen con la idea que ha llevado a la Administración a la construcción de escuelas de Educación Infantil alejadas de otros niveles con el objetivo de darles un carácter más unificado y, entendemos que, menos masificado y de mayor proximidad.

Percepción de la interrelación de los aspectos de forma y función

Debemos destacar que la mayoría los docentes manifestaron interés por el aspecto del centro. Sin embargo, cuando el diseño y la estética entran en conflicto con la funcionalidad algunas maestras, no dudan en manifestar que «el centro no es atractivo, pero sí práctico; no resulta interesante para los niños en cuanto a su diseño, pero dentro se trabaja bien» (EN24).

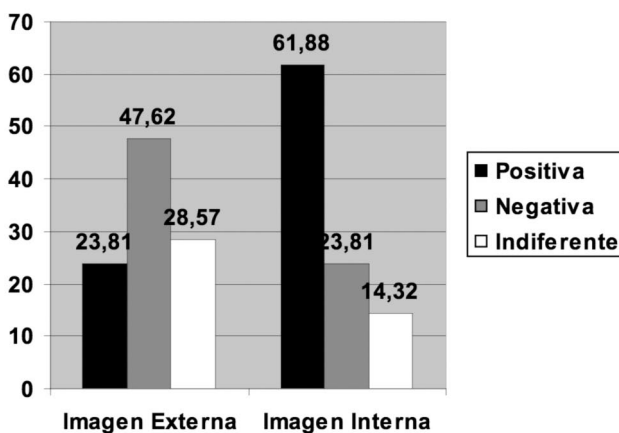
Algunos docentes muestran un razonamiento extremo al despreciar el valor del componente estético bien tratado, pero quizás sea porque, algunas veces, se les enfrenta a dilemas difíciles de resolver. Por ejemplo, se señala lo siguiente:

«Cuando se hizo la parte nueva, hacían los servicios sin ventilación. Yo se lo dije y la respuesta del arquitecto fue que no quedaba bien estéticamente. ¡Y a mí qué me importa la estética, si es un colegio! Pero nos quedamos sin ventanas en los servicios de los pequeños (EN11).

A pesar de ello, todos prefieren que el tratamiento de forma y función sea el óptimo. Aunque esto parece ser realmente difícil, puesto que la mayoría de las apreciaciones del profesorado coinciden en que los centros resultan más agradables, bonitos o alegres por dentro que por fuera:

«La imagen interna del centro es agradable. Está bien diseñada, aunque es un poco pequeño. Externamente no me gusta, es poco atractivo y pobre» (EN22); «La imagen externa del centro es poco cuidada. No se han molestado siquiera en igualar la pintura, y el interior es fruto de nuestro trabajo» (EN11).

GRÁFICO VII. Imagen interna y externa que poseen los directores del centro.



Parece existir una necesidad de conjugar, de manera armoniosa, la significación estética de los centros con su funcionalidad para que los usuarios de las edificaciones se encuentren a gusto en ellas. En el caso del CP13, no se puede negar que ha existido, por

parte del profesional que ha diseñado el centro, una opción estética. Pero los docentes que trabajan en él –y la comunidad en general– consideran que es inadecuada (EN13), (CU131, CU132). En otros casos, como el del CP19, existe unanimidad al definir la estética del centro como muy interesante, aunque muy reñida con las características funcionales (EN19), (CU191- CU194).

Para algunos maestros, la imagen del centro es realmente anodina desde el punto de vista de la transmisión de unos valores con respecto a un modelo estético: «Yo no creo que en este centro a los niños les llame la atención nada; no hay nada original ni que destaque» (EN18).

Muy pocas maestras comentan que están interesadas en iniciar el trabajo sobre la sensibilidad estética con sus alumnos. Cuando esto ocurre, nos encontramos objetivos en sus proyectos curriculares relacionados con esta idea: «Adquirir progresivamente hábitos de orden, limpieza conservación e ornamentación dos espacios e materiais habitualmente desfrutados polos nenos, no ámbito escolar» (PCC del CP14); «Diferenciar entre a estética de ambientes limpos e ambientes descoidados» (PCC del CP16).

Algunas veces, las maestras entienden que los problemas relativos al aspecto del centro no dependen del diseño del edificio, sino de la falta de interés de las instituciones responsables de velar por el estado correcto del edificio: «Por fuera, el centro está muy descuidado, su imagen es mala; el Ayuntamiento es el responsable. No es atractivo para los niños; no le enseña nada. Lo veo muy frío» (EN16).

El descuido de la estética –e incluso de los elementos constructivos– es evidente en algunos centros. En uno de ellos, el aula de usos múltiples se encuentra sin concluir, con las paredes de ladrillo sin revestir. El suelo es una placa de mortero de cemento; las columnas son de hormigón sin revestir con cantos cortantes peligrosos. Del mismo modo, permanecen a la espera de que se terminen las fachadas exteriores de las instalaciones de Educación Infantil (RED16). No se trata de una cuestión de diseño, sino de desidia en la labor de terminar la obra y de mantenimiento de lo que ya está acabado. Al visitar el centro se produce una sensación de provisionalidad y de descuido, tanto en lo referente al espacio exterior como al interior (CC).

También hemos podido constatar que en algunos centros existe cierto descuido en la conservación del edificio. Como en el caso anterior, se observa excesivo retraso en la culminación de las instalaciones. En un centro encontramos que en algunas paredes faltaba el rodapié, y en las aulas el encerado estaba pintado directamente sobre la pared (CC). En otro, los aseos mostraban un aspecto de total desidia en su mantenimiento (CC).

Conclusiones y discusión

En función de todos estos datos, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- No existe una preocupación por la estética por parte de las administraciones educativas. Por otro lado, existe un descuido en el mantenimiento y conservación de los elementos constructivos y la monotonía de formas y colores. Sin embargo, cuando se pregunta por este tema, parece interesar y preocupar ciertamente al colectivo docente. Creemos que el tratamiento estético adecuado es una demanda del profesorado porque constituye una necesidad formativa. Los técnicos deben ver en ello un ejercicio de responsabilidad y trabajar este aspecto asumiendo los requisitos señalados por los propios docentes y que se enjuician como idóneos para que el espacio educativo cumpla con su función y, al mismo tiempo, aplicar su conocimiento profesional para que también alcance los requisitos de forma.
- En general, nuestra percepción es que no existe una búsqueda de significación estética por parte de los diseñadores de los centros, salvo excepciones. Sin embargo, consideramos que los centros educativos pueden ser un símbolo de pertenencia para los estudiantes, igual que para los ciudadanos de un país lo son sus monumentos identificativos. La edificación escolar es un producto cultural y, por ello, debería reflejar en sí misma este componente estético. Por otro lado, las construcciones escolares son instituciones cuyo fin social es el aprendizaje de las nuevas generaciones. Este aprendizaje se realiza en ellas y a través de ellas. Esto significa que, al mismo tiempo que facilitan un entorno físico que debe ser idóneo desde múltiples puntos de vista (uno de ellos es el estético), para esta labor debe ser, además, paradigma en sí mismo de lo que intenta transmitir, es decir, el factor estético es un contenido cultural y, por extensión, un contenido educativo. El fomento de las experiencias estéticas en el colegio debería favorecer en el alumnado el cambio hacia actitudes más positivas, más activas, más imaginativas y creadoras (Wong, 2007).
- En las escuelas estudiadas observamos la escasa relevancia del concepto estético en su diseño. En los pocos casos que existe un trabajo en esta línea, éstos no son valorados por la escasa funcionalidad del resultado. Parece que es una perspectiva funcionalista la que decide el estilo del edificio, por lo que todos resultan muy similares. Este funcionalismo debemos entenderlo de una forma muy concreta. Se considera como el marco que recoge la función docente,

«así pues, esta concepción del espacio escolar como mero albergue de la tarea docente resta importancia a la configuración de los centros y hace que su forma pase a segundo plano» (Gutiérrez Pérez, 1998, p. 73). El análisis en este sentido resulta revelador, ya que mientras los discursos pedagógicos se mueven en torno a principios de paidocentrismo y flexibilidad, los espacios en los que se supone que estas teorías van a cobrar cuerpo se proyectan y construyen tomando como unidad significativa y generadora al docente y al aula. Por supuesto, esta perspectiva nos plantea un marco pedagógico basado en el aprendizaje reproductor, contrario, por lo tanto, a las ideas de potenciación de la creatividad, el pensamiento independiente de campo y las capacidades adaptativas para afrontar los cambios de cualquier tipo. La solución ideal sería conjugar de manera armoniosa la significación estética de los centros con su funcionalidad para que las edificaciones resultasen creativas y adecuadas al entorno. Así, se debe propiciar un método alternativo de instrucción que esté basado en la estética, entendida como la relación recíproca entre emociones e intelecto, y entre la acción y la contemplación. Esta capacidad requiere prestar atención a las cosas de la belleza (Caranfa, 2007). Una vez que el alumnado logra apreciar la belleza en su entorno, es capaz de trasladarlo a otras áreas que observan en el ambiente natural. De esta forma se consigue desarrollar una conciencia profundamente artística (Girod, 2007). En los centros estudiados, intención estética y funcionalidad no van frecuentemente unidas. Hemos visto varios casos en los que queda claro que el arquitecto ha tenido una idea compositiva, una intención que ha expresado en la forma, volúmenes y fachadas del edificio, pero este trabajo no se ha visto enriquecido con otros aspectos que tienen que ver con la funcionalidad de los espacios internos o externos.

- En el estudio se demuestra que, aunque el número de aulas y su tamaño es adecuado, en muchas de ellas no se pueden llevar a cabo metodologías innovadoras que necesitan un mayor espacio y una distribución diferente del mismo. Todos los espacios están diseñados de forma que no hay casi posibilidad de transformarlos. Sería necesario que la metodología que los docentes consideran como más adecuada pudiera ser llevada a cabo sin que el espacio construido lo dificulte o impida. La realidad física de un centro no puede ser un obstáculo para las decisiones de carácter organizativo y didáctico de los maestros (Crespo Comesaña y Pino Juste, 2007). Sin embargo, sabemos que el diseño del propio centro educativo y el cuidado de su entorno ofrecen un conocimiento auténtico de colores, formas, texturas y tamaños del elemento

natural. De ahí la importancia de que el maestro establezca vínculos afectivos hacia lo que se observa, puesto que de esta forma logrará promover la expresión de diversos criterios e ideas personales, así como el descubrimiento de componentes estéticos mediante la reflexión y el diálogo (Balada y Juanola, 1987).

- Es necesario realizar una reflexión sobre los criterios que deben primar a la hora de elegir los emplazamientos de los centros. En aquellos centros en los que, por diferentes razones, se proyecta la fachada de entrada hacia la zona de máximo desnivel, los accesos se realizan a través de grandes recorridos de escaleras y rampas. Estos elementos constituyen un problema en las horas de entrada y salida de clase, cuando hay mayor aglomeración, y, especialmente, los días de lluvia. Ante estas dificultades, los más perjudicados son los más pequeños. A ello hay que añadir que los accesos dificultosos incrementan la sensación de aislamiento de la edificación con respecto al entorno. Los mejores emplazamientos para las edificaciones con orientación educativa son los que presentan una extensión plana o con un ligero desnivel. Los centros construidos en núcleos urbanos deben quedar apartados de las líneas de circulación más importantes. Son preferibles los entornos más protegidos en los que los accesos sean los adecuados y en los que se cuente con algunos recursos que el centro pueda utilizar. Tampoco deberían instalarse rodeados de edificaciones muy altas, puesto que producen una sensación de constreñimiento y ahogo. Además, las construcciones en altura podrían arrojar sombras sobre el edificio o los patios. En este sentido, consideramos que el centro educativo debe poseer, además de un entorno de calidad en donde los niños estén seguros física y psicológicamente, un diseño estético rico en formas, colores, imágenes y estructuras que propicie su creatividad e imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de pertenencia y bienestar, y favorezca la exploración y el descubrimiento, la construcción, la creación. De esta forma, se propiciará la multiplicidad y diversidad de imágenes, lo que contribuirá en la formación de las personas. Socher (2007) y Bronstein y Vargas (2001) defienden que es necesario crear un entorno propicio para que los niños crezcan sanos, seguros y felices. Basándose en el hecho de que los niños se relacionan con su entorno desde el primer día de vida, enseñan a motivarles para explorar y experimentar el mundo, y de este modo, desarrollar las herramientas necesarias para afrontar retos y responsabilidades en un futuro.

- Los patios de recreo que prescribe la normativa son pequeños. Los existentes en los centros visitados resultan monótonos e incompletos en cuanto a su planificación y equipamiento. El cemento es el material más utilizado en los pavimentos exteriores a pesar de que en el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia se señala como uno de los elementos que «deben evitarse». Hay que elevar la consideración de los patios de recreo a elementos educativos, de forma que se entienda la necesidad de que estos espacios se traten adecuadamente como elementos complejos y que desarrollen varias funciones. Los patios de recreo, como se ha comentado, deben ser más grandes que de lo que prescribe la normativa, ya que en ellos deben albergarse zonas diferenciadas en las que los niños puedan desarrollar diferentes tipos de actividades. Por lo tanto, queremos apuntar que los patios deben constar de zonas verdes a las que habrá que prever el acceso de los niños para que tomen contacto con la naturaleza, única forma de conocerla y aprender a respetarla. En estas zonas habrá plantas de poca envergadura, pero también árboles que den sombra en los meses en que se precise. Además, este espacio puede utilizarse para zona de descanso y juego relajado. Sería interesante disponer de una zona de elementos de juego equipada con aparatos adecuados para que los niños puedan desarrollar actividades como subir escaleras, trepar, columpiarse, arrastrarse, deslizarse, etc., con seguridad. Para estas zonas sería conveniente instalar suelos especiales, existentes en el mercado y en muchos parques públicos, que amortiguan las caídas.
- Las maestras que ejercen su labor en centros con gran número de alumnos califican el espacio de su centro como muy reducido, aunque la proporción alumno/espacio sea parecida a la de otro centro más pequeño y con menos alumnado. Además, comentan que los centros masificados no son ideales para estas edades. Realmente observamos que es difícil ver en un centro con muchos alumnos la representación de un ambiente familiar que, según el diseño curricular de 1992, deben tener estas instalaciones, dado que la escuela infantil debe ser como una segunda casa y sus espacios deben estar pensados para que potencien la autonomía de los niños, el libre desplazamiento y la comunicación con iguales y adultos. Nos gustaría precisar que, evidentemente, el estudio es restringido, puesto que sólo se estudian los centros de Educación Infantil de la comunidad gallega. Sin embargo, a pesar de las dificultades de generalización evidentes, consideramos que el trabajo realizado aporta algunos elementos de análisis que pueden favorecer un cambio de estrategia en el diseño de los espacios escolares.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, L. (2000). Estereotipo, integración cultural y creatividad. En M. HERNÁNDEZ BELVER Y M. SÁNCHEZ MÉNDEZ, *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BALADA MONCLÚS, M. Y JUANOLA TERRADIELLES, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós/«Rosa Sensat».
- BETANCOURT, J. Y VALADEZ, M.D. (2000). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- BRONSTEIN, V. Y VARGAS, R. (2001). *Niños creativos*. Barcelona: RBA Libros.
- CRESPO COMESAÑA, J. Y PINO JUSTE, M.R. (2007). Description of Environmental Factors in School. *Internacional Review of Education*, 53 (2), 205-218.
- CARANFA, A. (2007). Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility. *Journal of Philosophy of education*, 41(1), 113-127.
- DECRETO 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia (Galicia)*, 14 de enero de 1992, 8.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRICK (Dir), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, L. (1996). Experiencia estética y expresión creadora en el dialéctico espacio de la educación. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 17(34), 9-20.
- FLORIDA, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- GENNARI, M. (1997). *La Educación estética*. Barcelona: Paidós.
- GIROD, M. (2007). Connecting art and science: Teaching with sublime. *Science and Children*, 44(5), 26-29.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikos-Tau SA.
- HEALY, J.W. (2006). Wonders of the world. *Teaching Pre K-8*. 36(4), 30-32.
- HÉRAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- INSTRUCCIONES de 13 de noviembre de 1991 sobre la redacción de proyectos de construcción de Centros públicos de nueva planta. *Boletín Oficial del MEC*, 18 de noviembre.

- MARÍN, R. Y DE LA TORRE, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- MONREAL, C. (2001). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ORDEN de 4 de noviembre de 1991 por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Completa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 12 de noviembre.
- ORIO DE ALARCÓN, N. M. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En AA.VV, *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- PAREYSON, L. (1997). *Els problemes actuals de l'estètica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PIRINI, P. (2002). *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- POPPER, F. (1989). *Arte, acción y participación*. Madrid: Akal.
- RAY, P. H. Y ANDERSON, S. R. (2000). *The Cultural Creatives*. New York: Harmony Books.
- REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 26 de junio.
- RUÍZ RUÍZ, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 93-104.
- SCHILLER, F. (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SOCHER, D. (2007). A Picture Is a Patchwork of Color Laid Out in a Private Space in Which Lie Flat Imitations of Life. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 105-112.
- SUÁREZ, M. (1987). Los castigos y otras estrategias disciplinares vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 282, 301-311.
- WONG, E.D. (2007). The Rebirth of Cool: Toward a Science Sublime. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 67-88
- ZABALZA, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

BARBA TÉLLEZ, M. N. Y GARCÍA BARGADO, M. (2006). Creatividad y apreciación estética en la edad preescolar. *Revista Recre@rte*. Recuperado el 5 de septiembre de 2007, de http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate06/Seccion2/creatividad_prescolar.htm

Dirección de contacto: Margarita Pino Juste. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus A. Xunqueira. 36005 Pontevedra. E-mail: mpino@uvigo.es