UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.

INFORME FINAL

DATOS GENERALES

NÚMERO DEL PROYECTO. 724-A2-319.

NOMBRE DEL PROYECTO: *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras. Comprendiendo los significados de las actividades del Jardín.*

UNIDAD BASE: Instituto de Investigación en Educación (INIE)

PROGRAMA AL QUE PERTENECE: Programa de Mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir del año 2006 se ubica en el Programa Educación y Cultura.

VIGENCIA DEL PROYECTO: 18 de Setiembre del 2002 al 31 de marzo 2005.

INVESTIGADORA PRINCIPAL Dra. Teresita Cordero Cordero.

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN: Noylin Molina y Sharon Montoya.

FECHA DE ENTREGA INFORME: 3 de abril del 2006

Informe final proyecto de investigación: Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín" # 724-A2-319

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INFORME FINAL ____ *1*

DATOS GENERALES ____ *1*

INTRODUCCIÓN ____ *3*

1. ANTECEDENTES / REFERENTE TEÓRICO/ METODOLOGÍA y RESULTADOS ____ *4*

2. PREGUNTAS. OBJETIVOS Y METAS. CRONOGRAMA Y ACTIVIDADES ____ *4*

2.1 Preguntas de la investigación ____ 4

2.2 Objetivo general ____ 4

2.3 Objetivos específicos, metas y actividades realizadas ____ 5

2.4 El Cronograma ____ 7

2.5 Actividades y otros ____ 8

3. RESULTADOS ____ *11*

3.1 Logros ____ 11

3.2 Recursos / limitaciones y oportunidades ____ 12

3.3 Referencias de artículos y trabajos publicados ____ 13

3.4 Presentaciones nacionales e internacionales ____ 14

4. IMPACTO Y BENEFICIOS ____ *16*

5. ANEXOS ____ *17*

Anexo 1: Artículos y documentos publicados o en proceso. Tesis adjunta ____ 17

Anexo 2: Guiones del vídeo y en CD adjunto los borradores de los tres primeros ____ 17

Anexo 3: Algunas constancias y otros de presentaciones ____ 17

Anexo 4: Proyecto de investigación de continuidad ____ 17

Anexo 5: Copia del título ____ 17

Informe final proyecto de investigación: Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín" # 724-A2-319

INTRODUCCIÓN

El trabajo realizado en la investigación estuvo apoyado por la concepción teórica y metodológica, que integra el enfoque socio-cultural desde el ámbito educativo, con un énfasis en el trabajo infantil y a partir del estudio en los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica Y Organización de Madres-maestras en Panamá (JAPAIC-OMMA). Agrupación comunitaria de madres y familias organizadas alrededor de la atención infantil. El trabajo ha permitido apoyar dicha organización y proyectar a la Universidad de Costa Rica a nivel centroamericano.

Durante el proceso de realizado en la investigación se han elaborado una serie de documentos que evidencian y exponen las particularidades y proyecciones de la investigación. Los documentos se presentan en versión electrónica e impresa y son de diferente naturaleza, a saber: tesis doctoral, artículos publicados o en proceso, constancias y presentaciones en actividades académicas nacionales e internacionales, vídeos y, nuevas propuestas de investigación en ejecución.

Así se ha generado una serie de actividades de investigación, de acción social y docencia que se detallan en el presente informe final.

El documento expone los objetivos propuestas, las metas, el cronograma y las actividades realizadas, así como, los artículos publicados o en proceso de revisión y publicación. Al final se hace una valoración sobre los logros, dificultades y recursos con los cuales se cuenta y, el impacto que ha producido.

1. ANTECEDENTES / REFERENTE TEÓRICO/ METODOLOGÍA y RESULTADOS

Para conocer sobre los antecedentes, el referente teórico y metodológico, así como los resultados: revisar el documento adjunto *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del Jardín.* Tesis doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. (2005). De manera complementaria revisar los artículos, presentaciones, folletos y vídeos que se adjuntan en anexos o en material adjunto.

2. PREGUNTAS. OBJETIVOS Y METAS. CRONOGRAMA Y ACTIVIDADES

2.1 Preguntas de la investigación

¿Cómo se gestan y realizan las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los jardines de los JAPAIC-OMA en Panamá?

¿Cómo interpretar los significados desde la filosofía en acción de las Madres-maestras, los cuales subyacen en las prácticas pedagógicas realizadas en los JAPAIC-OMA?

2.2 Objetivo general

Comprender e interpretar la filosofía en acción que subyace a las prácticas pedagógicas (promoción de aprendizaje) desarrolladas por las Madres-maestras en los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA).

2.3 Objetivos específicos, metas y actividades realizadas

Objetivos específicos	*Metas propuestas*	*Metas obtenidas.*
1. Describir la forma en que asumen los roles y ejecutan las actividades las Madres-maestras, los niños y las niñas en el jardín.	1. Definir en un documento los papeles y roles que asumen las Madres-maestras y los participantes en las actividades del jardín, tomando en cuenta las diferencias por zonas. 2. Comparar en dicho documento las diferencias por roles que asumen las Madres-maestras en la zona en que se estudia.	Documento adjunto tesis doctoral y 7 artículos en anexo #1. Guiones de vídeos en impreso. En archivo electrónico los primeros tres cortos, aún en borrador (Anexo #2).
2. Identificar la relación intersubjetiva que se establece entre todos los participantes en el proceso organizativo del jardín para resolver las tareas propuestas.	• Elaborar un documento donde sé de a conocer el ambiente de comunicación entre las Madres-maestras y los niños y las niñas.	Documento adjunto tesis doctoral y 7 artículos en anexo #1. Guiones de vídeos en impreso. En archivo electrónico los primeros tres cortos, aún en borrador (Anexo #2).
3. Interpretar la participación guiada que desarrollan las Madres-maestras en las prácticas del jardín.	• Elaborar un artículo que rescate la discusión teórica de la participación guiada y lo relacione con el trabajo empírico.	7 Artículos (Anexo #1), 3 folletos y tesis doctoral. 17 Presentaciones de actividades de investigación, acción social y docencia (Anexo #3). 6 cortos vídeos en proceso de edición (Anexo #2).
4. Ilustrar las visiones de mundo, de sociedad y de ser humano que se expresan por medio de la metodología y las prácticas educativas que desarrollan las Madres-maestras en los jardines.	• Redactar un artículo donde se que problematiza la perspectiva pedagógica y relacionarlo con la investigación sobre la Organización de las Madres-maestras, para dar cuenta de las concepciones de mundo de sociedad y de ser humano.	7 Artículos (Anexo #1), 3 folletos y tesis doctoral. 17 Presentaciones de actividades de investigación, acción social y docencia (Anexo #3). 6 cortos en vídeos sobre la experiencia en proceso de edición (Anexo #2)

Objetivos específicos	Metas propuestas	Metas obtenidas.
5. Sistematizar algunos principios pedagógicos que se comunican explícitamente en la Organización y contrastarlos con las descripciones efectuadas sobre el acontecer en los jardines.	• Retroalimentación a JAPAIC-OMMA sobre los resultados obtenidos reflexionando sobre las actividades que hacen y la forma en como lo hacen. • Proyectar en conjunto con JAPAIC-OMMA las fortalezas y debilidades del trabajo que realizan con el objetivo de proponer acciones.	7 Artículos (Anexo #1), 3 folletos y tesis doctoral. 17 Presentaciones de actividades de investigación, acción social y docencia (Anexo #3). 6 cortos vídeos en proceso de edición (Anexo #2). Continuidad con el proyecto de investigación *La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiografías, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestros en Centroamérica,* y la coordinación del Programa de Educación y Cultura. (Anexo #4)
6. Relacionar y contextualizar los jardines escogidos y los equipos de Madres-maestras con las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se hayan estudiado.	• Elaborar un documento que sintetice quiénes son las Madres-maestras en JAPAIC-OMMA. • Contextualizar en el análisis las condiciones de vida de las participantes en el programa.	Informe de sistematización de las encuestas a las Madres-maestras, documento presentado en el II informe del año 2003. Esta información esta integrada en los capítulos de resultados y conclusiones del documento de tesis. Se han enviado materiales y se han presentado en cuatro ocasiones a JAPAIC-OMMA parte de los resultados. Se espera que los vídeos sirvan para tal propósito
7. Analizar el potencial de los resultados de esta investigación en el marco de la participación de las madres, padres, familias y comunidad en las experiencias de educación inicial no convencional y la promoción del aprendizaje infantil.	• Considerar críticamente la participación de las madres, padres, familias-comunidad en la experiencia de los JAPAIC-OMMA. • Definir limitaciones, fortalezas de la participación de las familias en los jardines. • Aportar recomendaciones posibles al campo de la Educación Inicial en América Latina para conceptuar la relación de las madres y los padres y otros dentro del campo.	7 Artículos (Anexo #1), 3 folletos y tesis doctoral. 17 Presentación de resultados de la investigación, revisar en detalle en apartado #3.2 y en el anexo #3. Cortos en vídeos sobre la experiencia en proceso de edición.

2.4 El Cronograma

El cronograma propuesto tuvo algunos ajustes variando algunas fechas. No obstante, se ha cumplido en su mayoría con lo planificado y se han incluido otras tareas que fueron surgiendo en el proceso.

Actividades	Fecha final	Variaciones
Elaboración Marco Teórico	1-5-2002	Ninguna
Pasantía UCSC (California)	15-1-2003	Ninguna
Recolección de información Panamá	1-6-2003	31-7-04
Trascripción de información	1-8-2003	31-7-04
Sistematización de la información recolectada hasta noviembre 2003	15-12-2003	31-7-2004. se termina de sistematizar.
Presentación avances	1-6-2004	Borrador de tesis y sistematización de la información entregado para su revisión en octubre del 2004. Se entrega en diciembre del 2004 el documento aprobado con las cartas del equipo asesor del postgrado de doctorado en educación. En el anexo # 5 se presentan copia del título.
Devolución grupos de Animadoras en Panamá.	1-12-2005	Años 2004 –2005 y 2006. En diferentes oportunidades. Ver información en la sección de actividades académicas.
Presentación informe final	1-11-2005	Solicitud de extensión 31 marzo del 2006.
Actividades nuevas		
Elaboración de guías JAPAIC-OMMA.	Año 2005.	Año 2005. Publicación de Secretos de la educación de las madres /padres-maestros.
Elaboración de publicaciones	Año 2005.	Años 2005 y 2006
Elaboración de vídeos	Año 2005-2006	En proceso de edición información en anexo # 2.

Nota: todos los informes parciales fueron presentados de acuerdo a cronograma a saber: enero del 2003 / noviembre del 2003 / noviembre del 2004.

2.5 Actividades y otros

Durante el primer semestre del año 2002 se mejora y afina el proyecto de investigación, se inscribe en la vicerrectoria de investigación desde el IIMEC-INIE. De manera permanente se recibió el apoyo y la guía de un equipo de profesores, que asesoraron el proceso hasta la presentación de la investigación en su versión de tesis doctoral, en julio 2005. El grupo de docentes estuvo constituido por la Dra. María Celina Chavarría, la Dra. Ileana Contreras y el Doctor Carlos Sandoval, colaboradores en el Programa de doctorado en Educación, UCR

Se realizó una pasantía en el segundo semestre del 2002 en la Universidad de California en Santa Cruz en calidad de "Visiting Scholar", con la Doctora Bárbara Rogoff y su equipo de investigación. Y se participó durante la pasantìa en las siguientes actividades:

- Psychology 290B: Advanced Developmental Research and Writing, lo que corresponde a un grupo de trabajo y análisis sobre aspectos teóricos y metodológicos de las investigaciones en proceso.

- Conversaciones informales sobre las diferentes investigaciones que se han presentado o que se llevan a cabo en el área de desarrollo humano y cultura. Se identificaron diferentes formas de recolección y análisis de la información.

- Se participó como una estudiante regular en el seminario que imparte Rogoff: ".Psychology 246: Cultural Diversity in Human Development"

- Se asistió a los coloquios de investigación que el área de desarrollo humano organizó semanalmente.

- Se elabora un documento borrador sobre el tema de la discontinuidad-continuidad entre el hogar y la escuela formal y se elaboró un artículo publicado en la revista electrónica del INIE, 2003.
- Se hace una revisión bibliográfica para el trabajo en cuestión.

Para la recolección de la información se realizaron las siguientes acciones.

- Encuesta auto-administrada durante el año 2002 y parte del 2003, terminando sus sistematización en el 2003. Se presenta el informe a la organización de Madres-maestras (JAPAIC-OMMA) en el Encuentro centroamericano de Madres-maestras, realizado del 10 al 13 de julio, en la Casa Pastoral en Palmares de Alajuela, Costa Rica Además, se integra la información en la tesis doctoral, la cual integran otros documentos y registros.

- Hubo diferentes modalidades de registro: etnográficos, entrevistas y vídeos de tres jardines en Panamá. Fuente principal del análisis de la información. En el documento adjunto, sección de metodología se explica en detalle el proceso. El análisis de la información se realiza durante el año 2004 y parte del 2005.

- Durante todo el proceso de investigación, se tuvo como tarea integrar las diferentes informaciones y hacer análisis en proceso. Para ello se realizaron reuniones de supervisión, así como trabajo directo con la organización de las Madres-maestras y con otras personas expertas en el tema, realizando avances en presentaciones e informes parciales de investigación.

- Se presentó la tesis doctoral en julio del 2005 y se redactaron algunos artículos y se participó en diferentes actividades académicas durante el año 2005. Se coordinó con la Universidad Estatal a Distancia para producir 6 cortos en vídeo alimentados por el material recolectado en la investigación. Dicho material esta en proceso de elaboración, ver en anexo #2 el guión de los vídeos y, en archivo electrónico adjunto los borradores de los primeros tres cortos.

Síntesis del proceso de recolección de la información

Informaciones	Para lograr cumplir con el marco de la investigación.	Registros
A. Condiciones de vida de las familias de los JAPAIC para el estudio. Estructura Organizativa. Formas de vinculación y comunicación con otras madres-maestras animadoras de zona.	➢ Organización en el JAPAIC. ➢ Relaciones con otros JAPAIC y en la zona. ➢ Participación en actividades programadas por la Organización. ➢ Historia del JAPAIC ➢ ¿Quiénes son las Madres-maestras participantes?	Por medio de entrevistas semi estructuradas y registros in situ. Encuesta a Madres-maestras y Padres-maestros.
B. Contexto General de la Organización	➢ Organización de las Madres-maestras. ➢ Estructura de la Organización.	Revisión de algunos documentos. Registro de informaciones.
C. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana.	➢ Vida cotidiana de las familias. ➢ Actividades de los niños y las niñas. ➢ Contexto comunitario.	Tomas en Vídeo grabadora de las actividades en el Jardín. Registros etnográficos de momentos compartidos con las familias, los niños y las niñas, así como de la comunidad.
D Procesos de enseñanza aprendizaje en los OMA-JAPAIC.	➢ Centrada en el adulto. ➢ Centrada en el niño(a) ➢ Participación mutua. Ubicar las preguntas que guían el registro empírico	Registros etnográficos de lo que acontece en el jardín, por medio de video.
E. Análisis de la información	Describir, entender y comprender la filosofía en acción de la pedagogía establecida en los distintos jardines estudiados.	- A partir de los registros de la observación, entrevistas semi-estructuras y estudio de materiales.

3. RESULTADOS

Entre los resultados y logros conseguidos durante el proceso de investigación, se rescata en un primer momento la integración entre la investigación, la acción social y la docencia. Ha existido la posibilidad de realizar actividades de divulgación científica así como ofrecer un registro sistematizado a JAPAIC-OMMA.

3.1 Logros

1. La divulgación de la investigación en diferentes eventos (congresos) así como en los artículos en proceso de publicación (apartados 3.3 y 3.3 de este informe).
2. La retroalimentación que se hace y se continúa haciendo con la Organización de las Madres-maestras en Centroamérica, en encuentros y reuniones.
3. El haber contado con el apoyo de la Universidad de Costa Rica con una beca de estudios que permitió durante el proceso dedicarse durante los años, 2002, 2003 por completo a la investigación. Aspecto que cambió a partir del año 2004.
4. La alianza con la UNED para la elaboración de vídeos producto de la investigación, proceso que aún esta en proceso de edición, tal cual se específica en el anexo # 2.
5. El logro de la conclusión de estudios doctorales en educación de parte de la investigadora.
6. La continuidad de la investigación en el proyecto de investigación La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiografías, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestros en Centroamérica, N° 724-A6-303 así como la promoción del programa de Educación y Cultura, iniciativa que ya el INIE había propuesto.

3.2 Recursos / limitaciones y oportunidades

Al inicio del proyecto no se contó con recursos de asistentes de investigación, posteriormente se solventó la situación con 10 horas estudiante y 4 horas de becaria once. Esto fue de gran ayuda para el éxito del proceso.

Así desde el año 2003 se contó con la partición de Sharon Montoya y Noylin Molina, quienes inician con una colaboración ad-honorem o en su condición de becaria once. Ambas apoyaron el proceso de manera fundamental y a quienes les tengo especial agradecimiento.

Los recursos con que se contó permitieron desarrollar el proyecto, aunque la mayor limitación estuvo en los gastos de traslado, viáticos y demás en que se incurrió. La forma en que se solventó dichos gastos estuvo a cargo de la investigadora y de JAPAIC-OMMA, quienes nos proporcionaron el hospedaje, parte de alimentación y la movilización en las diferentes áreas de estudio en Panamá. Colaboración que fue básica para cumplir con el trabajo y que representa un buen ejemplo de vinculación entre la Universidad de Costa Rica y JAPAIC-OMMA.

Otra limitación, que se ha convertido en una oportunidad ha sido la edición y producción de los cortos en vídeos. La construcción de dicho material ha significado aprender en el camino de los errores, lo que ha implicado mayor tiempo. Por tal razón se produjo un atraso para terminar con la edición de los cortos (febrero 2006), ya que hemos necesitado mayor tiempo para re-revisar las tomas para los cortos. En este sentido, la sección de audiovisuales de la UNED ha sido paciente para ofrecernos asesoría y tiempo para terminar con el proceso de edición, que según se puede revisar en el correo electrónico de la encargada Maydi Cordero, contaremos con tiempo para la tercera semana de abril del presente año.

3.3 Referencias de artículos y trabajos publicados1

1. Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. Revista Electrónica del INIE. Vol. N. 2 Costa Rica. 2002. Se puede revisar en la página electrónica del INIE: www.inie.ucr.ac.cr

2. Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. Revista de Educación UCR Vol. 28, N. 1 del 2004, Costa Rica.

Serie de tres folletos.

3. *Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros. El arte de acompañar, dirigir y guiar a los niños y las niñas.* San José, Costa Rica: INIE (2005).
4. *Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros. El arte de observar, conocer y comprender a los niños y niñas.* San José, Costa Rica: INIE. (2005)
5. *Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros. El arte de descubrir las habilidades y destrezas en los niños y niñas.* San José, Costa Rica: INIE. (2005)

6. *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del Jardín.* Tesis doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. (2005)

Artículos en proceso de revisión

7. *Educar en comunidad: Implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad.* Artículo en revisión en la Revista electrónica del INIE: www.inie.ucr.ac.cr

[1] En anexo # 1 se encuentran los artículos publicados. Y en documento adjunto folletos y tesis doctoral.

8. Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras indagando sobre su filosofía en acción. En Revista Electa, Universidad de San Luis Potosí, México. (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

9. Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativo no convencional en Panamá. En revisión: *Revista Iberoamericana de Educación.* http://www.xampu-oie.org/revista/ (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

10. Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America. *Internacional Society for cultural and activity research (ISCAR).* (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

11. Trabajo con comunidades y grupos: dominación y resistencia. Proceso que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas. *Atenea digital.* http://antalya.uab.es/athenea/indice/inicio.asp en revisión, enviada en enero del 2006. (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

3.4 Presentaciones nacionales e internacionales2

1. Presentación de los resultados de las encuestas en el Encuentro Centroamericano de Madres-maestras del 10 al 13 de julio del 2003, Palmares, Alajuela, Costa Rica.
2. Jornadas de Investigación en la Universidad de Costa Rica. Avance de investigación, del 18 al 20 de agosto del 2003.
3. Presentación en la actividad que organizó el "Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia UCR-UNICEF" (PRIDENA) del 8 al 11 de Setiembre del 2003 en el Contexto del II Simposio sobre los derechos de la niñez y la familia en Costa Rica, cuyo eje centra fue: "Familia, Patrones de Crianza y Violencia". y se hizo una ponencia magistral sobre el tema de patrones de crianza.

[2] En anexo # 3 se encuentra la información de mayoría de las actividades referidas.

4. Presentación en la actividad que organizó el "Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia UCR-UNICEF" (PRIDENA) del 8 al 11 de Setiembre del 2003 en el Contexto del II Simposio sobre los derechos de la niñez y la familia en Costa Rica. Se organizó y coordinó una mesa redonda a cargo de las Madres-maestras de Costa Rica.
5. Presentación de avances de investigación en el coloquio del Doctorado Latinoamericano en Educación de la UCR el día 10 de setiembre del 2003.
6. Presentación de los resultados de la Encuesta a las profesionales de la Universidad Santa María la Antigua en Panamá, 30 de octubre del 2003, en Panamá.
7. Enero 2005. Congreso INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS / INIE-UCR Ponencia *Aporte de una experiencia de educación no convencional.*
8. Enero, 2005. Congreso INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS / INIE-UCR. Taller *Hablemos de la crianza infantil en la primera infancia.*
9. Junio, 2005. Encuentro centroamericano de Madres-maestras en Honduras. *Valores, prácticas y formas de organización de las Madres-maestras.*
10. Julio 2005, defensa de la tesis doctoral, documento adjunto.
11. Septiembre, 2005. First Congress ISCAR. Universidad de Sevilla, España. Afiche: Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America, ver copia del afiche que se presentó en anexo # 3
12. Septiembre, 2005. UCR/Pridena. Presentación folletos Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros.
13. Noviembre, 2005. Congreso de Psicología social de la Liberación. Trabajo con comunidades u grupos: Dominación y resistencia. procesos que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas
14. Proyecto de Acción Social ED-1724. Presentación de la serie de libros en noviembre del 2005: "Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros.

15. Enero 2006. V Congreso de Educación Preescolar: estado actual y perspectiva de la Educación Preescolar Costarricense. Ponencia. *Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras, indagación sobre su filosofía en acción.*
16. Febrero, 2006. Encuentro de Madres-maestras en Panamá. Presentación de resultados e inicio de la recolección de información del proyecto mencionado.
17. Marzo, 2006. Presentación de la investigación y los folletos Secretos de la Educación de las Madres-maestras en la Escuela de Psicología de la UCR a la cátedra de Desarrollo Humano.

4. IMPACTO Y BENEFICIOS

El proyecto tuvo y tiene impacto a nivel nacional y centroamericano, tanto en el ámbito académico, organizativo, cultural y social. Se ha demostrado las posibilidades que tienen la coordinación y colaboración entre organizaciones. Se continuará con otra investigación, Nª 724-A6-303 para apoyar la experiencia educativa, esperando impactar a la niñez centroamericana.

A nivel académico se logrado presentar otra forma de realizar la educación inicial en Centroamérica, la cual genera interés y polémica, ya que es diferente a la tradición de educación escolar. El estudio plantea por su parte la importancia de respetar el derecho humano de las personas cercanas, significativas y responsables con la niñez, de asumir un papel protagónico en la crianza infantil.

Por su parte, se ha presentado a la comunidad científica nacional e internacional los resultados del trabajo y se ofrece un material que puede apoyar a otros estudios. Se cuenta con un trabajo único en campo desde la realidad centroamericana y, se cuenta con un material asequible para madres y padres, familiares, que surge como una contribución de la academia en coordinación con la organización de las Madres-maestras a la población centroamericana.

Contamos desde el INIE-UCR con una excelente relación con JAPAIC-OMMA lo que ofrece una vinculación que potencia el desarrollo comunitario.

Se coordinó además con la Universidad Estatal a Distancia, con los departamentos de Educación Preescolar y Audiovisuales, quienes también contarán con la información para su divulgación.

5. ANEXOS

Anexo 1: Artículos y documentos publicados o en proceso. Tesis adjunta

Anexo 2: Guiones del vídeo y en CD adjunto los borradores de los tres primeros

Anexo 3: Algunas constancias y otros de presentaciones

Anexo 4: Proyecto de investigación de continuidad

Anexo 5: Copia del título

Anexo 1

Artículos publicados

Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. Revista Electrónica del INIE. Vol. N. 2 Costa Rica. 2002. Se puede revisar en la página electrónica del INIE: www.inie.ucr.ac.cr

Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. Revista de Educación UCR Vol. 28, N. 1 del 2004, Costa Rica.

Artículos en proceso de revisión

Educar en comunidad: Implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad. Artículo en revisión en la Revista electrónica del INIE: www.inie.ucr.ac.cr

Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras indagando sobre su filosofía en acción. En Revista Electa, Universidad de San Luis Potosí, México. (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativo no convencional en Panamá. En revisión: *Revista Iberoamericana de Educación.* http://www.xampu-oie.org/revista/ (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America. *Internacional Society for cultural and activity research (ISCAR).* (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

Trabajo con comunidades y grupos: dominación y resistencia. Proceso que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas. *Atenea digital.* http://antalya.uab.es/athenea/indice/inicio.asp en revisión, enviada en enero del 2006. (ver artículo adjunto y respuesta de correo)

Documentos adjuntos.

Serie de tres folletos.
Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros.

Tesis Doctoral

Instituto de Investigación para el Mejoramiento
de la Educación Costarricense
ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION

DESENCUENTROS ENTRE PRÁCTICAS ESCOLARES Y VIVENCIAS FAMILIARES

M.Sc. Teresita Cordero Cordero[1]

Resumen: *El interés de este ensayo es sustentar críticas que se hacen al sistema escolar formalizado, y evidenciar prácticas de aprendizaje que la niñez adquiere en sus hogares. Las investigaciones referidas trabajaron con grupos culturalmente diferenciados, los cuales, tienen formas de enseñanza-aprendizaje particulares que no necesariamente se integran en la vida escolar; así se presenta el tema dentro de un proceso de continuidad-discontinuidad entre la vida familiar y la socialización escolar. De igual manera, se argumenta la dificultad que tiene el sistema educativo formal para integrar actividades culturales distintas, y se señalan formas de aprendizaje institucionalizadas de la escuela centrada en la figura del maestro. También se indican puntos de discusión que requieren atención de todos los participantes del proceso educativo, y se menciona la necesidad de que la escuela cambie e integre a las familias como actores; al tiempo que se critica la rigidez de nuestras escuelas y el desconocimiento y desvalorización que se hace de los recursos sociales del mundo cultural, social y personal de los involucrados.*

Abstract: *The purpose of this essay is to issue the arguments for a list of critical commentaries about schools, and to demonstrate learning activities experienced by children at home. The aforementioned research dealt with groups of different cultural backgrounds, whose teaching and learning activities are not necessarily related to school life. This topic is presented within a process of continuity-discontinuity between family life and the schools' social environment. The formal education system's difficulty to introduce different cultural activities is discussed later. The school's institutionalized learning methods, centered on the teacher's role, are also pointed in the essay. The discussion topics that require attention by every participant of the learning process, as well as the need for the school to fit the family as performing parts in the learning process are both mentioned too. The lack of flexibility in our schools and of acknowledgement of social resources in the cultural, social and personal worlds of the people involved in this work is also criticized.*

Palabras clave: *ESTUDIOS SOCIO-CULTURALES / CONTINUIDAD-DISCONTINUIDAD ENTRE CASA-ESCUELA / INTEGRACIÓN CULTURAL / FAMILIA/ ESCUELA.*

1. Introducción

La inadecuada integración de los grupos étnicamente diferenciados e inmigrantes al sistema educativo formal, es un buen ejemplo de una problemática educativa a la que no se ha podido dar una respuesta certera. De igual manera, estudios socio-culturales demuestran la necesidad de realizar una serie de cambios en las escuelas, señalando la pérdida de recursos culturales de amplios sectores de la población en la vida cotidiana de la escuela. Lamentablemente, son muy pocas las experiencias que han roto con la rigidez del sistema educativo.

[1] *Master en Psicología y candidata a doctora por el Programa Latinoamericano de Educación en la Universidad de Costa Rica. Desde 1991 es profesora en la Escuela de Psicología de la UCR, ocupa el puesto de subdirectora en la misma Escuela y es investigadora en el Instituto de Investigación de Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la UCR. Ha ocupado los puestos de coordinadora de Docencia de la Escuela de Psicología, profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP). Se ha desarrollado en el campo de la Psicología Social Comunitaria y actualmente esta estudiando los temas de desarrollo infantil, estudios culturales y educación.*
e-mail: tcordero@cariari.ucr.ac.cr

En la actualidad, es posible encontrar estudios que plantean diversas posiciones, debates y experiencias prácticas que dan cuenta de la discriminación, rechazo, asimilación o integración de grupos diferenciados en contextos escolares (Merino & Muñoz, 1998).

El Consejo Europeo, en el año 1986 (Muñoz 1998), definió una serie de líneas de atención y respuesta a esta situación. Se estableció que los grupos culturales son una riqueza social justamente por su diversidad; asimismo, confirmaron la necesidad de respetar la especificidad y destacaron la importancia de promover la igualdad de oportunidades, ampliando el margen de acción no solo a los grupos étnicos diferenciados, sino a toda la población.

Esta posición reta al sistema educativo para que se abra y se sensibilice a la diversidad cultural que usualmente se hace invisible en la dinámica cotidiana de las aulas escolares (Hernández, 2000). Un conocimiento comprensivo del bagaje socio-cultural de los participantes que forman parte de la vida escolar, apelaría a ejecutar cambios importantes a la modalidad de enseñanza-aprendizaje (que por lo general se centra en la figura del docente) rompiendo con prácticas excluyentes. La escuela como institución, tiene que renovar sus prácticas, hábitos y costumbres, para construir experiencias equitativas y solidarias.

El presente trabajo tiene como objetivo rescatar algunos estudios culturales que señalan y muestran la problemática que existe entre las prácticas culturales que los niños y las niñas han aprendido en sus hogares, pero que no son tomados en cuenta en la escuela. La presente revisión retoma de manera especial estudios etnográficos que dan cuenta de dichas prácticas sociales en grupos diferenciados, de aquellos que han asumido las actividades dominantes[2].

La familia y la escuela[3] son dos de las instituciones sociales que estructuran la vida humana. Sus prácticas cotidianas obedecen a patrones o actividades que trasmiten estilos de relación interpersonal y formas de organización social. Desde una perspectiva socio-histórica, la vida mental se sustenta en las experiencias que se han desarrollado en el

[2] Rogoff (1993) ubica en los grupos dominantes norteamericanos a las personas blancas de clase media y de origen europeo.
[3] Ambas instituciones tienen múltiples maneras de conformarse; no obstante, en este ensayo se habla de en términos generales, sin entrar en una discusión pormenorizada de cada una.

mundo social. Por tal razón, el aprendizaje es una actividad social y no una acción individual. Así, el acto social se convierte en una precondición de la conciencia individual y toda actividad humana es un reflejo de la cultura y de la historia del grupo(s) al cual se pertenece (Wertsch, 1995; Rueda, Genzuk, Baca y Hentschke, (s.f.); Chavés, 2001).

Los estudios revisados de Health (1982), Philips (1982), Delgado-Gaitán (1987 y 1994), Matusov y Rogoff (en prensa), Matusov, Bell & Rogoff (2002), Rogoff, Turknis & Bartlett (2001) y Hernández (1998, 1999, 2000), son trabajos que cuentan con años de contacto directo con las poblaciones estudiadas y todos utilizan técnicas diversas en ambientes naturales. Por ejemplo, los trabajos de Health (1982), Philips (1982), Delgado-Gaitán (1987 y 1994) y Hernández (1998, 1999, 2000), son de corte etnográfico.

La escogencia de dichas investigaciones no ha sido casual, por el contrario se consideró que la ventaja está en la comprensión y el análisis de los procesos de socialización de distintos grupos sociales en el contexto familiar y escolar.

De manera adicional, se refieren otras investigaciones dentro del campo de los estudios socio-culturales que complementan algunos argumentos, tales como los de Matusov y Rogoff (en prensa) y Matusov, Bell & Rogoff (2002), cuyas investigaciones forman parte de un amplio programa en el campo del desarrollo infantil y la educación. Estos estudios registran en video-tape el momento y la forma en que se realizan ciertas tareas específicas. Posteriormente, los registros son sometidos a un proceso de análisis de casos, y por medio de "jueces" externos, se codifica la información. Los casos son comparados o agrupados según alguna característica en particular que distingue a los actores. Se agrupan similitudes y diferencias llegando a conclusiones que dan pie a nuevas investigaciones.

En el caso de Hernández (1998, 1999, 2000) los trabajos ya publicados se enriquecerían aún más con la información que el autor tiene sin publicar[4] en cuanto a las prácticas familiares.

[4] De acuerdo con la conversación informal con el autor (marzo, 2003).

2. Papel de las instituciones

El papel de la familia sigue siendo importante, sobretodo porque mantiene la especie humana e incorpora a los recién nacidos a la vida social. Como grupo social primario, la familia se convierte en el espacio más cercano e íntimo, que de manera ideal, apoya y promueve el desarrollo infantil. Los infantes, al participar en la vida familiar, incorporan y aprenden las prácticas culturales del grupo al cual pertenecen y por medio de las que aprenden cómo ser en el mundo.

No obstante la importancia que tiene la familia en la socialización humana, hay condiciones políticas y sociales que están tratando de incorporar a la niñez a la institucionalización escolar tempranamente; objetivo que busca instrumentalizar y regular la vida en sociedad acorde con el sistema económico que impera, cuyo criterio principal es el ajuste de los niños y de las niñas, de manera temprana, a los requerimientos que la escuela y el sistema social demandan.

Es interesante mencionar cómo los gobiernos latinoamericanos, apoyados por los organismos internacionales, han oficializado la educación preescolar, argumentando una reducción de los índices de deserción y repitencia escolar[5]. Quizá, uno de los problemas más serios de este proceso, es el que plantea Myers (1995), cuando alerta sobre el peligro de perder la riqueza y la flexibilidad de las experiencias de la educación temprana, escolarizando al preescolar.

La institución escolar occidental se consolida, durante el siglo XX, como una de las instituciones más importantes de socialización humana (Rogoff, 2002). El modelo económico de producción y de acumulación de capital contribuye plenamente a fortalecer dicha institución. Las empresas necesitan trabajadores productivos y capaces de manejar los requisitos que le imponen los procesos de globalización e industrialización (Gutiérrez, 1997; Vargas, 1996; Wing-Ching, 1998).

Por tal razón, la escuela tiene la tarea explícita de instruir a los seres humanos en aquellas herramientas que la cultura occidental dominante considera fundamentales tales como la lectura, la escritura, la matemática y algunos conocimientos generales de la ciencia

[5] Visión simple de una problemática mucho más compleja y que de ninguna forma se resuelve por el aumento de años escolares, lo que requiere de una discusión que no se aborda en este trabajo.

y la tecnología, básicos para responder al modelo dominante de desarrollo económico-social. De manera adicional, la escuela se encarga de transmitir y enseñar un modelo de relación humana basado en la jerarquía y el poder centralizado en una jefatura que tiene la autoridad para definir y organizar las relaciones sociales, acorde con los requerimientos sociales (Philips, 1983; Delgado-Gaitán, 1987; Health, 1982; Mutosov, Bell & Rogoff, 2002 y Hernández, 2000).

El modelo que prevalece en la escuela occidental está centrado en el adulto, pues la autoridad del maestro es prácticamente absoluta. El docente es quien organiza todas las actividades y define las formas de comunicación permitidas en el aula (Philips, 1982; Health, 1982 & Matusov, Bell & Rogoff, 2002), dejando de lado la posibilidad de la cooperación y colaboración entre los demás niños y niñas o familiares, así como los diversos estilos de aprendizaje.

2.1 Continuidad-discontinuidad

A partir de un amplio espectro de acción aprendido en la vida familiar, la niñez acumula un bagaje de prácticas que su cultura considera valiosas. Sin embargo, cuando el niño o la niña pasa o transita de la familia a la escuela, surgen diferencias que encaran en una problemática. Esta situación, para algunos autores norteamericanos, se ha nombrado como los procesos de continuidad-discontinuidad[6]; concepto que requiere un análisis cuidadoso para puntualizar mejor una posición.

Es interesante que, si se ubica el énfasis en el contexto escolar tradicional, se pondría también el acento en la discontinuidad. Argumentos varios se esgrimen a favor de esta posición; por un lado, porque si el infante no se adapta a las demandas de la escuela, se presentan son deficiencias en las habilidades y destrezas, cuya connotación es la existencia de una privación cultural[7]. Visto de esta manera, la posición es etnocéntrica, pues supone que hay una sola manera de aprender y que toda actividad diferente, que no calza con lo dominante o establecido se considera inválido, erróneo o inadecuado.

[6] Idea que surge originalmente de los estudios antropológicos de los años sesenta, que mantenia la concepción de que existen culturas deficitarias que no ofrecen los aprendizajes adecuados para que los individuos logren el éxito (Ogbu, 1982), o como se le conoció en América Latina, la cultura de la pobreza, que trae una carga ideológica determinista y excluyente.

[7] Término bastante discutido y cuestionado por el determinismo, y que involucra desvalorización de formas distintas de hacer las actividades sociales.

Esta descalificación hacia prácticas culturales diferentes, trae consecuencias directas en la población infantil; y quizá una de ellas es el fracaso escolar. La solución que el sistema educativo plantea es el ajuste de la niñez a la escuela, sin reflexionar más allá de las rutinas ya institucionalizadas. Esta posición parece estar mayoritariamente difundida, y en algunos casos reforzada por los propios formadores universitarios en ámbitos como la Educación y la Psicología, entre otros.

Por otro lado, se puede hacer una lectura opuesta a la anterior. La discontinuidad que el niño o la niña vive en la escuela no es producto de su incapacidad para aprender, sino que es un problema del sistema educativo formal, el cual, no logra integrar la riqueza cultural que se trae. Por lo tanto, la institución escolar tendría que incorporar nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje que tomen en cuenta el potencial socio-cultural que los estudiantes ya tienen. Tal cual lo exponía Bottani en 1983, cuando discutía desde el campo de la educación preescolar, " . . . *No se llegará a ningún cambio sustancial en el campo de la educación infantil temprana si insistimos en cambiar a los niños en vez de comenzar a cambiar la escuela*" (p. 156)

En este mismo sentido, en Costa Rica, Hernández (2000) ha señalado esta misma dificultad en las escuelas costarricenses; las cuales, desaprovechan los recursos culturales de sus alumnos. Lamentablemente, la tendencia general es sustituir los recursos de los lugareños por métodos y materiales descontextualizados, distantes y sin sentido para el referente cultural identitario de los estudiantes. De igual forma el autor demuestra que existe un rito de iniciación que impone una barrera simbólica que excluye la participación de las familias en el aula escolar.

Desde esta posición, se plantea la necesidad de impulsar nuevas y alternativas formas de educación que incorporen prácticas diferentes, y que fomenten la creación de comunidades de aprendices[8] que apoyen al desarrollo humano. Una experiencia educativa innovadora que ya da cuenta de esta propuesta es la que han desarrollado Rogoff, Turkanis

[8]La comunidad de aprendices hace referencia a un ambiente donde se reconoce que el aprendizaje es producto de la convivencia social. Así, todos los participantes de diferentes edades y condiciones aprenden y enseñan unos de los otros, al poner en común la experiencia y las prácticas culturales cotidianas. La comunidad de aprendices tiene la característica de que transforma a quienes participan. La forma de trabajo está basada en la cooperación y la participación mutua. Hemos de recordar la propuesta aún vigente de Paulo Freire (1969) ". . . que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa sólo: que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo . . ." (Freire, 1969 pp. 18).

& Bartlett (2001), quienes integran a las madres y padres de los niños y de las niñas en la práctica de trabajo cotidiano en una escuela primaria pública en Utha, Estados Unidos.

2.2 Ejes de análisis en la familia

Los estudios revisados sobre la vida familiar proviene de las siguientes poblaciones: indígenas norteamericanas, afro-americanas, inmigrantes mexicanos; blancos de la clase media, así como negros, mestizos e indígenas de la zona atlántica costarricense.

Quizá, uno de los ejes coincidentes en los estudios, es lo que Rogoff (1993) sintetiza como el aprendizaje de relaciones de interdependencia y cooperación que se dan en los hogares, versus el aprendizaje de la independencia que se fomenta en las clases medias de origen europeo en Los Estados Unidos de América. Las relaciones entre hermanos y familiares se convierten en el eje de las relaciones al interior de las familias. La negociación y el contacto interpersonal son básicos en las prácticas cotidianas (Rogoff, 1993, en prensa; Delgado-Gaitán, 1987 y 1994, Matusov, Rogoff, en prensa; Matusov, Bell & Rogoff, 2002).

La cooperación-competencia es, por lo tanto, un eje de análisis utilizado en las investigaciones, y da cuenta no sólo, de una conducta en particular, sino que de un conjunto de habilidades y destrezas que cobran sentido al interior de la vida del grupo y del contexto social vivido. Los estudios referidos en este artículo, presentan una visión distinta de las investigaciones realizadas en los años setenta, las cuales estuvieron interesadas en demostrar que tanta cooperación o que tanta competencia se producía en ambientes experimentales[9]. Por el contrario, los estudios presentan y amplían la idea de la existencia de una red de sentido que transforma la vida en sociedad y que apoya la vida cotidiana, estructurando redes de apoyo para la supervivencia y convivencia social.

Así, las formas de comunicación que se establecen corresponden más a intercambios cercanos donde se enfatiza la observación y el contacto físico, Philips (1982) describe que la mirada es intensa en la comunicación no verbal de los indígenas norteamericanos, y Health (1982), por su parte, explica que la expresión oral de los grupos afro-americanos, especialmente cuando cuentan, comparten historias y participan de las conversaciones colectivas en la cotidianidad familiar, son fundamentales en el aprendizaje. Hernández

[9] Shapira; Madsen (1969); Madsen & Shapira (1970); Thomas, (1975); Hollos, (1980)

(2000) insiste en la importancia de incorporar la tradición oral a la práctica escolar, actividad que no se desarrolla ni fomenta en las aulas de la zona atlántica costarricense.

Si se hace un contraste entre las formas de comunicación establecidas en el hogar versus la escuela, en la familia se registran menos preguntas directas y más afirmaciones en contexto (Health, 1982; Philips, 1982). Las preguntas directas, para Herts-Lazarowitz & Shachar (1990), expresan distancia en las relaciones y reducen la espontaneidad, la intimidad y la creatividad.

Las relaciones de autoridad que se reportan en las familias de origen mexicano en el estudio de Delgado-Gaitán (1987) y en el pueblo indígena norteamericano (Philips, 1982) así como en los grupos afro-americanos (Health, 1982), se constituyen a partir de una red de relaciones sociales que parten de los vínculos entre hermanos y familiares cercanos. El control de las conductas infantiles se da en un contexto colectivo, y los niños y las niñas aprenden a ser autosuficientes y a asumir responsabilidades que se consideran aptas para su edad.

Muchos de estos aspectos difieren de los estudios sobre las familias blancas de clase media norteamericana, quienes más bien tienden a reproducir un estilo de relación más cercano al sistema escolar (Rogoff 1993, 2002), y mantienen el control y el poder en los adultos, quienes a su vez estructuran y definen los ámbitos de acción de la niñez.

Dichas prácticas sociales de contactos interpersonales diversos, se convierten en un ambiente enriquecido para el desarrollo infantil. Lastimosamente, como concluye Delgado-Gaitán (1987), muchas de las habilidades y destrezas que los niños y las niñas ya poseen no son reconocidos como valiosos, y suelen chocar en el marco de la enseñanza formal. Esta discontinuidad crea la sensación de incapacidad infantil y sin temor a equivocarse, se encasillan en diagnósticos tales como "problemas de aprendizaje", "atrasos en el desarrollo" o "deficiencias personales" para el aprendizaje. La exclusión que pueden vivir la niñez en la escuela se interpreta como fracaso escolar, cuya connotación social es negativa. Surge con fuerza la idea de la privación cultural argumento que discrimina y frustra intentos legítimos de grupos sociales diferentes.

Las relaciones familiares diversas en estos grupos, tienen la característica de que se les exige a la niñez desarrollar la capacidad de observar, escuchar y poner atención de manera simultánea o tomando en cuenta múltiples actividades a la vez (Delgado-Gaitán, 1987, Chavajay y Rogoff, 1999), aspecto interesante que suele estar opuesto al ambiente escolar, donde se exige la atención centralizada en un solo evento. Desde esta información, habría que cuestionar muchos de los diagnósticos de "hiperactividad" o de "personas con déficit de atención", que suelen hacerse en el contexto escolar ¿No será más bien que la escuela no ha desarrollado otras formas para permitir desarrollar la atención múltiple en vez de censurarla y castigarla?

2.3 Ejes de análisis en el ambiente escolar

En la escuela la diferencia de roles está claramente establecida. El adulto especialista, el docente, funciona desde la jerarquía y tiene el poder de decidir sobre todo lo que se realiza en el contexto institucional. De igual manera, el educador tiene el poder de la palabra y de la comunicación. Por ejemplo, Philips (1982) comenta que la maestra, cuando se dirige a todo el grupo, espera que haya una respuesta a coro. El docente puede cambiar la estrategia y llamar a cada estudiante uno por uno, turnando el uso de la palabra, pero siempre la comunicación se caracteriza en función del adulto autorizado. Concluye Philips (1982) que en el aula escolar, la comunicación permitida y fomentada es entre el alumno y la maestra. En este ambiente queda excluida la relación entre compañeros, por tal razón, la conversación y la ayuda de parte de otros niños y niñas suele ser castigada en el contexto de "hacer trampa", y es vista como indisciplina.

Desde una perspectiva socio-cultural, se plantearía todo lo contrario, la participación, el compromiso y la ayuda que se dan los niños y las niñas en el aprendizaje, es fundamental. En este sentido, habría que preguntarse si los espacios informales de la escuela, como los recreos, son los más apreciados por los alumnos que el tiempo destinado en el aula, el cual puede ser vivido como un ambiente empobrecido.

A pesar de que en la escuela hay trabajo en pequeños grupos, éstos tienden a repetir el modelo escolar. La autoridad de la maestra estimula la presencia de un "líder" que tiene la obligación de controlar y organizar la acción del resto del grupo. Delgado-Gaitán (1987) agrega que en el aula escolar los niños y las niñas son agrupados de acuerdo con el

interés que la docente define, produciendo mayor competencia entre los pares y poca colaboración y apoyo solidario entre los alumnos.

El estudio de Matusov, Bell & Rogoff (2001) demuestra cómo el modelo que se práctica tiende a repetirse. En el estudio que realizaron, los niños y las niñas que provenían de una enseñanza cooperativa buscaban compartir sus ideas con el compañero de trabajo, pero los infantes procedentes de una escuela tradicional repiten las prácticas culturales centradas en el adulto, hacen pequeñas pruebas y orientan la acción por medio de preguntas, sin considerar ni involucrar a su compañero en la solución de las tareas encomendadas.

Asimismo, en una gran parte del tiempo en el aula se fomenta el trabajo independiente[10] para que el alumno realice por sí solo la tarea. Esta modalidad de trabajo excluye cualquier tipo de ayuda y cooperación entre compañeros y crea la imagen que ayudarse entre sí, significa hacer "trampa", por lo cual es una conducta negativa (Delgado-Gaitán, 1987; Matusov, Bell & Rogoff, 2002).

Otro ejemplo de cómo la modalidad centrada en la autoridad del adulto se reproduce, son las reuniones con madres y padres de familia que reporta Hernández (1999). Este autor detalla cómo el docente asume el protagonismo. La autoridad está en el especialista, quien a su vez, juzga y sentencia el actuar de las madres y padres o encargados. La idea es que los familiares son los principales responsables de la educación de la niñez, con la paradoja y contradicción que ellos como grupo no pueden intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas dentro del aula. Así, prevalece la interpretación del maestro sobre la interpretación de las familias.

Cuando los niños y las niñas ingresan a la escuela se marca y establece una barrera simbólica entre ambas instituciones sociales. Otros adultos "especialistas" tienen la tarea de enseñar, envestidos en la figura de la maestra y las relaciones se fijan no por el afecto, sino por el conocimiento y el control (Hernández, 2000).

[10] En Costa Rica se encuentran textos escolares, llamados de "trabajo independiente", y que son utilizados frecuentemente en la escuela.

A su vez, Hernández (2000) señala de manera controversial, que los métodos de enseñanza no son razonablemente comprendidos por los propios educadores sigue siempre una sola vía para su instrucción. La diferencia la marcan los docentes más creativos, los cuales, utilizan una posición ecléctica de la enseñanza de la lecto-escritura, por ejemplo. Hernández (2000) interpreta este déficit como una consecuencia del escaso ejercicio crítico que hacen los maestros de los materiales didácticos, la poca investigación que realizan y las medidas restrictivas que impone el Ministerio de Educación Pública.

El ejercicio docente, por su parte, no promueve en los estudiantes la investigación ni la comunicación de su propia cultura. Hernández (2000) puntualiza cómo el material cultural y simbólico de la comunidad esta ausente. Señala que el aprestamiento es un ejemplo de la ruptura y distanciamiento que propicia la escuela con respecto a la historia de origen de sus alumnos. El modelo educativo considera que los niños y las niñas están vacíos, por tal razón, la tarea escolar es llenarlos. En casi ninguna ocasión la escuela se adecua a la identidad de sus estudiantes y docentes, violentando procesos sensibles para todos los participantes.

En un intento de homogenizar a los participantes, en Costa Rica, explica Hernández (2000), la escuela utiliza el uniforme para ocultar las diferencias que estructuran la vida comunal. La escuela trata de homologar al estudiante y al personal, aunque en la dinámica de relaciones escolares, se muestran las diferencias étnicas y socioeconómicas a través del discurso, el uso de la tecnología, la expresión corporal y el acceso a recursos. Los infantes tienen que aprender otras formas de relación y actuación que no son propias de la vida familiar, con la consecuente dificultad para mantenerse como educando. ¿Será está una de las razones de la deserción escolar en nuestro país?

2.4 Resultados de los trabajos y algunas comparaciones

En el aula, los maestros tienen la tarea de instaurar un estilo de relación donde el control está bajo la responsabilidad del adulto. Por lo general, se valora una escuela positivamente cuando todos los alumnos están en silencio realizando su trabajo independiente sin más posibilidad de conversar y responder a las preguntas que hace la maestra. En este sentido cuando se piensa en la probabilidad de encontrar una escuela donde la niñez escoja qué hacer en grupos pequeños de colaboración mutua, y con un currículo flexible y abierto al diálogo y la cooperación, se denota el lugar como "anárquico", lo

que conlleva el peligro de no enseñar lo que se supone el currículo[11] exige (Matusov & Rogoff, en prensa; Rogoff, Turkanis, Bartlett, 2001). La opción más tentadora, y la que prevalece, es mantener el orden y el control por sobre las necesidades de los estudiantes, creando las condiciones óptimas para la exclusión. Por tal razón, se afirma que la escuela mantiene una estructura de relación rígida y autoritaria que atrapa tanto a estudiantes como a docentes.

La escolarización en occidente incentiva la competencia y el aislamiento más que la cooperación (Rogoff, 2002) en contraste con la vida de las familias estudiadas, provenientes de grupos sociales minoritarios y pobres que fomentan la cooperación y la ayuda mutua. Como se puede constatar en los estudios, los niños y las niñas de estas familias suelen colaborar, negociar y participar en conjunto con sus parientes en un marco de acción colectiva.

Cuando se ingresa a la escuela y se plantea que es necesario que los niños y las niñas conozcan y aprendan los contenidos básicos de ciertas materias (lectura y escritura, matemática y ciencias), no existe duda de que esto les ofrece mayores competencias para enfrentar al sistema económico actual; el problema está en cómo se lleva a cabo dicha tarea y la forma en que se instaura. Lamentablemente, la escuela aún no logra integrar prácticas creativas y oportunas que sean significativas para los alumnos y por ello, las estadísticas siguen demostrando que el fracaso de los escolares es una crisis del sistema educativo formal.

Conocer más sobre la forma en que la diversidad juega en los grupos sociales y reflexionar sobre ello, es una necesidad y una responsabilidad que cada día es más evidente en la práctica profesional de los docentes. Este trabajo es sencillamente un llamado de atención a continuar con esta discusión, y a profundizar sobre el tema con el interés de crear formas alternativas, que puedan superar los problemas mencionados.

Lógicamente, solucionar esta problemática implicaría cambiar años de socialización que se han internalizado en modelos de relación y organización social que están como lo dice Philips (1982) "*. . .en medio de una cultura invisible*". En este sentido, Matusov & Rogoff (2002) y Rogoff, Turknis & Bartlett (2001), demuestran que el cambio de un modelo

[11] El tema del currículo merece, en otra oportunidad, un estudio más crítico y reflexivo.

de enseñanza centrado en el adulto, a uno de participación mutua, requiere de años, pues se necesita romper con una serie de esquemas que están plasmados en las actuaciones más que en los discursos.

3. Algunas reflexiones

Nuestros sistemas educativos han desarrollado un estilo de enseñanza que separa a las familias de la institución escolar y que jerarquiza las relaciones sociales (Matusov, et.al 2002, Rogoff, en prensa, Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett 2001). La incorporación y la participación de los padres en las escuelas como agentes educativos activos, implica un cambio en las prácticas culturales en que la escuela parece no estar interesada. Se constituye en un reto para la sociedad ofrecer respuestas significativas a las necesidades que no son solo demandas de la población escolar sino de los propios maestros.

Los ejes de cooperación y ayuda mutua se han convertido en una estrategia de supervivencia humana, que a su vez son un valor social para muchos grupos humanos. Los procesos de industrialización y la tecnificación de la vida humana generan formas de relación distantes que responden a las necesidades de un sistema económico que deshumaniza la vida en sociedad. Este es un grave peligro que atenta contra el derecho a la identidad, así como contra el respeto de prácticas culturales propias y diferentes.

América Latina necesita conocer mejor sus experiencias culturales autóctonas y urgentemente, se deben articular maneras creativas de enseñanza-aprendizaje flexibles y oportunas. En este sentido, conocer los estudios empíricos ofrece la oportunidad de encontrar formas de acercamiento que podrían servir para realizar una enseñanza-aprendizaje pertinente.

Quizá, una de las vías para lograr ese objetivo, sea un cambio en el sistema educativo formal que impulse otros modelos de enseñanza donde la participación y la cooperación sean los medios y no la excepción. La idea de crear comunidades de aprendices, en las que participen activamente las familias y los niños y las niñas, y en que la escuela propicie un ambiente que facilite el encuentro entre los participantes. Esto no necesariamente es una utopía ya se viene demostrando que es posible hacerlo (Rogoff , Matusov & White, 1996; Rogoff & Chikako, 1997 ; Rogoff, 1994; 2002; Rogoff, Turknis & Bartlett, 2001).

Los maestras y las familias tienen la tarea de estudiar y proponer una estructura escolar más humana que se resista a los intereses de orden económico y político que prevalecen en la actualidad. Desde esta posición y en el marco de finalizar con una "lluvia de ideas", se puntualiza con las siguientes recomendaciones:

1. Iniciar un proceso de discusión y análisis, que de manera participativa involucre a maestros(as), niños y niñas, madres y padres en el tema del desarrollo educativo.
2. Cuestionar el modelo educativo centrado en el adulto.
3. Sensibilizar a los docentes acerca de la importancia de conocer la vida de sus alumnos. Para ello, el conocimiento de las familias y la historia de los pueblos o comunidades es fundamental.
4. Integrar la vida personal, familiar y comunitaria como una fuente de aprendizaje dentro del mundo escolar, y no solo verla como un elemento folclórico.
5. Incorporar la escuela a las actividades de los lugareños, integrando acciones conjuntas que apoyen objetivos comunes.
6. Incluir la participación familiar en un marco de horizontalidad y respeto y no como fuente de mano de obra barata. Valorar el recurso humano aún a pesar de las diferencias económicas, éticas y sociales.
7. Fomentar las relaciones de cooperación entre los niños y las niñas de diferentes edades, para potenciar así el desarrollo humano.

Descubrir lo que la niñez ya tienen dentro de sí, y construir comunidades de aprendices para potenciar sus aprendizajes, incluyendo más que excluyendo, parece ser una utopía que no le interesa potenciar al sistema educativo formal, pues se pierde "el control" y el poder. Pero si no se hace, la escuela como institución tenderá a desaparecer.

Referencias

Bottani, Norberto. (1983). De niño a alumno: ¿Ganando el Juego pero Perdiendo el Partido?. En Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID; *Evitando el fracaso escolar: relación entre la Educación Preescolar y la Primaria, informe del seminario sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, mayo 26-29, 1981*. Ottawa, Ontario, Canadá: CIID, pp. 146-157.

Chavajay, Pablo; Rogoff, Barbara. (2000). Schooling and Traditional Collaborative Social Organization of Problem Solving by Mayan Mothers and Children; *Schooling and Social Organization.*

Chavés, Salas, Ana Lupita. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigostsky. *Revista de Educación, 25*, 2. pp.59-65.

Delgado-Gaitán, Concha. (1987). Traditions and transition the learning process of Mexican Children: an Ethnographic View. En: Spindler, George and Louise; *Interpretive ethnography of education: at home an Abroad.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Delgado-Gaitán, Concha. (1994). Socializing Young Children in Mexican-American families an intergenerational perspective. In: Greenfiel, Patricia & Cocking, Rodney (Eds); *Cross-cultural roots of minority child development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Argentina: editorial Siglo XXI.

Gutiérrez, Salomé. (1997). La nueva educación. *Reflexiones*, 59, junio.

Health, Shirley Brice. (1982). Questioning at home and at school: a comparative study; En: Spindler, George (edited by). *Doing the ethnography of schooling, education anthropology in action.* USA: CBS, College Publishing. (pp 102-131).

Hernández C., Omar. (1998). Micropolítica escolar hacia afuera: lecturas de una escuela Caribeña costarricense en la interacción con la comunidad y la familia. *Revista de Educación, 22*, 2. pp. 7-23.

Hernández C. Omar. (1999). Concepciones, disposiciones y prácticas hacia el capital escolar en un poblado liniero del Caribe costarricense. *Revista de Educación, 23*, 2. pp. 175-188.

Hernández C. Omar. (2000). Rituales de iniciación escolar. El caso de una escuela caribeña costarricense. *Revista de Educación, 24*, 1. pp. 61-76.

Hertz-Lazrowitz, Rachel. (1990). Teachers' verbal behavior in cooperative and whole class instruction. In Shara, Shlomo. *Cooperative learning, theory and research*. Greenwood Press, Inc.

Hollos, E. S. (1980). Collective education in Hungary: The development of competitive, cooperative and role-taking behaviors. *Ethos, 8*, 3-23.

Madsen, M. C. & Shapira, A. (1970). Cooperative and competitive behavior of urban Afro-American, Anglo-American, Mexican-American, and Mexican village children. *Development Psychology, 3,* 16-20.

Matusov, Eugene; Bell, Nancy & Rogoff, Barbara. (2002). Schooling as cultural process: Working together and guidance by children from schools differing in collaborative practices. In R.V., Kail & H. W. Reese (Eds). *Advances in child development and behavior, 29,* (pp. 129-160) San Diego, CA: Academic Press.

Matusov, Eugene; Rogoff, Barbara; (en prensa); *Newcomers and Oldtimers: Educational Philosophies-in-Action of Parent Volunteers.*

Merino, Fernández, J.; & Muñoz, Sedano, Antonio. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 207-247.

Muñoz, Sedano, Antonio. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. España: *Revista Complutense de Educación, 9*, 2, 101-135.

Myers, Robert, G. (1995). *La Educación Preescolar en América Latina, el estado de la práctica*. Santiago, Chile: PREAL. Material retomado de los documentos en la red de internet, específicamente en la sección de documentos completos, de Red de Educación REDuc. Búsqueda realizada en noviembre 2000.

Oglu, John. (1982). Cultural discontinuities and schooling. In *Anthropology & Education Quarterly, 23,* 4, 290-307.

Philips, Susan Urmston. (1983). *The invisible culture, communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation*. USA: Longman Inc.

Rogoff, Barbara. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learnes. *Mind, Culture, and Activity, 1*, 4 Fall.

Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene; White, Cynthia. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. *Handbook of education and human development*. Oxford, UK: Blackwell.

Rogoff, Barbara y Toma, Chikako. (1997) Shared Thinking: Community and Institutional Variations. Ablex Publishing Corporation. *Discourse Processes*, 23, 471-497.

Rogoff, Barbara; Turknis, Goodman, Carolyn & Bartlett, Leslee. (Eds) (2001). *Learning Together, Children and Adults in School Community*. USA: Oxford University press.

Rogoff, Barbara & Angelillo, Cathy. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. In: *Human Development, 45*, pp. 211-225.

Rogoff, Barbara. (2002). *The cultural nature of human development.* Oxford University Press, fothcoming.

Rueda, R., Genzuk, M., Baca, R. & Hentschke, G., (s.f). *Latino paraeducators as teachers: Building on funds of knowledge to improve instruction.* University of Southern California, Center for Research on Education Diversity and Excellence, (CREDE), final report, proyect 2.3

Shapira, A., & Madsen, M. C. (1969). Cooperative and competitive behavior of Kibbutz an urban Children in Israel. *Child Development, 40*, 609-617.

Vargas, Alicia E. (1996). Globalización, capital humano y educación. *Reflexiones*, 52, noviembre.

Wertsch, James. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* España: Editorial Paidós.

Wing-Ching, Isabel. (1998). Renovación y actualidad en Educación. *Reflexiones*, 68, marzo.

EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA: SITUACIONES Y RETOS. CASO PANAMEÑO

Teresita Cordero Cordero

Recibido 30-VI-2003 • **Aceptado** 12-VIII-2003

Resumen: *Este artículo[1] expone algunas de las controversias y puntos de discusión en la Educación inicial con el propósito de contribuir a su reflexión y análisis. El interés parte de la vinculación que tiene la autora con una modalidad de educación inicial no convencional[2]. De manera explícita se considera que es necesario apoyar acciones que beneficien a la niñez, la mujer y las familias respetando sus prácticas culturales. Se aboga porque se respeten y apoyen acciones que distintas organizaciones sociales realizan en favor de la niñez.*

Palabras clave: Educación Inicial, Políticas, Controversias.

1. Introducción

América Latina desde los años setenta se ha caracterizado por la diversidad de experiencias de educación preescolar, así como; por el surgimiento de diferentes actores sociales que las han impulsado[3].

La incorporación de las mujeres a la fuerza laboral necesitó resolver el cuidado y la atención a la niñez tempranamente. En este sentido, Chavarría[4] (1993) argumenta que la presencia femenina en el campo laboral no ha significado mejores condiciones de vida para ellas, ni para sus familias. En el enfoque anterior, se encuentran pocos estudios que retomen de manera integral el tema de la niñez, familia, mujeres y contexto social[5].

El modelo educativo se ha caracterizado por responder a las demandas del sistema económico propiciando la tecnificación y masificación de los servicios y dejando de lado aspectos integrales del desarrollo humano (Rogoff, 2002). Esto tiene como consecuencia directa que no siempre se toman en cuenta las necesidades de distintos grupos humanos, ni sus identidades particulares, ni se respetan las prácticas culturales existentes (Cordero, 2003).

Las sociedades actuales la Educación[6] se constituye en un valor humano fundamental que empieza a partir del nacimiento (acuerdos en Jomtien en el año de 1990, Foro Mundial de Educación 2000).

En este sentido, la educación inicial toma un papel preponderante en los ámbitos oficiales. Por ejemplo, los Estados latinoamericanos (presionados también por los organismos internacionales) incluyen dentro de sus propuestas educativas la obligatoriedad de la etapa preescolar. Esta situación es consonante con el énfasis dado a la educación básica[7] cuyo objetivo es capacitar a la población para el mundo laboral.

El panorama de la educación parvularia en la actualidad esta envuelto por ambas circunstancias; por un lado, la coexistencia de diversas experiencias y por otro la participación directa de los gobiernos[8]. Se considera que hay una serie de debates y controversias, algunos de los cuales ya se habían expuesto en la década del ochenta[9]. Peralta (1996) planea que las discusiones dadas en los últimos tiempos[10] están atravesadas por la implementación y confrontación del tipo de programas que se ejecuta, los cuales oscilan entre opciones oficiales (formales o no) y experiencias no convencionales.

Entre los temas que surgen en la discusión están la cobertura de los programas; la edad de ingreso; la participación de las familias, los profesionales y las comunidades; el financiamiento; los grupos beneficiarios (pobres); la calidad de los servicios y las coordinaciones entre los programas (Peralta, 1996).

2. Puntos de discusión

2.1 Financiamiento para la inversión en capital humano

Durante los años setenta y ochenta los Estados nacionales no mostraron interés por financiar la educación preescolar, aspecto que se diferencia radicalmente de la década de los noventa. En la década de los años ochenta más bien hubo una disminución de los presupuestos a la Educación estableciéndose un deterioro en los espacios educativos públicos del América Latina (CIID, 1997).

Independiente del cambio realizado hacia la educación como fuente de desarrollo social y económico[11], el tema del costo beneficio de los programas es y ha sido una preocupación constante para los gobiernos. Lira (1994) comenta que cada vez es más importante conocer el costo de los programas para justificar su implementación en relación con la demanda liberal de disminuir el aparato estatal y apoyar con ello al sector privado.

Los Estados Nacionales tienen el objetivo de crear programas de educación inicial de bajo costo. Esto cuestiona si efectivamente hay un interés por resolver las necesidades de la niñez o sencillamente cumplir con los compromisos adquiridos, sin garantizar equidad ni calidad.

En esta línea se argumenta que muchos de los programas formales son de un alto costo de inversión y operación económica, con una pedagogía desvinculada de la realidad y con una ausencia de la participación de los padres (Córmack y Fujimoto-Gómez, 1993; Chavarría, 1991). Críticas que en lugar de mejorar lo que ya existe, más bien se ha convertido en un terreno propicio para eliminar opciones que venían dando respuesta a sectores sociales vulnerables[12].

Los gobiernos de turno tratan de reducir los presupuestos y disminuir su participación en los servicios que tradicionalmente ofrecían (educación, salud y otros), impulsando la privatización de éstos en consonancia con el modelo económico del "libre mercado" (Gutiérrez, 1997; Vargas, 1996, Wing-Ching, 1998). Las metas educativas buscan desarrollar ciertas competencias básicas vinculadas con la creación de seres económicamente productivos que permitan la ganancia, la acumulación de capital y la práctica del consumo. Pero ¿dónde quedan las aspiraciones para el desarrollo humano integral y los valores humanistas que sirvieron de inspiración a la Educación?

Por ello Lira (1994) llama la atención, para que se incluyan otros indicadores que

midan el éxito de los programas de educación temprana tomando en cuenta la participación de los diferentes agentes educativos y la forma en que propician los procesos de aprendizaje. Esta es una tarea compleja que requiere valorar la diversidad cultural, así como comprender la historicidad de los sectores sociales.

2.2 El tema de la pobreza y la relación con la educación inicial

La pobreza se constituye en uno de los argumentos más fuertes para impulsar acciones en el campo educativo. La educación preescolar es uno de ellos, ya que se plantea que el paso por el parvulario ayuda a los niños y las niñas a tener mejores recursos para enfrentar la educación primaria y con ello el futuro de las poblaciones[13] mejorará. Sin embargo, la pobreza tiene múltiples causas y no basta con asistir a la escuela para conseguir fuentes de empleo y vivir dignamente.

El desarrollo infantil y la vida de amplios sectores sociales se ve dramáticamente afectado por la condiciones de pobreza. Los índices de desigualdad social en América Latina superan a otros países incluso aquellos que se consideran en vías en desarrollo. La brecha entre los ricos y pobres es cada vez mayor, afectando la realidad psicosocial de la región, trayendo el descrédito y la incredulidad hacia el sistema político y económico (Flores-Estrada, 2000; Marchetti, 1997).

Arancibia (1998) revisa la relación entre el rendimiento escolar y la pobreza. Explica e insiste, en que no es posible considerar variables aisladas para explicar el fracaso escolar, por el contrario plantea que hay una dinámica social con multiplicidad de causas que inciden en los problemas de la enseñanza primaria. No obstante, tal cual se menciona en varios estudios, la asistencia al preescolar es una práctica positiva y significativa para mejorar la enseñanza formal. Sin embargo, ello no garantiza mejorías en la calidad de la educación.

El sistema educativo formal tal como lo explica el documento del Centro Internacional de Investigación CIID (1997), en Centroamérica, se tiene que mejorar el deteriorado sistema escolar, reflejado en las tasas de deserción y repitencia; luchar contra la permanencia del analfabetismo[14] y los niveles educativos bajos en la población y mejorar asimismo la calidad de la educación. En este sentido, algunos autores insisten en que la inversión en educación inicial disminuye la deserción y el fracaso escolar, elimina la extra edad en el sistema formal, aumentando la eficiencia de la sociedad y la economía en general (Van Der Gaga, 2001; Londoño, 1998; Myers, 1998). Obviamente la ejecución de acciones integrales[15] requiere enfrentar la complejidad de la realidad educativa que por supuesto no se resuelve solo con incluir al preescolar.

En este proceso uno de los mayores peligros que tiene en este momento la educación inicial es perder la riqueza y flexibilidad que la ha caracterizado y que se convierta en una extensión de la enseñanza formal acarreando todos los problemas que el sistema ya tiene (Myers, 1995; Ugalde, 1995[16]) sin crear la diferencia y más bien obstaculizar los procesos que se intentan impulsar. Sería ingenuo pensar que la instauración del preescolar cambiaría la condición de pobreza de las poblaciones las cuales requieren cambios en el sistema económico y como la existencia del empleo digno junto con servicios de calidad en educación y salud.

En otra línea, Latorre (1983) critica la visión determinista que se tiene hacia la población pobre y señala que dichos grupos son heterogéneos. Expone que se ha caracterizado a los grupos humanos empobrecidos económicamente con conductas de resignación, conformismo y con una nula visión hacia el futuro; viviendo a partir de lo inmediato como una única opción para enfrentar el mundo[17]. Esta

visión es contraria[18] a aquella que presenta a las personas empobrecidas con inconformidad hacia su realidad; con conductas que demuestran una percepción correcta de su realidad, lo que los lleva a desarrollar previsiones oportunas para el futuro. Concluye esta autora que solamente un 30% de esta población presenta las características negativas anteriormente citadas.

Es necesario enfatizar que una perspectiva prejuiciosa y descontextualizada de la realidad puede generar actitudes negativas hacia los alumnos provenientes de los sectores pobres afectando el fracaso escolar, la segregación social y la repitencia. Lamentablemente se ha homologado deprivación económica con "deprivación cultural" peligroso prejuicio y estereotipo que de plano coloca a los infantes en franca desventaja y evidencia el etnocentrismo cultural de la supremacía de unas prácticas culturales sobre otras (Rogoff, 2002).

En Costa Rica, Brenes (1995), por ejemplo, argumenta la implementación de una educación compensatoria para los niños y niñas pobres cuya visión parece responder a lo expuesto, privación económica es igual a la privación cultural. Este tipo de ideas puede ser contraproducente y pierde de vista lo que realmente acontece en la vida de dichos infantes.

"Esta explicación tiene la desventaja de que en lugar de explicar y promover una reflexión-acción en torno a esta observación, incita generalmente a la adjudicación de una etiqueta poco útil y a la aplicación de soluciones superficiales, basadas en diagnósticos incompletos" (Chavarría y Pérez, 1995 pp. 35).

Londoño (1998) trae a colación los problemas de analfabetismo y baja escolaridad que tienen dichos sectores, déficit que tiene mucha más relación con la oferta educativa que con la participación de los alumnos. Entre las dificultades que presentan las instituciones educativas para enfrentar la pobreza está el tipo de relación que establecen con las poblaciones. Se explica que se oscilan entre el paternalismo (las poblaciones son consideradas incapaces para resolver sus problemáticas) y la autogestión (participación que apuntan a desarrollos autónomos y comunitarios) con gran cantidad de matices que han generado respuestas diversas las cuales no siempre logran una respuesta integral a pesar de sus buenas intenciones.

2.3 Participación de la familia en la educación inicial

El tema de la participación de la familia en los procesos de educación inicial, es uno de los puntos más importantes y controversiales que hay. La educación como concepto amplio y abierto a la vida de los seres humanos es una experiencia que está en prácticamente todos los espacios y campos de acción de las personas y no es exclusivo de la escuela.

Desde los programas formales el peso del proceso educativo recae en la persona encargada o encargado, que por lo general, es una profesional de la educación preescolar o una persona de la comunidad que cumple con el rol de autoridad centralizada. Desde este punto de vista, el tema de la formación de maestras y maestros se convierte en prioritario para producir un cambio que incluya a las familias de manera respetuosa y oportuna[19].

Por otra parte es interesante señalar que las demandas que se le hacen a la maestra y maestro del preescolar esta llena de grandes exigencias, siendo una de ellas la de involucrar a los padres. El rol del docente está lleno de obligaciones y demandas[20] a veces imposibles de realizar por una persona. La pregunta que surge es cómo la docente asume este encargo en su trabajo cotidiano.

Desde esta visión, la madre, el padre y otros familiares son figuras importantes pero no partícipes del desarrollo integral de los hijos e hijas dentro del salón escolar. Esto da como resultado una participación familiar y comunal periférica. En ocasiones la presencia de figuras significativas

para el niño o la niña se interpretan como fuentes de distracción y, ¿por qué no decirlo?, "estorbos". Hernández (2000) demuestra que uno de las primeras prácticas de iniciación en la escuela es la de imponer una barrera simbólica que excluye la participación familiar. Y cuando se incorpora a las familias, especialmente madres, se asumen como ayudantes que tienen que cumplir con los encargos de la Escuela.

Por lo general el sistema educativo formal, tal cual se ha institucionalizado, enfoca de manera directa solamente al estudiante sin tomar en cuenta el contexto en que éste se desenvuelve, la familia a la cual pertenece y las prácticas culturales que realiza. El modelo centrado en la maestra o maestro excluye a otros de la posibilidad de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje perdiendo recursos fundamentales que podrían integrarse de manera creativa y provechosa en el proceso.

Las dinámicas de relación escolar han reforzado la auto-imagen de las familias, los cuales se llegan a convencer que ellas son incapaces de realizar acciones educativas con sus hijos e hijas, perdiendo desde nuestro punto de vista un potencial enorme que podría beneficiar a la niñez. Los niños y niñas son vistos como receptores pasivos y periféricos que vienen vacíos. Las familias por su parte, respetan el "pacto" social implícito que se gesta con la escuela al depositar a sus hijos e hijas en manos de las maestras y maestros sin más criterio.

Esta dinámica de separación de espacios entre lo educativo, familiar, recreativo y comunitario, está auto-"alimentada" por los actores involucrados y es reforzada socialmente. Quizá esta sea una de las "murallas" más difíciles de derribar a la hora de buscar una participación activa y protagónica por parte de las madres y padres. De esta manera las personas que provienen de los sectores populares, sin educación formal posiblemente sean las que más acepten la autoridad escolar. Por su parte, los docentes tampoco han sido formados para contemplar la integración de las familias en tareas escolares conjuntas.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile viene tratando de hacer un proceso de transferencia del programa Padres e hijos a la enseñanza formal. La idea principal es lograr que las instituciones de educación parvularia puedan introducir la participación de las familias. Romero (1996), Bertrán (1996) y Fuenzalida y Jiménez (1994) concluyen que el principal reto para lograr lo propuesto es cambiar y revisar las prácticas institucionales. Por otra parte demuestran los prejuicios que tienen los profesionales de preescolar para trabajar con las madres de los sectores populares, requiriendo tiempo para la transferencia efectiva del programa Padres e hijos (PHH).

> "En el ámbito de instituciones de Educación Formal (Jardines Infantiles y Centros Abiertos), dicha coordinación requirió de ciertos esfuerzos ya que la aplicación del Programa introduce un tipo de relación que no estaba incorporado en la rutina institucional... A nivel Estatal (Municipalidad: equipo UNICEF/equipo CIDE) la coordinación fue más compleja debido a que ambas presentan lógicas de funcionamiento distintas." (Bertrán, 1996, p. 17).

Desde los programas no convencionales de educación inicial la familia[21] tiene un papel preponderante en el proceso. En este sentido, valdría la pena aprender de éstas; por esta razón, la Fundación Bernard Van Leer (Misle, 1994), entre otros, viene diciendo que para lograr resultados efectivos y perdurables, es fundamental la incorporación de la familia y la comunidad en la educación infantil temprana (citado también en Latorre, 1983). Asimismo, más recientemente Córmack y Fujimoto-Gómez (1993), mencionan cómo en Colombia, Perú, Venezuela, Panamá, Chile, Trinidad y Tobago los programas funcionan por la participación de las madres.

> "Los hallazgos indican que cuando las madres se incorporan como para-profesionales al interior de las salas de clases, los niños obtienen los mayores logros en cuanto a desarrollo cognitivo y socio-emocional, al

mismo tiempo que las madres exhiben importantes avances en sus conocimientos y actitudes relacionadas con la crianza de los hijos" (Rodríguez, *et al.*, 1984, citado por Córmack y Fujimoto-Gómez, 1993, pp. 42-43).

Rogoff; Matusov & White, (1996) y Rogoff & Toma (1997) plantean la existencia de diferentes estilos de aprendizaje en la educación occidental que responden al modelo centrado en el adulto, el cual no permite la incorporación de otros agentes educativos y conceptúa a los infantes como receptáculos que hay que llenar. En este sentido, este grupo de investigadores reporta experiencias de trabajo en una escuela pública en Salt Lake City Estados Unidos, donde las familias están incorporadas al trabajo con los niños y las niñas bajo la perspectiva comunidad de aprendices (Rogoff; Turknis & Bartlett, 2001). A su vez reportan que realizar un cambio requiere de años de trabajo para romper con los esquemas incorporados.

2.4 La calidad en la educación inicial

Fujimoto-Gómez (2000), Peralta (2000), Myers (1995) y otros coinciden que el tema de la calidad es uno de los retos mayores que tiene la educación en América Latina y la educación inicial no esta exenta de esta valoración. Muchos de los trabajos abogan porque se estudien las prácticas que se realizan en el aula, el hogar o en el salón comunal.

Myers (1995) critica los indicadores utilizados para evaluar la calidad de las experiencias de educación inicial, los cuales toman en cuenta solamente el local, los materiales y en especial si el programa tiene a una profesional a cargo de la atención de los niños y niñas. Se insiste en el uso de otros criterios, entre los cuales están conocer cómo se establecen las metas y objetivos y si los mismos son compartidos por todos los agentes involucrados, profesores, padres de familia, los niños y las niñas. Conocer la participación de los agentes educativos: "presencia constante de adultos sensibles, saludables, comprometidos, cariñosos y responsables con conciencia acerca de la forma en que se desarrollan los niños (con conocimientos adquiridos a través de la experiencia y la capacitación) que interactúan con los niños en forma coherente, respetuosa y no amenazante" (Myers, 1995, recuadro #3, p. 16). Comprender si los planes de estudios, son integradores. Evaluar el ambiente físico, esperando que el local sea seguro, limpio y ventilado así como adecuado para jugar. Interesarse por los mecanismos de evaluación, con una perspectiva crítica que pueda determinar si responden a las necesidades de la población. Revisar la proporción niños /adultos, con el objetivo de valorar las interacciones frecuentes y personalizadas hacia los infantes. Considerar los procesos de capacitación y supervisión que realizan, necesarios para el crecimiento del personal de quienes tienen a cargo los programas. Valorar si hay un liderazgo educacional de parte de los actores a cargo. No dejar de lado la participación de los padres y de la comunidad. Y conocer los recursos con los que se cuenta.

Considera Myers (1995) que los estudios que toman en cuenta los anteriores indicadores son programas de mala calidad, afirmación contundente que nos debe llevar a la reflexión.

"...se estimaría que la mayoría de los programas son de mala calidad. A menudo, los programas señalan los objetivos con claridad pero no necesariamente son compartidos porque son impuestos por una burocracia central. Los agentes educacionales suelen carecer de la motivación necesaria y no están bien capacitados, son insensibles, etc. No es poco común encontrar una elevada tasa de rotación entre los agentes educacionales. Con frecuencia, los planes de estudio son integradores, activos y significativos solamente en el enunciado pero no en la práctica. La proporción entre niños y adultos en los programas preescolares latinoamericanos generalmente es de más de 20 niños por adulto, llegando a menudo a cifras mayores que esa. Los ambientes de aprendizaje suelen ser improvisados, carentes de las instalaciones

sanitarias necesarias y sin las garantías de seguridad adecuadas. La supervisión suele ser equivalente a la inspección: rara vez está asociada con una capacitación en el sitio de trabajo de los adultos que trabajan directamente con los niños. Casi no hay aplicación sistemática de métodos validados de evaluación del modo de adaptar las actividades educacionales. La participación de los padres es débil, en el mejor de los casos, o puede ser inexistente en los programas preescolares a gran escala". (Myers, 1995, p. 17, sección Calidad).

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta, ¿si la calidad de los programas desarrollados es mala, qué pasará con el desarrollo infantil de los niños y las niñas que la reciben? ¿Qué interés real tienen los gobiernos en relación con la calidad? ¿Estarán los Estados dispuestos a invertir y generar una política integral o sólo piensan cumplir con las promesas de la cobertura? Vista así la situación, parece que se seguirán perpetuando las condiciones de pobreza de los sectores sociales más vulnerables manteniendo de este modo las desigualdades.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que los criterios para evaluar la calidad de los servicios enfatizan en el local, los materiales y la presencia de profesionales coloca de plano a otros programas en desventaja, manteniendo la idea de que son experiencias de otra categoría. Tema que es importante retomar y tener presente en las deliberaciones que se den en la región.

La paradoja es cómo dar una respuesta digna a la niñez, si los gobiernos están preocupados por establecer programas al menor costo económico posible y con la mayor cobertura (Lira, 1994). El cuestionamiento que se desprende se da en función de la seriedad de las políticas, del respeto y compromiso ante el desarrollo de programas autóctonos y propios y del reconocimiento del valor social y educativo a respuestas diversas y diferentes. Esto requiere una nueva modalidad de relación entre los representantes de los Estados y las organizaciones de la sociedad civil.

2.5 Puntos de tensión: captar o coordinar

En Panamá la Iglesia Católica a través del programa Toda Madre es Maestra y Todo Padre es Maestro, denominada Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica (JAPAIC) y Organización de las Madres-maestras (OMMA), ha ofrecido una respuesta a la necesidad de educación preescolar demostrando tener un impacto importante en la realidad del pueblo panameño. Esta es una experiencia que esta liderada por grupos de familias que de manera voluntaria y colectiva realizan el trabajo con la niñez. El trabajo data desde 1972, ha logrado expandirse, con 250 centros, en zonas campesinas, marginales de la ciudad e indígenas tanto en Panamá como en otros países centroamericanos (Costa Rica, Honduras).

En el año 1996, el gobierno panameño, alejado de la coordinación con organizaciones de la sociedad civil, se endeuda para implementar un programa de educación temprana, con semejanzas sospechosas con el programa de las Madres-maestras. Esta situación ha generado tensiones que se agudizan en las comunidades, creando momentos difíciles para los pobladores. La impresión que da es que se opera desde el desconocimiento, la descalificación y sobre la dificultad de coordinación con los programas existentes que le roban el protagonismo a las instituciones oficiales de educación.

"En los últimos cuatro años, se ha buscado con insistencia a las Madres-maestras de más experiencia, para que cambiaran la mística de trabajo. Se han dado intentos de apropiarse de los locales, que fueron trabajados con grandes sacrificios y por muchos años. Se ha visitado a las familias, para que cambiaran a los CEFACEI. Anuncios anónimos de que los JAPAIC no seguirían funcionando. Ofrecimientos de dinero de B/4.00 por niño o niña que lograran matricular, como si los niños y las niñas, fueran simples objetos de cálculos económicos. Invitaciones personales a talleres de capacitación, ignorando a la organización y a las animadoras en las diferentes provincias" (JAPAIC-OMMA, 22-Setiembre 2000[22]).

Lira (1994), explica que una vez estudiadas las experiencias de educación inicial alternativas, los gobiernos se han visto impulsados a introducir la atención infantil como parte de sus políticas de desarrollo global, considerando tres modelos no formales, a los cuales se han abocado a desarrollar:

"Todos consideran entregar al niño atención educativa, apoyo alimentario y control de la salud; los niños están por lo general a cargo de una persona de la comunidad (madre voluntaria, animadora, etc.), capacitada y supervisada por algún profesional que apoya a varios animadores. Se distinguen en el lugar de funcionamiento: hogares de personas de la comunidad (5 a 10 niños), o en centros comunitarios (20-30 niños) o, en el caso de comunidades rurales, el domicilio del niño (programa desarrollado a través de visitas domiciliarias y reuniones periódicas). (Lira 1994, p. 11).

En el caso panameño, y de acuerdo a información presentada en el simposio Mundial realizado en Chile año 2000, el gobierno de ese país se comprometió para el año 2003 a establecer 600 *Centros familiares de educación inicial* (CEFACEI) en todo su territorio, especialmente en las zonas rurales y urbanas marginales, amparados a un empréstito de 58 millones de dólares provenientes del Banco Mundial[23].

Llama la atención que en el informe panameño presentado por Herrera (2000), no menciona en ningún momento, las otras alternativas de educación no convencional que co-existen en este país, como es la experiencia organizativa de los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica de Panamá, avalados desde hace más de veinte años por el propio gobierno. La omisión no parece ser ingenua y las consecuencias son evidentes, una desesperada y compulsiva conducta para cumplir con la meta esperada, producto de los compromisos que el país tiene con el Banco Mundial a raíz del préstamo millonario.

En el año 2000[24], se nos informa cómo el Ministerio de Educación de Panamá solicita a la Organización de las Madres-maestras las estadísticas del programa, se descubre que la persona encargada en dicho ministerio, no sabía que los JAPAIC-OMMA no cobran dinero por los servicios que ofrecen, esto causa sorpresa y asombro, lo que evidencia el desconocimiento que se tiene de la propia realidad educativa por parte de los funcionarios de tal ministerio.

Tensiones como éstas irrumpen en las comunidades, con una fuerza desigual, trayendo como consecuencia retrocesos en el desarrollo comunitario. Se crean roces y divisiones internas, irrespetando los esfuerzos de los grupos organizados y destruyendo años de trabajo. Córmack y Fujimoto-Gómez (1993) ya mencionaban cómo en algunos países del área, los programas están fragmentados, desconectados entre sí, ocasionando duplicidad de esfuerzos y una mayor inversión, lo que va en detrimento de los servicios que se puedan brindar. De igual manera, hay oportunismos de parte de las instituciones para captar en las comunidades a las participantes de programas no oficiales, cuyos objetivos son responder a las demandas de los programas gubernamentales, sin entender las consecuencias negativas para la organización comunitaria.

Los desencuentros, desconocimientos y descoordinaciones, obedecen a prácticas gubernamentales sustentadas en la burocratización de los sistemas institucionalizados, los que están atravesados por el clientelismo político y la falta de seguimiento a los programas, los cuales cambian con cada gobierno de turno.

3. Conclusiones generales

La educación inicial es uno de los ámbitos educativos que está en constante movimiento. Desde los años sesenta las iniciativas del preescolar toman fuerza en la vida comunitaria y en los movimientos sociales. Las mujeres responsables tradicionalmente de la crianza infantil lideran actividades organizativas que buscan responder a las necesidades de cuidado y atención a la niñez.

América Latina ha demostrado tener una gran capacidad para desarrollar opciones de educación inicial, las cuales tienen mucho que aportar a la educación de la niñez temprana. Justamente las tensiones y controversias se crean por el desencuentro entre los programas de educación formal y no convencional. En este sentido se ha creado la clasificación de primera y segunda categoría (Peralta, 2000). Argumento que se esgrimió por Chang (1992) cuando se refirió a la experiencia de las Madres-maestras en Panamá.

En los sectores sociales con mayores recursos, las guarderías y centros parvularios privados parecen ser una opción apreciada para introducir a los infantes a la educación occidental. Sin embargo, los grupos vulnerables de la población están a merced de las políticas públicas cambiantes que no garantizan calidad de los servicios. Un ejemplo de ello es la crisis que tienen las guarderías del Ministerio de Salud en el momento actual. Los CEN-CINAI están sin presupuesto óptimo para cubrir el trabajo y en la actualidad tienen problemas en la cobertura. Esta situación surge a raíz de varios factores, por una parte la implementación del preescolar y el *prekinder* en las escuelas formales, por otra el desfinanciamiento y desmantelamiento que ha sufrido el Estado producto de la reducción del gasto público con la consecuente transferencia de los costos a los usuarios de los servicios.

Existe definitivamente un campo de acción que se refiere a problemas de orden práctico que corresponden a ineficiencia del sector público, que entre otros ejecutan programas más de corte político partidista y de corta data. Un ejemplo demostrativo son los resultados de las evaluaciones que se han hecho al programa de los Hogares Comunitarios en Costa Rica desde la Universidad de Costa Rica[25] y la investigación de Chavarría y Pérez (1995) que también plantea críticas a las modalidades de educación inicial en el sector público. Esto crea las condiciones para la privatización de los servicios lo que produce una mayor brecha entre los ricos y pobres.

Ello nos lleva a plantear el reto para responder algunas de las siguientes preguntas. ¿Cómo lograr acciones dentro de la educación inicial que sean integrales, efectivas y humanas? ¿Cuál es la agenda política latinoamericana en la educación preescolar que tenemos que sustentar y sostener a través del tiempo? ¿Cómo eliminar la situación de desigualdad e inequidad, sin caer en el paternalismo y clientelismo político, más bien potenciando la autogestión de los pueblos? ¿Cómo ofrecer opciones educativas oportunas para los distintos sectores sociales valorando los recursos culturales de los pobladores? ¿Cuál concepción de desarrollo humano vamos a defender y promocionar? ¿Cómo valorar los esfuerzos realizados y más bien coordinar recursos para beneficio de las poblaciones que asumen papeles protagónicos en sus comunidades?

Se vuelve una tarea prioritaria el efectivo diálogo y la comunicación entre los programas de educación inicial existentes y el fortalecimiento justificado y respetuoso de prácticas sociales no convencionales y diferentes a las oficiales.

Evitar la tentación de imponer un modelo formal o programa único a la diversidad de condiciones es otro de los retos actuales, que está lejos de ser resuelto. La negociación con varios actores sociales es una tarea apremiante, precisamente por la forma en que nace la educación inicial y por la importancia que tiene en la vida de los niños y las niñas, sus familias y las comunidades de origen.

Uno de los vacíos en el campo son los estudios que den cuenta de una mayor sistematización de las experiencias tanto formales como no convencionales. De tal manera se requieren descripciones en proceso y análisis epistémicos y conceptuales que permitan comprender la riqueza y diversidad de la educación temprana y que rescate desde la cultura las prácticas de atención infantil organizada.

Por esta razón, no se puede pensar en una réplica de programas de una manera mecánica, paternalista y asistencial. Los Estados tienen que comprometerse a responder con el tema del financiamiento y la calidad; el desarrollo humano integral; la lucha contra las desigualdades sociales y la búsqueda de la equidad.

Notas

1. Este documento es posible por el trabajo realizado por la autora, en el contexto de los cursos y proyecto de tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica y en el proyecto de investigación # 724-A2-319 inscrito en el IIMEC, UCR.

2. Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica en Panamá y Organización de Madres-maestras (JAPAIC-OMMA) con una trayectoria de más de treinta años.

3. Se sugiere revisar el trabajo de Córmark & Fujimoto-Gómez (1993). Los actores sociales dan cuenta de Organizaciones no gubernamentales (ONG), grupos de Iglesias, universidades, comunidades así como los gobiernos (vinculados con la salud, el trabajo y la educación).

4. El trabajo de Chavarría (1993) es el único estudio que se encontró críticamente relacionando el tema de las mujeres y la atención infantil.

5. La infancia no se da en un vacío sino que surge y se desarrolla en un contexto familiar y social que le permite justamente al infante constituirse como un ser en el mundo. Si solo se enfoca a la niñez estamos descuidando el desarrollo humano de manera integral.

6. Educación desde una concepción amplia y tal cual se sustenta en este trabajo incluye a las prácticas culturales y de socialización que las personas tenemos a través de toda la vida y no solo las experiencias que el sistema escolar ofrece.

7. La educación básica incluye la educación inicial, la primaria y parte de la secundaria. La discusión de fondo está en la ejecución de los presupuestos educativos que tiende a dejar de lado el apoyo económico tradicionalmente otorgado a la Educación Superior.

8. Participación que es controversial de acuerdo a cómo se plantea en algunos apartados de este trabajo.

9. El documento de CIID (1983) es un buen registro de cómo los planteamientos han estado en discusión desde hace mucho tiempo.

10. Ella especifica su argumentación sobre los últimos congresos que hasta ese momento se habían realizado en América Latina, de nuestra parte consideramos que el señalamiento sigue vigente.

11. El cambio fundamental de concepción, sobre todo en los organismos financieros internacionales, ha sido que se pasa de considerar la Educación como un gasto para ser entendido como una inversión en el capital cultural.

12. Un ejemplo en Costa Rica es el programa del Ministerio de Salud de los CEN-CINAI, los cuales se han venido desfinanciando poco a poco.

13. No se puede pensar que por sí sola la educación es suficiente para mejorar las condiciones de vida, existen otros factores y condiciones que tienen que existir para que efectivamente exista un ascenso social.

14. El analfabetismo fue una de las metas propuestas por la UNESCO en los años setenta para llegar a erradicarla (CCI, 1979), "... la conferencia comprobó con pesar que aunque la matrícula total aumentó desde 1966, el número de jóvenes y adultos analfabetos continúa siendo muy elevado" (p. 25). En 1991, esta misma revista, informa que las metas para el año dos mil serán difíciles de cumplir y anota que parte del problema son los excluidos de la enseñanza primaria, en nuestra región, habían 8 millones de personas fuera, aproximadamente un 18%.

15. Acciones integrales, significa considerar, los contextos reales de las comunidades, en el marco de la globalización y de las economías neoliberales que afectan directamente a las poblaciones. Los condicionantes materiales de las poblaciones, en aspectos físicos, infraestructuras y organizacionales evidencian la desigualdad social, que cobra cifras alarmantes en América Latina (Londoño, 1998). Paralelamente se tendrían que establecer acciones efectivas para el empleo, la resolución de necesidades básicas como la vivienda, la salud, la recreación y la educación. Así como una

coordinación entre las comunidades y el gobierno, con el objetivo de potenciar la organización, a partir de la realidad sociocultural particular, hace que la tarea sea mucho más compleja y que salga de las paredes de la escuela formal.

16. Ugalde (1995), Costa Rica compara las formas de enseñanza-aprendizaje entre el preescolar y la escuela, la autora encuentra que existen fortalezas que no se continúan en el sistema formal y que hay actividades de la escuela que no se realizan en el preescolar. Ella llega a recomendar, entonces que en el nivel preescolar se trabajen las competencias de expresión oral, hábitos y decodificación de signos que ayudaría al éxito escolar futuro. Mientras que a los docentes de la primaria, les sugiere retomar el juego infantil como una dimensión de aprendizaje y tener una perspectiva centrada en el desarrollo de cada niño y niña.

17. Latorre (1983) cita el trabajo de: Martinic, Sergio; (1979); La familia marginal urbana; Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

18. Latorre (1983) cita el trabajo de: Cortázar, René; (1977); Necesidades básicas y extrema pobreza; Chile: Corporación de Investigaciones económicas para América Latina (CIEPLAN).

19. Es necesario trabajar mucho más en un cambio que rompa con el centralismo y el autoritarismo del rol docente para que se pueda efectivamente crear un diálogo y una incorporación de las familias de los infantes en las escuelas. Esto implica propiciar mejores educadores investigadores de la vida comunitaria con el objetivo de aprovechar los recursos de identidad de los lugares. Desde tal punto de vista, se requiere construir comunidades de aprendices (Rogoff, 2002 y Rogoff, 1994) donde no haya una jefatura que utilice a las familias como sus ayudantes.

20. Un ejemplo concreto se puede encontrar en las propuestas presentadas en la Universidad de Costa Rica, en el II Simposio de Educación Preescolar en Costa Rica, donde el perfil profesional de las maestras de preescolar, parten de amplias exigencias en cuanto a la realización de actividades y responsabilidades, así como actitudes ideales, que en ocasiones suelen ser difíciles de conseguir, precisamente por las propias condiciones que enmarca el sistema en las aulas y qué no decir de las condiciones laborales que tiene el gremio (Alvarez y otras, 1995).

21. Entendida en su más amplio sentido, personas que se colaboran entre sí y se apoyan para resolver necesidades de todo tipo, una de ellas las de tipo afectivo.

22. Comunicado de agosto y septiembre del 2000, enviadas por la Organización de las Madres-maestras a las Madres-maestras y Padres-maestros participantes.

23. PNUD; Informe del Estado de la Región, Parte II, capítulo 6, (1999).

24. Noviembre 2000.

25. Ver las siguientes referencias: Arce y otras (1994); Araya y otras (1999); Benavides y Soto (1999); Gutiérrez y otras (1999); Ortiz (1997); Rodríguez (1995).

Referencias bibliográficas

Álvarez Vargas, Flor; Cerdas Núñez, Jeannette; Meléndez García, Milena; Quesada Salas, Vanesa; Quesada Vargas, Nancy M. "Perfil del docente de preescolar responsable de la formación del ciudadano y ciudadana del nuevo milenio" Universidad de Costa Rica. *Memoria, II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida.* San José: C.R. Escuela de Formación Docente. Pp. 35-38. UCR. 1995.

Arancibia, Violeta. "Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres, (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995)". Santiago, SUR: Documentos completos internet Red de Educación REDuc. Pp. 157-213. http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open 1998.

Araya Abarca, Eileen; Espinoza Valverde, Ana Lorena y Picado Zeledón, Maritza; *Capacitación a madres comunitarias para la participación de niños y niñas con retos múltiples en hogares comunitarios.* San José: C.R. Tesis Escuela de Orientación y Educación especial, Facultad de Educación, UCR. 1999.

Arce Martínez, Elena; Arce Martínez, Floribeth; Brenes Rodríguez, Milagro; Camacho Zamora, Emma; Meléndez Delgado, Seidy; Mora Rodríguez, Nidia. *Análisis comparativo de los Hogares Comunitarios con otras instituciones de Educación Preescolar.* San José: C.R. Tesis de la Facultad de Educación. UCR. 1994.

Benavides Rivas, Betzaida; Soto Zúñiga, Paul. *Evaluación de los efectos sociales en la población beneficiaria del Programa Hogares Comunitarios IMAS en el área Metropolitana de San José.* San José: C.R. Práctica dirigida Escuela de Sociología y Antropología. UCR. 1999.

Bertrán, Gloria. *Transferencia de innovaciones educativas: el caso del programa padres e hijos.* Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open 1996.

Brenes, Olga Emilia. "Educación Compensatoria para el niño de edad preescolar". Universidad de Costa Rica. *Memoria, II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida*; San José: C.R. Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente. Pp. 21-27. UCR. 1995.

Centro Católico Internacional para la UNESCO (CCI). "Educación, continuación de Jomtien". *El mes en la UNESCO;* N°1. Pp. 9-10. 1991.

Centro Católico Internacional para la UNESCO, (CCI). "Educación"; En: *El mes en la UNESCO;* N° 95. Pp. 24-25. 1979.

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. *Montevideo: investigación de la Educación en Algunos Países de América Latina.* http://www.idrc.ca/socdev/document/pizarro/ch1.html 1997.

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. *Evitando el fracaso escolar: relación entre la Educación Preescolar y la Primaria, informe del seminario sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, mayo 26-29, 1981.* Ottawa, Ont: Canadá CIID. 1983.

Cordero, Cordero, Teresita. "Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares". *Revista Electrónica de Actualidades investigativas en la Educación.* IIMEC. http://revista.iimec.ucr.ac.cr Vol. 2. #2. Costa Rica. 2002.

Córmack Lynch, Maribel y Fujimoto-Gómez, Gaby. *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe.* PREDE/OEA. Programa regional de Desarrollo Educativo, #10. Documento de trabajo del proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS). 1993.

Chang de Méndez; Abril. *Sistematización de experiencia, estrategias didácticas especiales para la educación preescolar: una experiencia de capacitación a distancia del ICASE.* Panamá: Universidad de Panamá, ICASE, Proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS-OEA-Ministerio de Educación). 1992.

Chavarría G., María Celina y Pérez A., Marianela. *El reto de la Educación Preescolar en una Sociedad Cambiante.* San José: C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1995.

Chavarría G., María Celina. *Tendencias políticas de la Educación Preescolar,*

el dilema de la madre trabajadora. San José: C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1993.

Chavarría G. María Celina; "La estructura de la Educación Preescolar en Costa Rica, un estudio cuantitativo". *Avance de investigación*, Vol. 7 N° 63. UCR. Costa Rica. 1991.

Flórez-Estrada, María. "Dos años de acumular pobreza. Se acabó la ilusión"; *Semanario Universidad*; San José: C.R. UCR. 22 al 28 de noviembre. Pp. 4 y 5. Sección País. 2000.

Foro Mundial sobre Educación. "Marco de Acción Regional, Educación para todos en las Américas". *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), #22. Pp. 161-181. España. 2000.

Fuenzalida, Angélica y Jiménez, Mercedes. *Programa Padres e Hijos, una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia.* Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open 1994.

Fujimoto-Gómez, Gaby. "Modalidades alternativas en Educación Inicial"; OEA. *Simposio Educación inicial.* Chile: Web del Banco Mundial en Internet www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2000.

Gutiérrez Obregón, Yamileth; Marín Arias, Lilliam; Spence Arias; María. *Impacto de los Hogares Comunitarios en el cuidado de la salud de la niñez en las comunidades de Alajuela Centro, Escazú y Moravia.* San José: C.R. Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología; UCR. 1999.

Gutiérrez, Salomé. "La nueva educación". *Reflexiones.* UCR. #59. Costa Rica. 1997.

Herrera de Figueroa, Lourdes. "Modalidades de atención diversificada para mayor equidad y calidad en la atención: El currículo en sus múltiples escenarios, articulaciones y operatorias". Chile: *Simposio Educación inicial.* Web del Banco Mundial. www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2000.

Hernández C. Omar. "Rituales de iniciación escolar. El caso de una escuela caribeña costarricense". *Revista de Educación.* UCR. Vol. 24, No.1. pp. 61-76. Costa Rica. 2000.

Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica JAPAIC y Organización de Madres-maestras OMMA. "Comunicados diversos". Panamá: comunicados de la organización. 2000.

JAPAIC-OMMA. *Materiales varios.* Panamá: documentos de la organización (sin fecha).

Latorre, Carmen Luz. "Medidas compensatorias en sectores de Pobreza: Posibilidades de la Atención Preescolar". Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. *Evitando el fracaso escolar: relación entre la Educación Preescolar y la Primaria, informe del seminario sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, 1981.* Ottawa, Ont: Canadá. CIID. Pp. 158-168. 1983.

Lira, María I. *Costos de los programas de Educación Preescolar no convencionales en América Latina, revisión de estudios.* Chile: Centro de Estudios de Desarrollo y Estipulación Social (CEDEP). 1994.

Londoño, Juan Luis. "Recuadro # 2.1 Educación, desigualdad y crecimiento en América Latina: una nota empírica". Gómez, Buendía, Hernando. *Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano.* Colombia: PNUD. Pp. 68-71. 1998.

Marchetti; Pedro. "ONG: es hora de repensar la estrategia". *Revista Envío. UCA.* Año 16. N° 186. Nicaragua. 1997.

Misle, Oscar, coordinador. *Más cerca de lo que creemos, la atención preescolar en manos de la comunidad: alcances y barreras*; Fundación Bernard van Leer. 1994.

Myers, Robert G. "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro". *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), #22. Pp. 17-60. España. 2000.

Myers, Robert B. "Recuadro 2.2 La educación temprana y la pobreza". Gómez, Buendía, Hernando. *Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano;* Colombia: PNUD. Pp. 74-75. 1998.

Myers, Robert, G. *La Educación Preescolar en América Latina, el estado de la práctica*; Santiago: Chile. PREAL. Documentos completos internet Red Educación REDuc. http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open 1995.

Ortiz Gutiérrez, Pedro. *Programa de educación para las madres encargadas de los Hogares Comunitarios en atención integral de la niña y el niño menores de seis años de edad en la Aurora de Heredia.* San José: C.R. Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología; UCR. 1997.

PNUD; "Parte II, capítulo 6". *Informe del Estado de la Región Centroamericana.* San José: C.R. 1997.

Peralta M. Victoria. "La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos". *0 a 5 La Educación en los Primeros Años; Tema: Educación infantil en el mundo, enfoque, situaciones y experiencias.* México: Ediciones novedades educativas, N° 27. Pp. 3-28. 2000.

Peralta, M. Victoria y Fujimoto-Gómez, Gaby *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI.* Chile: Organización de Estados Americanos (OEA). 1998.

Peralta M. Victoria. "El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la Educación Parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina". *Pensamiento educativo*; Vol. 19; Pp. 435-458. Chile. 1996.

Rodríguez Carvajal, Claudia M. *La supervisión ejercida por las entidades de apoyo en el programa Hogares Comunitarios de Heredia*; San José: C.R. Tesis de la maestría de Educación Administrativa, Facultad de Educación. UCR. 1999.

Rogoff, Barbara. *The cultural nature of human development.* USA: Oxford University Press, fothcoming. 2002.

Rogoff, Barbara; Turknis, Goodman, Carolyn & Bartlett, Leslee; (Eds). *Learning Together, Children and Adults in School Community.* USA: Oxford University Press. 2001.

Rogoff, Barbara y Toma, Chikako. "Shared Thinking: Community and Institutional Variations". *Discourse Processes.* USA: Ablex Publishing Corporation. 23. Pp. 471-497. 1997.

Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene; Cynthia White. "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners". *Handbook of education and human development.* USA: Oxford, UK: Blackwell. 1996.

Rogoff, Barbara. "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners"; *Mind, Culture, and Activity.* Vol. 1, N° 4 Fall. *USA.* 1994.

Romero, Sabine. *Formación de adultos para el trabajo con niños: la experiencia del programa Padres-hijos 1990-1993.* Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open 1996.

Ugalde Sáenz, Marielena. "La articulación de la educación preescolar y la educación general básica". Universidad de Costa Rica. *Memorias II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida.* San José: C.R. Escuela de Formación Docente. UCR. Pp. 137-144. 1995.

Universidad de Costa Rica; *Memorias II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida*; San José: C.R. Escuela de Formación Docente. UCR. Pp. 137-144. 1995.

Van Dar Gaag, Jacques. *El desarrollo infantil temprano: una perspectiva económica*; Web del Banco Mundial. www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2001.

Vargas, Alicia E. "Globalización, capital humano y educación"; *Reflexiones.* UCR. #52. Costa Rica. 1996.

Wing-Ching, Isabel. "Renovación y actualidad en Educación"; *Reflexiones.* UCR. #68. Costa Rica. 1998.

Teresita Cordero Cordero
Subdirectora de la Escuela de Psicología
de la Universidad de Costa Rica

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

REVISTA ELECTRÓNICA "ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION"

INIE-468-2006

A QUIEN CORRESPONDA

Me permito informar por este medio, que la señora Teresita Cordero Cordero, Profesora de la Universidad de Costa Rica; presentó al Comité Editorial de esta Revista, el artículo titulado: "**EDUCAR EN COMUNIDAD: IMPLICA MUCHO MAS QUE BUENA VOLUNTAD; ES UN ESPACIO PARA CELEBRAR LA DIVERSIDAD**".

Dicho artículo se encuentra en proceso de evaluación por parte del Comité Editorial, de ser aprobado se publicaría en el Vol. 6 - N° 1, de la Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", en la dirección http://revista.inie.ucr.ac.cr.

Se extiende la presente, en la Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", a los treinta días del mes de marzo del dos mil seis.

MIs. Rebecca Vargas Bolaños
EDITORA

Instituto de Investigación en Educación
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INIE

☎ 207-4783/207-4105 inie@cariari.ucr.ac.cr Fax: 207-4679

Educar en comunidad: Implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad.

Teresita Cordero Cordero

El presente artículo plantea la discusión sobre una serie de acciones que se dan en el marco institucional e investigativo, relacionados con los estudios sobre la crianza infantil y el programa de los Hogares Comunitarios en Costa Rica. Estos abordajes no cumplen con una perspectiva integradora y menos involucran procesos de desarrollo humano sostenible. Para ello se apela al cambio de prácticas y de enfoques conceptuales. Se señalan limitaciones sobre las prácticas institucionales, así como se numera una serie de posibles acciones alternativas. Es un trabajo que cuestiona, no las intenciones, pero sí las prácticas institucionalizadas, lo que nos lleva a impulsar la creación de alternativas críticas, tarea que demanda de la acción conjunta. Por tal razón, el trabajo está abierto al debate.

Descriptores: CRIANZA INFANTIL, EDUCACIÓN PREESCOLAR NO FORMAL, TRABAJO COMUNITARIO.

Educating in the community: Implies much more than good will; it is a space to celebrate diversity.

Teresita Cordero Cordero

The present article expounds the discussion of a series of actions that take place in the institutional and research framework related to studies on child rearing and the Community Homes Program in Costa Rica. These approaches do not posses an integrative perspective and do not involve sustainable human development processes. To address these problems, this work proposes a change in practices and of conceptual focus. It therefore points out limitations in the institutional practices and enumerates a series of possible alternative suggestions. This work questions not the intensions but rather the institutionalized practices, which requires the creation of critical alternatives, a task that demands joint actions. This work is open to debate and discussion.

Descriptors: CHILD REARING, NON-FORMAL PRESCHOOL EDUCATION, COMMUNITY WORK.

1. Introducción

La temática relacionada con la infancia sigue cobrando importancia para las sociedades actuales. Las discusiones y prácticas sobre la atención y cuidado infantil, se convierten en un foco de atención, el cual se evidencia en los estudios realizados desde el siglo pasado, así como, en la conciencia social de la importancia de la niñez y el respeto de sus derechos humanos[1].

El desarrollo de los abordajes científicos y las prácticas de intervención institucionales, delimitan una serie de conceptos, ideas y acciones para realizar trabajo con la población infantil y sus familias. No obstante, algunas de las acciones institucionales no han podido ser eficaces en sus esfuerzos, dando al traste con los buenos propósitos con los cuales nacen.

El presente trabajo es un ensayo sobre algunas ideas de la autora, producto de la experiencia y revisión de información. El interés es ofrecer un material que sirva para discusión, ya que señala limitaciones sobre prácticas institucionales, así como insiste en presentar una perspectiva conceptual, la cual se sugiere ser considerada a la hora de realizar proyectos educativos o investigativos. Por supuesto, que este material no es un producto final, sino que es más bien un esfuerzo por polemizar sobre dos temas (investigación de crianza infantil y desarrollo de un programa de educación comunitario) relacionados con el desarrollo infantil.

Como tema y problemática se hace referencia a la ciencia como productora de conocimiento y de desconocimiento; afirmación que se sustenta por la exposición de estudios que nos suelen informar muy bien del problema, pero que no siempre tienen impacto social, ni resuelven los problemas que exponen. Esto crea la sensación de que estamos haciendo mucho sin llegar efectivamente a lo que se enuncia.

Uno de los ejemplos relacionados con los Hogares Comunitarios en Costa Rica, se basan en reportes de investigaciones realizadas en la Universidad de Costa Rica, durante los años noventa y que nos indican las limitaciones y algunos aciertos del

[1] Dos ejemplos concretos son la convención de los Derechos del Niño (1989) ratificada en Costa Rica y el Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado el 6 de enero de 1998 (ley 7739).

programa, para ello se integra la información del programa colombiano, que fue una de las fuentes de inspiración a dicha experiencia.

En el campo de la investigación se retoman trabajos relacionados con el tema de la crianza infantil y, se menciona la importancia de establecer enfoques integradores, en una suerte de avance en el conocimiento.

Se finaliza con un pequeño listado de señalamientos que buscan impulsar la discusión y reflexión crítica sobre las prácticas profesionales y académicas; las cuales, contienen como telón de fondo un compromiso ético impostergable.

2. Planteamiento general del problema.

Tanto en la psicología[2] como en la pedagogía, las nuevas tendencias, critican "el carácter universalista y etnocéntrico que ha predominado" (Rosabal, 2004, p.4). Lo que nos indica, entre otros, la necesidad de tomar en cuenta ejes como son: la protección integral de los derechos humanos; la contextualización y comprensión de las particularidades en que se ven envueltas la realidad socio-cultural de las poblaciones con las que trabajamos.

El carácter de universalidad del conocimiento en el estudio de la niñez, ha estado influido por la ciencia positiva, cuya pretensión ha sido la búsqueda de leyes universales y la consecuente generalización de "modelos" y "patrones" que puedan servir para replicarlos en cualquier lugar. Dicha conceptuación parte de que el desarrollo humano es estático y que puede conocer el o los "patrones" de funcionamiento y la viabilidad de replicarlos en un afán de controlar la vida en sociedad.

Sin embargo, ya es conocido que la constitución humana es dinámica y está en constante transformación, ya que responde a una multiplicidad de situaciones (Ibañez, 1994). Ante esto, cabe retomar la crítica que esboza Gergen (1996), con respecto al conductismo en las ciencias sociales y en específico en la psicología, porque desde este se han estudiado los patrones de crianza de manera muy simplista, haciendo

[2] Se contemplan las disciplinas, de las cuales la autora, tiene autoridad para expresar, por su formación, pero, se tiene claro que a lo mejor otras personas, también las podrían contemplar desde otras disciplinas.

énfasis en la díada (madre-hijo o hija), limitando el campo de acción y el estudio de una temática tan compleja. Así, la pretensión ha sido conocer los mecanismos, ideas y las conductas, de cómo las madres educan a sus hijos e hijas, con el objetivo influir en dichas "variables" para conseguir cambios en la dinámica social. No obstante, el autor expone que esta condición de inteligibilidad no corresponde con respuestas a las necesidades de la realidad social.

Así en el campo del desarrollo infantil en Costa Rica no encontramos con los estudios de Álvarez; Brenes & Cabezas; 1991; CELAM & UNICEF, 1994; MEP & OEA, 1992 y 1994, los cuales buscaron dar cuenta de los patrones de crianza de la población en general, con la pretensión de conocer de manera uniforme ciertas conductas y variables que diera pistas para su intervención social.

En el caso de Álvarez, Brenes & Cabezas (1991), el documento nos presenta en su marco conceptual y metodológico, la complejidad de la temática, la cual se relaciona con: la relatividad cultural; los instrumentos de medición; la complejidad del tema y la necesidad de utilizar otras metodologías como la observación sistemática. Además, CELAM y UNICEF (1994), enfatizan que los patrones de crianza son susceptibles a los cambios que sufren las sociedades de manera permanente; pero dichos trabajos no escapan al sesgo positivista reflejado sobre todo por los abordajes metodológicos, omitiendo que:

> Metodológicamente es importante implementar diseños lo suficientemente flexibles que puedan adaptarse a realidades diversas y no generar el proceso contrario: forzar las realidades a los métodos. (Baltes y otros, 1988, citado por Rosabal, 2004, p.5[3])

Carmiol (2003), por su parte, desde una perspectiva de avance, incorpora en su análisis la condición social de las madres participantes e introduce otras metodologías; Moreno (2002), desde otra perspectiva menciona aspectos de las dinámicas de relación social

[3] Baltes, P. B; Reese, H:W.; Nesselroade, J.R. (1998) *Life-Span Psychology: Introduction to research methods.* New Jersey: Lawrence Earlbaum Assoc. Citado por Rosabal (2004)

que son influyentes en la crianza infantil[4] y, ambos indican la necesidad de incorporar otros factores en el abordaje de esta problemática.

Por tales razones, se tiene la necesidad de avanzar en la tarea de incorporar abordajes integradores y novedosos para superar lo que se ha llamado, en este caso, "patrones" de crianza.

El objetivo no es desestimar estudios sobre la crianza infantil, sino exponer la necesidad de buscar un marco amplio, que pueda tomar en cuenta metodologías y planteamientos integradores que rompan con una visión lineal y homogénea de la vida social; que considere el contexto en el que se desarrolla la vida infantil; que reconozca la riqueza de lo diferente; que estudie no solo a la madre y el hijo, sino que incluya a otros sujetos que son parte constituyente y, que se consideren los procesos culturales[5] en la formación humana.

A manera de ejemplo, recordemos cómo los niños y las niñas de las zonas rurales establecen una relación distinta con los elementos de la naturaleza, en comparación con infantes que viven en la ciudad. En este sentido, las y los profesionales, en ocasiones, perdemos de vista lo particular, aunque lo tengamos enfrente de nuestros ojos y caemos en la trampa de tratar de ajustar la realidad a nuestras preconcepciones aprendidas, descalificando o desvalorizando otras formas alternativas de enfrentar los procesos educativos. Tal como lo exponía, la compañera Hellen Valverde (2005), en una presentación pública, hay que hacer esfuerzos por rescatar la pedagogía de lo obvio, de aquellas acciones que hacemos y que por ser parte de la vida cotidiana ni siquiera las consideramos.

Las personas profesionales o investigadoras, tendremos que fomentar los pensamientos críticos y decodificar nuestras propias prácticas. Para ello, tenemos que comprender que la resolución de los problemas, ya no pasaría por la "receta" teórica,

---

[4] Moreno (2002) ya lo detalla cuando explica como los padres piensan en otros entes socializadores como los medios de comunicación, el turista en la zona de Guanacaste y las oportunidades económicas (desempleo), el consumismo, la violencia familiar.

[5] Cultura es un conjunto de prácticas, de técnicas, de símbolos y de valores que se transmiten a las nuevas generaciones y garantizan la reproducción de un estado de coexistencia social. Se parte de una integralidad de factores sociales y personales donde se conjugan con prácticas heredadas.

sino por el criterio de nuestra observación, curiosidad y asombro, principios que parecen obvios, pero que suelen perderse en el camino.

Por supuesto que dicho cambio implica construir las oportunidades para potenciar creativamente respuestas más acordes a las necesidades de amplios sectores de la población. Esta es una tarea que demanda también la compañía y la consulta con otras personas, sean profesionales o no, con el objetivo de defender y entender los desafíos a que nos enfrentamos.

Desde una posición socio-histórica, Vygotsky estudiado por Wertsch, (1995), nos indicaba que los procesos psicológicos superiores se desarrollan a partir de los procesos sociales. Los procesos mentales o psicológicos, integran los instrumentos y los signos culturales como mediadores del aprendizaje; por ello, en este trabajo se argumenta que a la vida humana no es posible homogenizarla.

Por ejemplo, este autor crítica la idea de la edad mental como una variable común. Comprueba que las diferencias en los procesos de desarrollo, en niños que fueron medidos a partir de pruebas psicométricas con "igualdad" en su edad mental, son distintas. E incluso critica el concepto de Piaget sobre los procesos intrapsíquicos o cognoscitivos.

> En lugar de suponer que un único conjunto de principios explicativos, como la adaptación y la equilibración, pueden dar cuenta de todos los aspectos del desarrollo cognitivo, Vygotsky defendía que estos principios debían incorporarse en un marco explicativo más amplio capaz también de tratar los fenómenos socioculturales. (Wertsch, 1995, pp. 59)

Entonces, para Vygotsky no es tan importante dar cuenta de las fases del desarrollo como individuo aislado, sino que lo importante es estudiar cómo se gestan las relaciones cambiantes, entre las fuerzas del desarrollo y el conjunto de las posibles situaciones en que se llevan a cabo. Esta postura teórica tiene sus implicaciones metodológicas que afectan directamente el acercamiento a los acontecimientos humanos. Así, es importante observar al sujeto en aislamiento, pero a la vez, es

determinante comprenderlo en su interacción y evolución en el mundo sociocultural y a partir de las condiciones concretas en que se desarrolla.

Las prácticas profesionales, al menos en psicología y pedagogía, influidas por las tendencias a encontrar productos y no entender los procesos, nos han creado una representación abstracta de los procesos de crianza y socialización humana. Dicha postura ha invadido ámbitos tan importantes como las políticas y acciones gubernamentales, que instituyen normas, las cuales regulan la formación humana y no siempre son oportunas ni responden a la dinámica social.

Ante ello se requiere romper con las pretensiones de la universalidad, del etnocentrismo y del adultocentrismo, con el fin de reconocer la complejidad y diversidad, así como para develar las formas de dominio y poder que se instauran en los programas sociales. Entender cuál es nuestra representación de lo que hacemos en cuanto a las conceptuaciones teóricas y metodológicas, así como las posturas éticas ante la vida, nos debería llevar a observar críticamente nuestra propia práctica profesional y académica.

Rogoff (1993), por su parte, criticaba los estudios sobre desarrollo cognitivo en la niñez, los cuales, han girado alrededor de la tarea, aproximándose más a los aspectos específicos de la actividad cognitiva. Los límites de dichos estudios se relacionan con la falta de consideración del contexto en el cual el individuo está vinculándose con las otras personas y, de las instituciones sociales que normalizan la vida social en el marco cultural que en se dan las acciones. Por tal razón, menciona esta autora, que se tiene que establecer una perspectiva mucho más amplia, que ubique las características de la tarea y del acto cognitivo en función de la meta de la actividad y del contexto interpersonal y sociocultural en el cual se desarrolla.

En las prácticas, hemos optado por una conceptuación simplista e individualista de los sujetos humanos, ya Sampson (1996) lo ha planteado, cuando nos explica, desde la psicología, que se ofrece una visión de ser humano en abstracto y autocontenido en sí mismo, lo que nos hace caer en un monologismo o, podríamos decir, en un espejismo.

He dado el término de monologismo a este camino escogido para enfatizar el grado en que una minoría histórica de la población entera del mundo ha perseguido reducir las diferencias a una homogeneidad inquietante... y sin darle nunca al otro una oportunidad genuina para ser escuchado." (Sampson, 1996, pp. 48).

Dicha perspectiva es conveniente para un sistema social excluyente, que por ejemplo, tiende a culpabilizar y colocar la resolución de los problemas sociales en el cambio individual y en el psicologismo que ya Martín-Baró (1992) nos lo explicaba. Esto implica desconocer la dinámica social, de la cual somos parte. Así la dicotomía entre lo individual versus lo social, nos hace perder de vista la integración de los procesos humanos.

Víquez (2005), por ejemplo, al estudiar la ruta crítica de la niñez hacia la institucionalización, en el Patronato Nacional de la Infancia, demuestra cómo prevalece la "doctrina de situación irregular", cuyas consecuencias más evidentes están en la fragmentación de los procesos institucionales; en el manejo burocrático de los casos; en la depositación de la culpa en la figura materna; en la visión causal de las situaciones de vulnerabilidad social producto de las condiciones de pobreza y abuso y en las condiciones individuales, relacionadas con la edad y la limitación en cuanto a las opciones.

La doctrina de situación irregular, considera las problemáticas que aquejan a la niñez y sus familias, producto de una situación de "disfunción" familiar y por supuesto no se identifican las condiciones en que viven las personas, como una violación de derechos humanos. Por tal razón, se etiqueta y patologiza a los grupos sociales, los cuales, vienen a considerarse como problemáticos para la sociedad.

De allí que el sistema social, ubica la causa en los individuos o grupos, los cuales son juzgados por sus actuaciones y doblemente victimizados, en especial si provienen de condiciones adversas que los vulnerabilizan (Claramunt 2005a y b).

Por el contrario, la doctrina de protección integral, identifica a los derechos humanos como irrenunciables, universales e integrales, donde ningún derecho está sobre otro y

todos tienen que ser garantizados. Esta perspectiva que está mucho más desarrollada en Claramunt (2005a y b) reta la práctica institucional, especialmente a partir de los años noventa, con la ratificación, por parte de Costa Rica, de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la creación del Código de la Niñez y la adolescencia en el año 1998, entre otros.

En la actualidad, se viene ejecutando una reforma institucional en el PANI cuya tarea, se encuentra en el cambio de su enfoque y por consiguiente en las prácticas que se han venido realizando, tarea nada fácil, pues la costumbre y lo obvio ha sido la institucionalización y la visión de los problemas de niñez, revictimizando y agudizando en algunos casos el problema, más que resolviéndolo.

Desde el enfoque que abogamos, tenemos la tarea inminente de revisar los procesos macro-sociales, tales como la distribución de la riqueza, la pobreza, las oportunidades de educación, los servicios de salud, el empleo y el desempleo, lo multicultural y el tipo de Estado, para comprender mejor la vida de la niñez, de las mujeres, de las familias y de las comunidades, así como exigir el cumplimiento de los acuerdos internacionales.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las oportunidades, que, como sociedad estamos construyendo para lograr el bienestar y el desarrollo óptimo? Y si estará efectivamente impulsando lo que indica, al menos, la definición del desarrollo humano sostenible, expuesta por el PNUD (2003) y su congruencia con el enfoque de protección integral. O por el contrario, si estamos tan influidos por una práctica instrumental y técnica que pierde de vista las particularidades, encasillando la realidad bajo un monologismo que nos hace ciegos(as), sordos(as) y mudos(as).

> "El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos; entre estas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente" (pp. 34, recuadro 1.4)

Entre otros muchos temas, cabe cuestionar la tendencia actual de instrumentalizar a la niñez y de seudo institucionalizarla a través del ingreso temprano al sistema educativo formal. Se ha de recordar el problema que surge por el acuerdo de la Sala

Constitucional costarricense, cuando obliga al Ministerio de Educación Pública, a realizar un prueba para medir sí, un niño o una niña, de menor edad, está lista para ingresar al sistema educativo formal; respondiendo a la tendencia social de introducir rápidamente a la niñez a las aulas escolares, olvidando que no solo allí se educa la juventud (La Nación, sección El País, 16-10-05). En este caso, queda pendiente, un estudio longitudinal que nos presente las consecuencias para la niñez, de este tipo de acciones que podría, entorpecer o no, el óptimo desarrollo infantil.

3. Programas y programas.

Desde la situación descrita, nos encontramos que las prácticas institucionales están siendo atomistas y simplistas, las y los profesionales de las ciencias humanas caemos en un ejercicio inerte de acciones, que responden por un lado a las demandas de un sistema institucional plagado de caminos burocráticos, que obstaculizan la creación de respuestas oportunas y atinadas a las necesidades sociales.

Somos las y los técnicos sociales, que brindamos sugerencias y definimos programas para la atención infantil; asumimos una posición de poder que mantiene la idea, muchas veces implícita, de que las personas al no tener formación educativa, o por ser pobres, o al estar necesitados, están incapacitadas para actuar o dirigir sus vidas y, por ello, se necesita de nuestras instrucciones. Esto elimina la posibilidad de realizar un diálogo[6] con las personas directamente involucradas, perdiendo la oportunidad de construir conjuntamente los conocimientos.

El sistema social capitalista, en nombre de la globalización[7], viene estableciendo políticas públicas de corte similar en todos los países del área, cuyos programas se implementan a partir de "modelos" estandarizados, bajo el principio de la replicabilidad, sin entender las maravillosas particularidades de los seres humanos. Cordero, (2004) lo ha planteado con respecto a una serie de ideas sobre las políticas de educación inicial,

---

[6] "En un diálogo genuino, dos personas con posiciones distintas se encuentran, cada una con su punto de vista intacto, y entran en un proceso compartido igualitariamente de definición, descubrimiento y ajuste" (Sampson, 1996, p. 42)

[7] La globalización se convierte en una argumentación para implantar los "modelos", en todas las latitudes del mundo, como si fueran la opción para resolver problemáticas.

ejemplificado en el caso de las Madres-maestras[8] en Panamá y la pugna con el gobierno de dicho país.

Continuando, con la controversia, vamos a presentar una revisión bibliográfica, que también da cuenta de las dificultades de implementar un programa de educación preescolar comunitario; y para ello, se utiliza como fuente inicial el reporte del programa del Colombiano, el cual inspira, el "modelo" a los Hogares Comunitarios en Costa Rica.

3.1 Programas educativos no formales.

Para Córmack y Fujimoto-Gómez (1993) y Fujimoto-Gómez (2000) en América Latina desde los años setenta, se han desarrollado, experiencias de educación preescolar no formales en al menos el 78% de los países de la región.

Ambas autoras, consideran como logros los siguientes aspectos: la atención e incorporación de niños y de niñas de las zonas pobres; integración de amplios sectores y comunidades que se reúnen para conseguir mejores condiciones de vida para la niñez; la creación de tecnologías apropiadas para la participación de los agentes educativos y la participación activa de los padres como los educadores principales de sus hijos e hijas.

Agregan que se han convertido en programas "democráticos, integrales, integradores, autogestionarios y participativos, los que se configuran como una alternativa válida para las zonas urbano marginales y rurales"(Córmack y Fujimoto-Gómez, 1993, p 104). Y otro aspecto a su favor, es que son opciones de menor costo, razón por la cual muchos gobiernos han intentado impulsarlos.

En cuanto a las limitaciones señalan: problemas en la capacitación; el asunto del no pago de los agentes educativos y distorsiones en las concepciones filosóficas. Además, comentan, que las experiencias han logrado realizar sus acciones por el financiamiento

[8] Programa de educación inicial no convencional, liderada y protagonizada, por grupos de mujeres en conjunto con las familias beneficiarias del servicio que de manera organizada y colectiva, realizan actividades de educación preescolar, en Cordero (2005) se puede encontrar mayor informaciòn.

externo que han recibido y por la reunión de esfuerzos conjuntos de parte de los participantes, pero que ello es un problema su posible sostenibilidad.

Sugieren Córmack y Fujimoto-Gómez (1993) que para llevar a cabo programas de este tipo, han de tomarse en cuenta las siguientes recomendaciones, que nos parecen, que se dirigen a las instituciones gubernamentales, más que a los grupos comunales. Los programas, forman grupos de estudio sobre las problemáticas de la comunidad en general y de la niñez en particular. Proceso que requiere de una estrategia de trabajo comunitario. Así la presencia del agente externo está en su rol dinamizador, respetando los ritmos y condiciones de cada comunidad; con lo que se buscaría instrumentar a los grupos locales y a las comunidades para que hagan diagnósticos de la realidad y que ello les permita formular proyectos.

Asimismo, se sugiere hacer procesos de sensibilización de la población, utilizando fuentes diversas, como los medios masivos de comunicación.

La participación de los padres de familia es necesaria, pues la programación y ejecución recae sobre ellos, desde una perspectiva abierta. En algunos proyectos los agentes educativos son propuestos directamente por las comunidades.

La capacitación tiene que ser constantes y permanente para garantizar la calidad del servicio, en el campo pedagógico, de salud y administración. Se sugiere tener "paquetes" de instrucción y de evaluación, que posteriormente sirven para evaluar la experiencia. Por ello es necesario que exista una articulación de acciones en las distintas modalidades educativas.

De manera particular, se recomienda la designación de instituciones que realicen la sistematización de las experiencias, así como la incorporación y la presencia de estudiantes universitarios, bajo la modalidad de servicio social, para que puedan aportar a los procesos.

Promover la coordinación interinstitucional para enfrentar problemáticas familiares en campos tan diversos, como los servicios de salud, educación, producción agrícola,

trabajo, vivienda y otros. Centralizar la información para ser consultada por las instituciones que así lo requieran.

Y unido a todo lo anterior, se sugiere la búsqueda de recursos de la cooperación internacional y promover recursos internos.

De las sugerencias se desprende la necesidad de un ente coordinador eficaz y comprometido, que articule e integre los recursos tanto internos como externos y que permita el seguimiento y continuidad, respetando los procesos locales.

De igual manera, agregamos que el trabajo con las comunidades implican procesos diversos y complejos; por esta razón, es muy importante ubicar las experiencias dentro de un campo de acción participativo, que conceptúan el trabajo con los adultos, niños, niñas y organizaciones, así como la definición de acciones en el campo de la investigación.

En este sentido, en América Latina ya se ha planteado una agenda investigativa relacionada con la formación de los y las educadores; el financiamiento de parte de los gobiernos[9]; la coordinación con las organizaciones de la sociedad civil[10]; la implementación de programas en poblaciones de escasos recursos[11] y en las zonas rurales; la creación de currículos integradores que tomen en cuenta las condiciones culturales[12], geográficas, económicas y la edad; la des-burocratización y la calidad de los programas; el seguimiento y las evaluaciones pertinentes a corto y largo plazo. Grandes áreas de investigación que corresponden, desde mi punto de vista, en deficiencias encontradas en el campo y que requieren de esfuerzos más sistemáticos y coordinados, los cuales siguen siendo urgentes.

---

[9] "Sigue existiendo una fuerte sensación de que este ámbito está mal financiado, de que la ayuda financiera pública es muy baja e inestable, y de que la carencia de recursos es un problema importante" Myers (2000) p 29.

[10] No hay coordinaciones entre gobiernos y experiencias locales.

[11] A pesar de los esfuerzos por dirigir acciones hacia los grupos con ingresos bajos, "es probable que exista un fuerte sesgo en los programas en contra de la población con ingresos bajos en la mayoría de los países" Myers (2000), p 24.

[12] Se puede revisar el trabajo de Cordero (2003) que plantea algunos desencuentros entre las prácticas escolares y las familiares.

3.2 La experiencia colombiana que inspira a los Hogares Comunitarios en Costa Rica.

Amar (1994) nos señala que, el enfoque de trabajo de los programas realizados en Colombia se vinculan directamente con el desarrollo comunitario y aglutinan la participación de varias organizaciones[13] gubernamentales, civiles, comunitarias, privadas y familiares que toman como eje la promoción y la atención infantil. Entre sus principios y condiciones identifica los siguientes:

1. El centro de atención se da a partir del niño o la niña en su contexto y mundo de relación social. De forma paralela se tiene como eje fundamental el desarrollo comunitario; se parte del supuesto de que es imposible apoyar a la niñez pobre, si no se trabaja integralmente, en las comunidades, atendiendo procesos simultáneos. Tal como se conceptúa seguidamente:

   > Se concibe la atención integral al niño como un proceso social que contribuye efectivamente al desarrollo integral de éste. Esto implica una serie de servicios básicos como la nutrición, educación, salud, recreación y concientización de la comunidad como gestora de cambio de las condiciones de vida (Amar, 1994 p 317)

2. Los proyectos, se realizaron por la reunión de acciones conjuntas, entre los pobladores de las comunidades y otros entes. La Universidad del Norte de Barranquilla, tuvo un papel fundamental al organizar y promocionar el desarrollo comunitario alrededor de varios recursos institucionales y comunales. A la base de la experiencia los pobladores, contaron con programas de investigación y la participación de estudiantes de las carreras de psicología, educación y enfermería, que ofrecieron el recurso humano para apoyar las acciones de organización, entre otros.
3. Otro de los ejes fue la participación de las familias como agentes educativos directos, entendidos por su importancia como vínculos primarios en la vida humana.

---

[13] Entre ellas se menciona el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Universidad del Norte de Barranquilla, la Fundación Bernard van Leer, soportado por programas de grado en Educación infantil, psicología, enfermería y las maestrías en desarrollo social y familiar

4. Desde la Universidad, se movilizaron recursos y se estableció como básico la participación democrática de las comunidades, con el fin que la presencia de los pobladores, fuera más allá de la atención infantil, propiciando acciones positivas para el desarrollo comunitario. Se consiguieron recursos gubernamentales, y se logró el reconocimiento del programa.

En cuanto a los principios se enuncian los siguientes:

a) Una educación que parte de las necesidades de los pobladores, por esta razón, el diagnóstico participativo se constituyó en un espacio donde los lugareños y los profesionales compartían.
b) Se conceptuó la educación a partir de la participación de todos los involucrados, tomando como supuesto, que en toda acción humana se desarrollan aprendizajes y que todos podemos contribuir en la educación infantil.
c) La conciencia de la educación permanente, potenció otros espacios donde se incorporaron los habitantes a programas de educación formal y no formal.
d) Se buscó la calidad educativa, la cual se entendió como la integración de la realidad y los aspectos aportados por la universidad a partir de procesos metodológicos. En este sentido, es interesante que Amar (1994) presenta una serie de críticas a la psicología del desarrollo infantil, sin embargo, para sustentar algunos de los supuestos de trabajo, se observa una visión patológica de lo que acontece en las comunidades pobres y con la niñez.
e) La meta de una educación integral para el preescolar, se basó en la identificación de las necesidades básicas en diferentes dimensiones personales y sociales (biológicas, psíquicas, educativas y económicas sociales).
f) La vinculación universitaria más cercana a los problemas comunales, contribuyó a la docencia, la investigación y la acción social.

Siguiendo los principios mencionados y considerando el desarrollo comunal como uno de sus fines, se impulsó el trabajo con la niñez como un aspecto fundamental de la comunidad; así como la participación de las familias y la conciencia de su papel; la organización de los centros a cargo de una mujer respetada y escogida por la comunidad, con el apoyo de una joven y la presencia de una madre voluntaria por día, con el objetivo de atender las necesidades educativas y de nutrición de los niños menores de siete años, en grupos de 25 niños y niñas. De acuerdo, a lo reportado por

Amar (1994) se habían logrado contar con 127 Hogares Comunales, los cuales funcionaban en las casas de habitación de las mujeres.

3.3 Hogares Comunitarios en Costa Rica

Tal como se mencionó, el siguiente apartado proviene de una revisión bibliográfica del programa y no por la participación directa de parte de la autora. En este sentido, es una mirada específica y tiene el objetivo de ofrecerle, al lector o lectora, una perspectiva, un ejemplo basado en documentos. Por tal razón, se motiva a otras personas a responder o escribir sobre el tema.

Tal cual hemos descrito el programa colombiano, damos por entendido que fue una fuente de inspiración importante para justificar el programa de Hogares Comunitarios, en Costa Rica. No obstante, la implementación no respondió al "modelo" sobre todo porque el ámbito del desarrollo comunitario fue el más débil.

En esta línea Brade (2006) explica que los planteamientos políticos sobre el programa, en los años noventa, no necesariamente correspondieron al proceso institucional que lo ejecutó y a las limitaciones de la ejecución. Por ello se plantea la importancia de reflexionar sobre este tipo de experiencias y realizar cambios en las prácticas institucionales, con el objetivo mejorar los procesos institucionales que tienen como misión apoyar la organización comunitaria.

Desde nuestra interpretación otro factor que influyó el programa es el modelo centrado en el adulto (Chavajal y Rogoff, 1999 y 2000; Matusov y Rogoff, 1999; Rogoff, 1997; Rogoff y Toma, 1997: Rogoff, Matusov y Write, 1996; Cordero. 2005), cuya figura central es la persona encargada de la niñez, quien desde una posición de poder indica y define el proceso de trabajo, controlando todo el proceso. Así el programa contacta en las comunidades a una mujer que se encarga de los niños y las niñas, pero tal como se encuentra en los estudios realizados en la Universidad de Costa Rica, el programa no responde a los principios, entre ellos la búsqueda de una corresponsabilidad comunitaria.

Los Hogares Comunitarios en Costa Rica, surgen por iniciativa de la Primera Dama de la República Doña Gloria Bejarano de Calderón en el gobierno de Rafael Ángel Calderón 1990-1994, están a cargo del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Las características de los programas, de acuerdo a la información revisada en la página web (http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost07.pdf revisada en el año 2001 y 2006[14]) correspondiente a la posición oficial del Gobierno de Costa Rica, como es la siguiente:

1. En el programa participan la comunidad, el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Ministerio de Trabajo y el IMAS.
2. Comunidad, Estado y Organizaciones internacionales ejecutan el programa.
3. La comunidad escoge a las Madres comunitarias, sin embargo, ellas para ser aceptadas son entrevistadas, se les hace una valoración psicológica y un estudio social.
4. Reciben un curso de cuarenta horas en temas de desarrollo infantil, nutrición, organización, actividades educativas, atención de emergencia y otros.
5. Para que el hogar funcione se les hace préstamos blandos para que arreglen sus casas.
6. La cantidad de niños y niñas es de diez, con un horario de 6 de la mañana a 6 de la tarde. El compromiso de la madre comunitaria es brindar cuidado, alimentación, educación y sobre todo cariño.
7. Los padres de familia usuarios del servicio, pagan un monto mínimo y aportan 2 frutas, verduras frescas y dan 4 horas voluntarias por semana, ellos o algún familiar en el hogar.
8. El Programa Mundial de Alimentos y el Fondo de Asignaciones Familiares brinda apoyo y algunos alimentos.
9. UNICEF entrega vajillas, sillas, mesas, utensilios de cocina, materiales didácticos y otros. Además apoya en capacitación e investigación, junto a organizaciones no gubernamentales.
10. Las organizaciones comunitarias supervisan, apoyan y canalizan los recursos materiales.

[14] Para Brade (2006) esta información esta desactualizada, pues UNICEF desde hace muchos años no hace donaciones.

La Universidad de Costa Rica, a partir de dos tesis realizadas en la Escuela de Enfermería interesadas en la nutrición infantil; tres en el ámbito educativo y una en la Escuela de Sociología y Antropología, realiza un estudio del programa evidenciando la pérdida de rumbo.

Arce; Arce; Brenes; Camacho; Meléndez y Mora, (1994) al comparar el programa con otros, concluyen que si bien las diferencias en la evaluación efectuada sobre el desarrollo a 318 niños y niñas no muestran diferencias significativas, sí hay serias deficiencias administrativas y metodológicas. No se poseen programas educativos con objetivos y estrategias, para que el docente o encargada desarrolle actividades sistemáticas y específicas a cada nivel.

Asimismo, en los Hogares Comunitarios hay un inadecuado aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, por no contar las madres comunitarias con una supervisión ni preparación constante. El espacio físico no es adecuado para que el infante pueda accionar libremente. Además, enfatizan en el riesgo que existe en la integridad física y psicológica de los niños y niñas por la presencia de personas ajenas al programa. De igual manera, ubican como negativo la participación de niños de edad escolar en el espacio del hogar.

Rodríguez (1999), cuando hace un análisis sobre la forma de supervisión que se realiza en el programa, concluye que en la mayoría de los casos la función está directamente relacionada con la fiscalización, inspección y cumplimiento de normas establecidas. En este sentido, las supervisoras utilizan una fórmula de control de planilla para justificar el subsidio alimentario que recibe cada hogar. La mayor debilidad de la supervisión es la ausencia de capacitación específica a las supervisoras y a las entidades de apoyo.

A parte de ello, explican que no hay un apoyo efectivo de parte de organizaciones comunales, las cuales en un 66% desconocen el programa. Se demuestra que en la práctica el fin organizativo que inspiró la propuesta colombiana no se cumple. Esta misma conclusión la mantiene Benavides y Soto (1999), que a su vez agrega que también el IMAS presenta un apoyo limitado, con una falta de seguimiento al programa y con un papel represivo, ya que no se recibe el subsidio, por la inasistencia de un niño o una niña.

Benavides y Soto (1999), estudian las familias que participan del servicio; concluyen que no hay una selección técnica para escoger a las familias, recayendo en la Madre comunitaria la tarea, la cual es cumplida a partir de sus criterios personales. Reconocen el hecho que los niños y niñas participantes provienen de hogares donde la madre es la jefa de hogar. Esta situación, explica el hecho que sean mujeres con una doble jornada laboral y que su única opción está en enviar a sus hijos(as) a los Hogares Comunitarios. De la misma manera, son féminas violentadas en su historia biográfica y, por tal razón, no confían en sus familiares para cuidar de los menores. En el Hogar Comunitario se logran resolver las necesidades primarias o básicas, de alimentación, cuidado, afecto e higiene, no así, necesidades más complejas como el desarrollo cognitivo.

La capacitación a las Madres comunitarias es una necesidad no resuelta, por otra parte, no hay una dotación básica de materiales, ni existe una atención diferencia según la edad, hay muchos menores en un espacio físico reducido. Se suele responsabilizar a los niños y niñas mayores de los más pequeños y los programas de televisión que ven, no siempre son del agrado de los padres de familia. Además perciben desmotivación y cansancio en la Madre comunitaria y se destaca que en el hogar hay otras personas no vinculadas al programa, coincidiendo con Arce, et al (1994).

Los trabajos de Ortiz (1997) al capacitar a un grupo de Madres comunitarias, y el de Araya, Espinoza y Picado (1999) al incorporar a niños con discapacidades, por medio de asesoramiento directo a la madre biológica y comunitaria, demuestran cómo existe un interés genuino de parte de las encargadas de los hogares por involucrarse en apoyos de este tipo. Evidentemente, la tarea de cuidar niños y niños requiere de una serie de recursos pedagógicos, que tendrían que estar desarrollados constante y permanentemente, para no perjudicar la labor.

Gutiérrez, Marín y Spence (1999) si bien les interesaba evaluar la salud de los infantes en quince hogares, concluyen que las encargadas no organizan las actividades de acuerdo a los requerimientos del programa, el interés se concentra en la alimentación, recreación, estimulación y descanso. En el tema nutrición aún existe una población de mayor riesgo y, las niñas presentan una tendencia a la desnutrición y los varones al sobrepeso.

La cuarta parte de los infantes no tiene una cobertura de seguridad social y el 12% de ellos tiene un esquema de vacunación incompleto, siendo en su mayoría, población emigrante nicaragüense. Situación que atenta contra los derechos de la niñez y que irrespeta el código de la niñez y la adolescencia costarricense. No hay un compromiso real de cooperación continua de parte de las instituciones estatales, siendo una situación que atenta contra las garantías sociales para la población infantil. No obstante, en opinión de las autoras, es una solución positiva de atención a la niñez en riesgo social, pues al menos, se le brinda a los usuarios cariño, apego, valores morales y espirituales.

Sin querer caer en una visión sobre el programa de Hogares Comunitarios desde las encargadas directas y las comunidades, lo importante que me interesa destacar, más bien, es la participación de las instituciones gubernamentales, que lejos de convertirse en un ente coordinador y facilitador de procesos, se constituyen en un accionar burocrático que pierde el rumbo. Esto nos lleva a cuestionar la dinámica institucional que no logra realizar un efectivo trabajo y que evidentemente tiene la tarea de cambiar su dinámica.

4. Señalamientos y alternativas.

Para construir alternativas y procesos integradores, en las prácticas de investigación y en el campo de acción profesional, requerimos al menos considerar los siguientes aspectos, los cuales se puntualizan sin ser "recetas" ya que se tiene que tomar en cuenta las particularidades, condiciones y diversidad de los procesos humanos.

1. Nunca perder de vista la perspectiva de protección integral de derechos y, por ello, hay que hacer un esfuerzo por cambiar el enfoque de situación irregular, que suele identificar a las poblaciones de manera patológica por sus actuaciones.
2. Reconocer la doble dimensión de los sujetos humanos en su concreción individual así como representantes de la vida en sociedad. Esto implica no solo considerar a la persona como tal, sino entender el marco en donde se desarrollan los procesos humanos, por ejemplo la socialización infantil, tomando

en cuenta las condiciones en que es posible la crianza y, el marco socio-cultural que le da sentido a las acciones.

3. Concebir las prácticas sociales como procesos, más que como productos acabados. Se parte de la complejidad de la realidad social y se considera el movimiento y la transformación como parte cosustancial a los procesos humanos, como nos lo indica Jara (2003) "Las experiencias siempre están en movimiento y en toda experiencia intervienen muchos elementos: condiciones, situaciones, acciones, percepciones, emociones..." (p. 1).
4. Entender que las personas nos involucramos en los procesos sociales (de los cuales formamos parte) y considerar la pretendida neutralidad u objetividad instrumental, como una pretensión imposible de cumplir. Siempre que participamos en acciones humanas, estamos sintiendo emociones y realizamos interpretaciones valorativas, que parten de nuestro marco de referencia. Por eso tenemos que tener una mirada crítica a nuestras propias actuaciones y buscar la discusión y la reflexión con otras personas que puedan ofrecer otras posiciones y enriquecer los procesos a partir de la diversidad.
5. Concebir la formación humana siempre, en relación con otros y con la naturaleza, en una complejidad, cuyo impacto directo se realiza en la conformación de la identidad social e individual (Martín-Baró, 1992).
6. Tal como lo ha planteado Ibáñez (1994), tenemos que comprender que lo colectivo (grupal) no se puede homologar con lo social, ya que las particularidades culturales, los modos de vida aprendidos, las metas y las normas acordadas, así como, las condiciones materiales están de manera dinámica en la vida social.
7. En el campo del desarrollo infantil, las relaciones madre-hijo(a) son importantes, pero éstas no pueden ser entendidas como las únicas relaciones. Se ha de entender que la vida social incluye al marco de las condiciones en que se desenvuelve la niñez, la vinculación con todas personas cercanas y las oportunidades a que se tiene acceso. En este sentido, hemos de comprender la importancia de otros agentes socializadores como son los medios de comunicación colectiva, el grupo de pares, el barrio y la escuela, entre otros (Moreno, 2002). Ana Teresa Álvarez (2006) quien al conversar sobre la investigación realizada en los años ochenta de Álvarez, Brenes y Cabezas, 1991) coincide con la crítica que se hace en este trabajo y, comenta que en

aquella ocasión, no se logró establecer una metodología acorde con el planteamiento teórico más amplio que se planteaba.

8. Entender que partimos de un mundo de ideas, creencias y conceptuaciones construidas a partir de las prácticas culturales las cuales, suelen estar incorporadas en la subjetividad humana a partir de teóricas implícitas y explícitas que influyen en la crianza infantil o en el trabajo comunitario y, entender que estamos influidos por nuestro imaginario social de como hemos aprendido que es la vida en sociedad.
9. Comprender que la vida humana no esta programada y que muchas prácticas cotidianas responden a las condiciones y vivencias de la experiencia que se realiza, en función del medio en que se desarrollan. Por tal razón, hemos de fomentar la capacidad de observación de aquellas situaciones y momentos, de la rutina cotidiana, así como las distintas formas en que se reproduce la vida como es en lo que se entiende por diversión, el ocio, trabajo y compañía, que nos hace ser en el mundo.
10. Por lo anterior, existe la obligación de considerar el contexto social más amplio en el que se organizan las actividades infantiles y nuestra práctica profesional. La memoria, el lenguaje, el manejo de instrumentos, la planificación están estrechamente ligadas a las prácticas culturales y no son motivadas sólo, por factores intrapsíquicos.
11. Se tienen que estudiar las prácticas culturales de la crianza infantil y de nuestra propia práctica institucional tomando en cuenta las particulares en que se desarrollan. Así la forma en que se utiliza el lenguaje y bajo que fórmulas se realizan, no responde a un carácter universal, sino que se hacen dependiendo del contexto y del significado que el grupo de referencia establezca.
12. Los estudios teóricos sobre el desarrollo infantil son importantes, pero hemos de tener una perspectiva crítica para introducir las particularidades y entender los procesos que observamos. Más que pensar en etiquetas diagnósticas tendríamos que lograr comprender los procesos de desarrollo, para abrir oportunidades, antes que cerrarlas. Entender las lógicas de trabajo que hemos venido realizando y evaluar nuestras actuaciones para realizar cambios positivos.
13. Una tarea permanente es la ruptura con visiones rígidas y estandarizadas de cómo es el desarrollo infantil. Esto implica relativizar de conceptuaciones que

estandarizadas al ser humano y de aquellas que nos presentan un individuo en abstracto, un niño o niña de "libro". .

14. Se tiene que entender que la participación y los cambios son posibles cuando se comparte con las y los involucrados directos, cuando se dialoga, cuando como sociedad nos comprometemos en la crianza infantil y, cuando respetamos los derechos humanos, como principios integradores en el campo de la educación; de la vida en compañía (familia); de la salud; de la vivienda; del respeto a la identidad, entre otros. Esto significa construir procesos con las y los involucrados para crear acciones y gestionar posibilidades, integrando los aportes de todas las personas en equidad de condiciones.
15. Ello nos demanda identificar las formas de organización social que estructuran las actividades infantiles, todo ello afectado, como dice Rogoff (1993), por la elección del rol y por la estructura social en que se marcan las posibilidades de acción de las prácticas culturales.

5. Conclusiones

Con grandes esfuerzos y sinceras buenas intenciones las instituciones sociales y académicas desarrollamos acciones para mejorar las condiciones de vida de la infancia en nuestro país. No obstante, algunas de estas visiones tienen el sesgo de identificar a la niñez desde la individualidad, excluyendo la histórica social y biográfica, así como obviando el contexto[15] socio-cultural. Por ello existe el desafío de construir prácticas investigativas y actividades gubernamentales articuladas, que tomen en cuenta a los sujetos involucrados y apunten a la integración de los procesos sociales, considerando la diversidad de las identidades.

Celebrar las diferencias requiere entender los procesos, más que llegar a productos cuantificables, es comprender que estamos en un marco de acción social amplio, constituido por redes sociales que le dan sentido a la forma de ser la especie humana.

---

[15] Usualmente el contexto se identifica por medio de variables externas y no se integra de manera comprensiva en la vida de las y los infantes. En la presentación adjunta, se presenta la fotografía de un niño con su madre que esta separada en tres momentos. Usualmente, se da la tendencia a abstraer al infante (cuadro que despliega la presentación solo al infante), y, en el mejor de los casos estudiar la relación con la madre (niño y madre), excluyendo el ambiente donde se da la acción (niño, madre y vivienda) y a otros personas que suelen ser importantes en la vida infantil. No se toma en cuenta el contexto ni las condiciones. Esta explicación, ha sido retomada de las presentaciones que hace la Doctora Bárbara Rogoff (2002b) en sus clases en la Universidad de California en Santa Cruz.

Tendencia social que esta reforzada por la mirada tecnificada de la vida humana. Por ejemplo, nuestros gobiernos a nivel político responden con números (en su más amplio sentido relacionados con estadísticas, costos y dinero) e intentan legitimar sus acciones a partir de ellos.

Por tal razón, hay un tendencia a controlar la complejidad de los fenómenos sociales y los procesos humanos; control que implícitamente plantea la homogenización de procesos, la replicación de "modelos" en contextos diferentes, bajo la idea que existe una cultura universal, invisibilizando las diferencias y justificando las discriminaciones.

Así es necesario romper con la "ilusión" que nos ha llevado a incorporar en las prácticas profesionales, la idea de la responsabilidad casi exclusiva de quien dirige o tiene a cargo un proyecto, sin considerar a los sujetos involucrados. La participación y la corresponsabilidad de las acciones nos indican entender a las y los beneficiados de los programas sociales, como sujetos que participan en los procesos, cuyas actuaciones no son ingenuas.

Es necesario realizar un esfuerzo colectivo por entender la responsabilidad social que tenemos en la constitución de una sociedad que cumpla con los ideales que se han propuesto en los Derechos Humanos. Por ello, hemos de revisar desde una posición crítica y comprometida las tendencias que nos vienen impulsando los procesos de globalización y los intereses de una sociedad capitalista. Se necesita tener más tino en la implementación de programas y debemos romper con la tecnificación de la socialización primaria. Por tal razón, hemos de problematizar la educación formalizada, por no decir escolarizada e institucionalizada, que pretende impulsarse desde el nacimiento una cobertura de enseñanza desde el preescolar (Ministerio de Educación) como si la formación humana se diera solo en las aulas escolares.

Hemos de tener una mirada crítica ante las Ciencias humanas y, en particular a la Psicología, que ha desarrollado una serie de interpretaciones y reinterpretaciones de infinidad de eventos, entre los cuales encontramos amplios tratados sobre la constitución del sujeto, sobre la construcción de la subjetividad y, por tanto, sobre la conformación de la sociedad. Pero dichas propuestas teóricas, aunque ofrezcan

argumentos convincentes para las comunidades de científicos y profesionales, no siempre responden a las necesidades de sectores de la población.

Ante esto, se apela a la búsqueda de opciones alternativas, así como, propuestas creativas que nos ayuden a enfrentar situaciones complejas desde las prácticas investigativas y profesionales. Que tengan como objetivo la integración de concepciones distintas, afectivas y que permiten entender que nuestra tarea está, en facilitar y promover la construcción de redes sociales para el cuido y atención infantil.

Bibliografía

Álvarez, Ana T. (2006) *Conversación informal.* Costa Rica: marzo.

Álvarez, Ana T.; Brenes, Abelardo & Cabezas, Marylin. (1991). Patrones de crianza en la familia costarricense. San José, Universidad de Costa Rica, IIP: *Actualidades en Psicología*, Vol. 6, Número 61, 1 reimpresión.

Amar Amar, José Juan. (1994). *Educación infantil y desarrollo Social.* Bogota: Ediciones UNINORTE.

Araya Abarca, Eileen; Espinoza Valverde, Ana Lorena y Picado Zeledón, Maritza. (1999). *Capacitación a madres comunitarias para la participación de niños y niñas con retos múltiples en hogares comunitarios.* Tesis para optar al grado de licenciatura en Orientación, Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Arce Martínez, Elena; Arce Martínez, Floribeth; Brenes Rodríguez, Milagro; Camacho Zamora, Emma; Meléndez Delgado, Seidy y Mora Rodríguez, Nidia. (1994). *Análisis comparativo de los Hogares Comunitarios con otras instituciones de Educación Preescolar.* Tesis para optar al grado de licenciatura en preescolar: Escuela de Formación Docente. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Benavides Rivas, Betzaida; Soto Zúñiga, Paul. (1999). *Evaluación de los efectos sociales en la población beneficiaria del Programa Hogares Comunitarios IMAS en el área Metropolitana de San José.* Tesis para optar al grado de licenciatura en antropología. Práctica dirigida en el IMAS, Escuelas de Sociología y Antropología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Brade, krissia. (2006) *Conversación informal.* Costa Rica: marzo.

Carmiol, Barboza, Ana María. (2003). *La psicología cultural de la crianza: un estudio sobre las concepciones de las madres*; Costa Rica: Tesis por el grado de licenciatura en Psicología; Universidad de Costa Rica, Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales.

Chavajay, Pablo y Rogoff, Bárbara. (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregives. *Developmental Psychological.* Vol.35 (4) pp. 1079-1090.

Chavajay, Pablo y Rogoff, Barbara. (2000). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Schooling and Social Organization.*

Claramunt, Cecilia. (2005a). *Explotación Sexual Comercial: Guía de trabajo para proveedores/as y encargados/as de servicios dirigidos a personas menores de edad víctimas.* San José, Costa Rica: OIT/IPEC.

Claramunt, Cecilia. (2005b). *Explotación Sexual Comercial y Trabajo Infantil. Análisis de la respuesta estatal costarricense a las personas menores de edad y sus familias desde*

el enfoque de los derechos humanos. Tesis Maestría en Psicología.- San José, C. R: Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado.

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) y UNICEF. (1994). *Estudios de Prácticas de crianza: contexto general.* Bogota: UNICEF, SELAC, CELAM.

Cordero, Teresita. (2004). Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. *Revista Educación.* UCR Vol. 28, (1) del 2004, Costa Rica.

Cordero, Teresita. (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín.* San José, Costa Rica: tesis para optar al grado de doctorado en educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Córmack Lynch, Maribel y Fujimoto-Gómez, Gaby. (1993). *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe.* PREDE/ O.E.A., Programa regional de Desarrollo Educativo, (10), Documento de trabajo del proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS).

Fujimoto, Gaby (2000). *Modalidades alternativas en Educación Inicial.* Especialista principal de Educación, Unidad de Desarrollo Social y Educación / OEA. Retomado de página web del Banco Mundial en Internet, sobre el simposio realizado en Chile en marzo del año 2000 www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Madrid, España: Editorial Paidós. Capítulos I.

Gutiérrez, Yamileth; Marín, William y Spence, María. (1999). *Impacto de los Hogares Comunitarios en el cuidado de la salud de la niñez en las comunidades de Alajuela centro, Escazú y Moravia.* Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Ibáñez, Thomas. (1994). Psicología social construccionista; México: Publicación de la Universidad de Guadalajara. Capítulos V a VII: 217-279.

Instituto Mixto de Ayuda Social, (IMAS). (2001). *Programa Hogares Comunitarios.* En http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost07.pdf

Jara, Oscar. (2003). Sistematización de experiencias: algunas precisiones. Pátzcuaro, México: Curso latinoamericano CREFAL. CEAAL: www.alforja.or.cr/sistem

Martín-Baró, Ignacio. (1992). *Acción e ideología, psicología social desde centroamérica.* San Salvador, El Salvador: UCA Editores.

Matusov, Eugene y Rogoff, Barbara. (1999). Newcomers and oldtimers: educational philosophies-in-action of parent volunteers. *Anthropology and Education Quarterly,* 33(4), 1-26.

Ministerio de Educación Púlbica (MEP) y Organizacion de Estados Americanos (OEA). (1994). *Patrones de Crianza de los Niños costarricenses de 0 a 4 años de edad;* Costa

Rica: MEP, Departamento de Educación Preescolar & Multinacional de Educación Básica, OEA..

Ministerio de Educación Púlbica (MEP) y Organizacion de Estados Americanos (OEA). (1992). *Patrones de Crianza de los Niños preescolares costarricenses;* Costa Rica: MEP, Departamento de Educación Preescolar & Multinacional de Educación Básica, OEA.

Ministerio de Educación Pública (2004). *Preescolar.* http://www.mep.go.cr/docentes/AntecedentesPreescolar.html

Myers, Robert G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro" en *Revista Iberoamericana de Educación*; España: Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), #22 Enero-abril pp. 17-60.

Moreno, Moreno, Wagner. (2002). *Procesos de crianza de Padres y Madres Guanacastecos, y su incidencia en la formación de valores familiares"*: tesis Magíster Scientiae en Psicología, Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado.

La Nación. (2005). *Prueba para preescolar se iniciará el 12 de diciembre.* San José, Costa Rica: Sección El País día 16-10-05.

Programa de las Naciones Unidades para el Desarrollo (PNUD). (2003). *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá.* Costa Rica: Proyecto Estado de la Región, Editorama S.A.

Ortiz, Pedro. (1997). *Programa de educación para las madres encargadas de los Hogares Comunitarios en atención integral de la niña y el niño menores de seis años de edad en la Aurora de Heredia.* Costa Rica, Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología, Universidad de Costa Rica.

Rodríguez, Claudia. (1999). *La supervisión ejercida por las entidades de apoyo en el programa Hogares Comunitarios de Heredia.* Tesis de la maestría de Educación Administrativa, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Rogoff, Barbara. (2002). *The cultural nature of human development.* Oxford University Press, fothcoming.

Rogoff, Barbara. (2002b). *Comunicación personal.* Pasantía en la Universidad de California en Santa Cruz (UCSC)

Rogoff, Barbara y Toma, Chikako. (1997). *Shared Thinking: Community and Institutional Variations.* Ablex Publishing Corporation. Discourse Processes: 23, 471-497.

Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*; España: Paidos.

Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene y Cynthia White. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. *Handbook of education and human development.* Oxford, UK: Blackwell.

Rosabal, Mariano. (2004). Alternativas teórico-metodológicas para el estudio de la crianza: estado del arte. Documento de trabajo inédito, presentado al programa de la Universidad de Costa Rica PRIDENA.

Sampson, Edward. (1996). Celebrando al Otro: una interpretación dialógica de la naturaleza humana. Cordero, T., Dobles, I. y Pérez, R. (Comp.) *Dominación social y subjetividad. Contribuciones de la psicología social.* San José, Costa Rica: Editorial de la UCR.

Valverde, Hellen Roxana. (2005). Presentación de libros: Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros. San José, Costa Rica: Auditorio de Letras. 2pm a 4pm del 24 de noviembre.

Wertsch, James. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* España: Editorial Paidós.

Víquez, Nioe (2005). *Estado, familia y persona menor de edad. Análisis de la ruta crítica hacia la institucionalización de niños, niñas y adolescentes en Costa Rica.* Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

From: "Teresita Cordero" <corderot@racsa.co.cr>
To: "Emiliano Sánchez Rodríguez" <emsanslp@hotmail.com>
Sent: Lunes, 12 de Diciembre de 2005 08:18 p.m.
Subject: Re: Si puedo esperar

Don Emiliano: gracias por la posibilidad de recibir el artículo. Si se me complica, le estaré avisando con tiempo.

Lo de la psicóloga holandesa no la conozco, pero si tiene mayores referencias puedo tratar de localizarla.

Saludos,

Tere Cordero
----- Original Message -----
From: "Emiliano Sánchez Rodríguez" <emsanslp@hotmail.com>
To: <corderot@racsa.co.cr>
Sent: Sunday, December 11, 2005 3:44 PM
Subject: Si puedo esperar

> Hola Teresita:
>
> Tomo nota del los datos de la dirección. También te comento que podemos
> esperar tu trabajo, estamos todavía a tiempo. Espero que esto no
represente
> demasiado trabajo, pues después de recibido hay que continuar con el
proceso
> de edición. Es decir, que para tener en las manos la publicación todavía
> pasará algo de tiempo.
>
> Te quiero preguntar que si de casualidad conoces a una psicóloga holandesa
> de nombre Inés de Jonge, que trabajó o sigue trabajando en Costa Rica, en
un
> programa en el medio rural.
>
> Espero tu trabajo. Yo enviaré lo prometido lo más pronto que pueda.
>
> Saludos fraternales.
>
> Emiliano
>
> _____
> Platica con tus amigos en linea con T1msn Messenger
> http://messenger.t1msn.com.mx/
>

Eclecta

Vol. III No. 9 y 10

Revista de Psicología General

FUNDADORES DE LA PSICOLOGÍA SOVIÉTICA

Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras indagando sobre su filosofía en acción.

Dra. Teresita Cordero Cordero

Resumen

La investigación que se reseña en este trabajo, se planteó como objetivo general comprender e interpretar la filosofía en acción que subyace a las prácticas pedagógicas (promoción de aprendizaje) desarrolladas por las Madres-maestras en los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA). Así enmarcamos la filosofía en acción dentro de una visión pragmática de la realidad, la cual está referida a teorías, ideas y concepciones implícitas y explícitas de la actividad socio-cultural de los grupos de estudio.

Desarrollamos el estudio en la organización de las Madres-maestras en Panamá, la cual es una experiencia de educación no convencional en el campo de la educación inicial y que cuenta con más de treinta años de experiencia. La principal característica es que esta a cargo de las familias, especialmente la mujeres, cercanas a los niños y las niñas, quienes conforman equipos de trabajo para desarrollar en sus comunidades, jardines de párvulos.

El artículo menciona someramente el marco de la investigación, la cual corresponde a la tesis doctoral de la autora. El texto se guía por medio de cinco preguntas básicas que responden al proceso realizado y como enfasis se exponen los aspectos metodológicos.

Palabras clave: Estudio socio-cultural. Educación inicial no convencional. Participación familiar.

Breve curriculum de la autora: Teresita Cordero Cordero es psicóloga de formación y obtuvo el Magíster Scientiae en Psicología, en el año 1996, así como el Doctorado en Educación en el 2005 en la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente es profesora asociada en la Escuela de Psicología de la UCR y ocupa el puesto de subdirectora en está Unidad Académica. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la UCR. Se ha desempeñado como coordinadora de Docencia de la Escuela de Psicología así como profesora e investigadora en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP). Su campo de estudios se vincula con la Psicología Social Comunitario y los estudios culturales en el desarrollo infantil. Actualmente es la coordinadora del Programa Educación y Cultura en el INIE.

Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras indagando sobre su filosofía en acción.

Dra. Teresita Cordero Cordero[1]

Introducción

El presente trabajo se basa en el estudio realizado en el Instituto de Investigación en Educación denominado: *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras. Comprendiendo los significados de las actividades del jardín*[2]. Dicha investigación buscó comprender la filosofía en acción de las Madres-maestras en tres centros infantiles. La filosofía en acción es entendida (siguiendo a Matusov y Rogoff, 1999) como las teorías, ideas y concepciones implícitas y explícitas, que se expresan en los enunciados, así como, las actividades que realizan en las prácticas cotidianas.

El estudio se realiza en una organización popular en Panamá, denominada "Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA)"; las familias participantes, desde sus prácticas de crianza, desarrollan una propuesta educativa en el ámbito de educación inicial, en donde las mujeres por medio de equipos de trabajo son las protagonistas, junto a la niñez y sus familias. No hay participación de profesionales de la educación, ni financiamiento externo, el trabajo es voluntario y la principal característica, es el trabajo colectivo (en un mismo espacio se encuentran mujeres, niños, niñas y vecinos).

Las prácticas pedagógicas que se realizan están basadas en la comunicación oral y la relación intersubjetiva, dentro de una comunidad de aprendices, la cual esta colmada de afecto y ternura. La filosofía en acción se conoce por la posibilidad que tuvo la investigadora de visitar a los grupos. La condición social histórica particular marca el estilo de trabajo, así como, las prácticas sociales de socialización e interacción social , los cuales son el fundamento que le da sentido a las acciones que realizan. No obstante, el sistema educativo formal, influye en el tipo de actividades que realizan, no así en su estructura organizativa, la que le da su especificidad y particularidad.

La estructura organizativa del jardín propicia la interdependencia y se convierte en espacio efectivo para la participación guiada (Rogoff 1993). Los objetivos educativos se logran conocer conforme se estudian las prácticas culturales. Los equipos de trabajo se enriquecen al compartir y poner en común los recursos materiales, alimentos, juegos, cantos y actividades cotidianas, en un ambiente agradable y afectuoso, cuyos valores permiten crear redes de apoyo solidario.

La comunicación por excelencia es la oral sin embargo, encontramos diferencias en cuanto al uso de símbolos, gestos, y expresión de las emociones que le dan sentido a lo que se hace desde la historia de relación socio-cultural que se construye en los jardines.

---

[1] Profesora e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Dirección de correo tcordero@cariari.ucr.ac.cr

[2] Para mayor información el documento de Cordero (2005) presenta en detalle la investigación.

Para el desarrollo del trabajo, se va a utilizar como guía las siguientes preguntas, las cuales son un resumen de la investigación más amplia. El material intenta exponer algunas ideas claves sobre el proceso, así como, identificar ejes que muestran la particularidad de la experiencia.

1. ¿Por qué la cultura debería ser parte integral del sistema educativo formal e imprescindible en el desarrollo infantil?
2. ¿Qué objetivos guió la investigación y por qué?
3. ¿Qué es la organización de Madres-maestras?
4. ¿Qué se hizo en la investigación y por qué de esa manera?
5. ¿Cuáles fueron los resultados y para qué sirven?

1. ¿Por qué la cultura debería ser parte integral del sistema educativo formal e imprescindible en el desarrollo infantil?

Al involucrarnos como sociedad en la atención de la niñez y en especial en el campo del desarrollo infantil, nos vemos, en la obligación de romper con una concepción que siga como fuente primordial lo instruccional. Tendencia más peligrosa en la actualidad cuando el preescolar se "pierde" y, se convierte en una extensión de la escuela tradicional.

Construir formas alternativas, en la educación preescolar, nos obliga a entender la importancia de la diversidad y el rescate de la cultura. Términos que para nada se entienden como folclor, sino más bien como todas las prácticas cotidianas, que se estructuran desde la tradición, la realidad cotidiana y las pautas sociales que se construyen y recrean permanentemente.

Al nacer ingresamos a un mundo social que nos permite desarrollar las capacidades de sociabilidad y educabilidad (Dengo, 1995); esta incorporación esta atravesada por una serie de aprendizajes. Nuestro cuerpo humano viene dispuesto aprender y esto es posible por la comunidad que nos recibe. Así, las experiencias de vida, están relacionadas con las condiciones concretas de existencia (grupo cultural donde se recrean permanentemente las relaciones sociales; la comunidad donde nací; el país y las oportunidades que me ofrecen el medio socio-económico; y, la herencia física que permite que mi cuerpo se desarrolle), condiciones que marcan y definen el desarrollo humano.

En este sentido, la vida cotidiana se convierte en la realidad por excelencia y se constituye en el marco de acción de las actividades. "La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 1976 p. 39).

El niño o la niña, ingresa a un mundo organizado de determinada manera en donde se "producen y reproducen su vida, en una doble relación: con la naturaleza y con los otros hombres" (Pampliega s.f. p 9). En esta condición, las personas necesitamos de la comunidad de personas que nos ofrecen los aprendizajes significativos y oportunos para incorporarnos al mundo social. La organización social se crea y recrea en los

procesos de socialización[3] que se expresan por medio de la historia biográfica, así como en los procesos históricos sociales de la sociedad en general (Berger y Luckman 1976).

Por tal razón, cuando estamos enfrente, de un niño o una niña, no-solo tenemos que pensar que es un organismo aislado, sino que nos representa un mundo de relaciones que se han incorporado a dicha persona. Cada ser humano, tiene la doble condición, individual así como social.

Así las prácticas pedagógicas, que se entienden en este trabajo, son parte de la vida diaria ya que todo el tiempo sé esta promocionando el aprendizaje. Las actividades que hacemos a su vez responden a la filosofía en acción[4], que surge de una cosmovisión implícitas o explícitas que se gestan en la vida cotidiana y de las prácticas que ejecutamos aún sin tener mucho conciencia de por qué las hacemos.

La educación como experiencia pedagógica es un proceso constante y permanente, que se realiza durante todos los períodos de la vida y se construye a partir de la relación consigo mismo y con los otros, dentro del entramado social, cultural e individual. Las acciones realizadas, y la forma en que se llevan a cabo identifican una forma de ser en el mundo y constituyen la identidad[5].

2. ¿Qué objetivos guió la investigación y por qué?

En la investigación realizada, nos interesó conocer, explicar y comprender los mecanismos por medio del cual los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y la Organización de Madres-maestras con sus siglas JAPAIC-OMMA desarrollan y promocionan el aprendizaje. No obstante para entender dichos procesos, fue necesario también conocer las condiciones en que realizan y acercarse a las historias personales y grupales en que los jardines se desarrollan.

Los grupos humanos, el tipo de familia, la escuela, la concepción y cosmovisión religiosa, el marco socio-económico marcan y determinan condiciones y establecen posibilidades para el desarrollo de los seres humanos.

Así el objetivo general del trabajo tuvo como reto: comprender e interpretar la filosofía en acción que subyace a las prácticas pedagógicas (promoción de aprendizaje) desarrolladas por las Madres-maestras en los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y la Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA).

---

[3] Martín-Baró (1992) define socialización como: "...aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad. Esta definición sostiene tres afirmaciones esenciales: 1)la socialización es un proceso de desarrollo histórico; 2)es un proceso de desarrollo de la identidad personal; y 3)es un proceso de desarrollo de la identidad social." (p 115)

[4] Matusov y Rogoff (1999) plantean que dicha filosofía en acción va más allá de la declaración de principios que se hagan sobre ésta, tanto en sus manifestaciones verbales como en sus expresiones reflexivas. Para conocer dichas concepciones se tiene que tomar en cuenta, no solo el discurso, sino también, y de manera importante, la observación de las acciones.

[5] Así al hablar de identidad, Largarde (1992) plantea: "Cuando hablamos de identidad, en realidad estamos hablando de un orden del mundo, de un sistema que se concreta en los sujetos en cada una de nosotras. Cada una de nosotras somos la síntesis de múltiples determinaciones sociales, culturales y políticas que se expresan en nuestra identidad" (p 10)

Dicha tarea, se articuló en conjunto con una serie de objetivos específicos, que nos ayudaron a describir, en un primer momento, para posteriormente contextualizar y comprender, las prácticas pedagógicas realizadas en los jardines y, así interpretar la filosofía en acción. Se describió la forma cómo se asumen los roles y ejecutan las actividades de parte de las Madres-maestras, los niños y las niñas en el jardín. Además se identificó la relación intersubjetiva que se establece entre todos los participantes en el proceso organizativo del jardín, para resolver las tareas propuestas. Se interpretó la participación guiada que desarrollan las Madres-maestras en las prácticas del jardín.

De manera general, se interpretó las visiones del mundo, de sociedad y de ser humano que se expresan por medio de la metodología y las prácticas educativas que desarrollan las Madres-maestras en los jardines. Así como se sistematizaron algunos principios pedagógicos.

Para finalizar, se planteó un objetivo adicional, que busca que el trabajo sea un aporte a la discusión de la participación de las madres, padres, familias y comunidad, en las experiencias de educación inicial y en la promoción del aprendizaje infantil.

3. ¿Qué es la organización de Madres-maestras?

Al ser partícipes directos y protagonistas de la experiencia, las Madres-maestras, han venido creando una organización de trabajo con los niños y las niñas menores de seis años. Entendemos que el trabajo del jardín, se realiza desde una doble dimensión, que permite que lo social se individualice como parte de un mismo proceso que es producto de la experiencia. Así, Thompson, nos los plantea:

> "Hemos descubierto que la 'experiencia' ha sido generada, en última instancia, en la 'vida material' y ha sido estructurada de manera clasista, siendo así determinada la 'conciencia social' por el 'ser social'. La *Structure* todavía domina la experiencia, pero a partir de este punto su influencia determinante es débil. Las maneras en que una generación viviente cualquiera, en un 'presente' cualquiera, 'elabora' la experiencia, desafía toda predicción y escapa a toda definición estrecha de determinación."(Thompson, 1981, Pp. 262)

Entendemos, que estamos ante grupos de personas, capaces de moverse siguiendo un marco general, pero con particularidades específicas, según sea el lugar y el grupo que lo conforma y cuya característica principal es la diversidad. Por tal razón, hemos de señalar que sin pretender homogenizar a los JAPAIC-OMMA, se exponen algunas informaciones generales que ofrecen características de la organización.

JAPAIC-OMMA funciona por la participación de las familias, que se organizan colectivamente para ejercer las capacidades de educarse en grupo y, así resolver necesidades de sus hijos(as). La práctica educativa se basa en argumentos sencillos pero claros, sobre el derecho humano a ser participes de la formación humana, garantizando y autorizando la participación activa de las personas en procesos sociales de educabilidad. Así la frase siguiente toma sentido: "la educación está libre e inteligente en el corazón de los pueblos"(Panorama Católico, 2001, p 7B), como parte de las acciones que realizamos en el mundo cotidiano.

La transmisión y, sobre todo, la metodología que hace posible la labor, se da por la práctica pedagógica sustentada en la comunicación oral y la vinculación cara a cara de las participantes. Los seminarios, talleres, encuentros, visitas y conversaciones informales, crean las condiciones óptimas para ejecutar los actos del habla y así potenciar las acciones organizadas. Son múltiples las reuniones que se producen y múltiples las vivencias que se dan en los encuentros, haciendo que "... la lengua oral funciona como elemento negociador de ideas y al hacerlas válidas, éstas se convierten en conocimientos que se mantienen en la medida que son compatibles por los miembros de la comunidad lingüística" (Tirzo, 1995, p 94). De igual manera, la práctica en la acción, sustenta una filosofía que es posible conocerla por medio de la observación participante, que las y los participantes realizan, en el espacio del jardín.

Las acciones realizadas por las Madres-maestras se regulan por medio de acuerdos tomados desde los grupos (equipos de Madres-maestras) involucrados. Tal cual consta en los estatutos de la organización, cada jardín es independiente y su pertenencia esta dada por el mantenimiento de una serie de prácticas y por un carisma traducido en objetivos comunes, los cuales han sido construidos colectivamente, obedeciendo a creencias, ideas y conceptos que enfatizan sobre la importancia de la niñez menor de seis años. De fondo el programa "Toda Madre es Maestra y todo Padre es Maestro", esta sustentado en la propuesta cristiana, sobre el valor de la vida humana, como el mayor regalo que se recibe.

Rogoff (1990) en sus investigaciones sobre el desarrollo infantil, ha llegado a resaltar la importancia de los adultos en el aprendizaje guiado y la comprensión de la importancia del grupo social, como fuente de aprendizaje para el infante. Destaca, la importancia de la presencia de adultos en conjunto con los niños y niñas de edades diversas, encuentros que facilitan los aprendizajes.

> "Un Jardín de Párvulos, es un espacio de mutuo aprendizaje: las niñas y los niños responden. Los miembros de la familia van aprendiendo y el proceso se va enriqueciendo" (Panorama Católico, 2001, p 6B)

Los niños y las niñas son un valor compartido, se identifican como seres humanos activo que merecen ser escuchados, respetados, amados y cuidados. La niñez es entonces una responsabilidad colectiva que parte del útero materno al útero social.

> "Los papás aprenden de la niñez y las niñas y los niños le enseñan a los papás... Cuando aprendemos a mirar a la niñez, ellos nos indican lo que necesitan y quieren... Rendimos homenaje a las niñas y los niños. Ellas y ellos, fueron los primeros en reconocer a sus mamás como Madres-maestras y no se equivocaron" (Panorama Católico, 2001, p 7B)

El proceso ha tenido la virtud de transmitir una visión de mundo, que sustenta una concepción de sociedad y de ser humano y que se reconoce en la mística religiosa. Boff (2000), considera que la mística es una experiencia que salva a los pobres, a los excluidos y a los marginados del sistema y es por medio de dichas concepciones que se lucha por la vida sensata y buena. De tal manera, Boff plantea que ante las realidades de pobreza y sufrimiento se crean acciones de resistencia que motivan e incentivan trabajar por un mundo mejor, que en el caso de la organización de las Madres-maestras esta inspirada en lo que representan los hijos y las hijas. "Ha nacido una esperanza ya

podemos estudiar, junto a las Madres-maestras alegres podemos cantar" (Panorama Católico, 2001, p 6B)

Boff plantea que el Brasileño (retomándolo, diríamos que el latinoamericano) pobre es un místico, religioso que no llega a esta convicción por la vía de las ideas racionalistas, sino por la vivencia con el Dios de la vida. Más que hablar de Dios, se habla con Dios. No es pensar en Dios es sentir a Dios. "...el fenómeno religioso... no es la razón, es más la emoción y el deseo, aquello que se funda en el imaginario y la fantasía donde continuamente el ser humano desentraña utopías, proyectos e ideas" (Boff, 2000, p161, traducción libre).

En este sentido, otras experiencias han destacado la importancia de la presencia y participación de las madres y padres, en los procesos de desarrollo infantil. Principios que se ven reflejados en los JAPAIC-OMMA.

Así, Romero (1996) argumenta, que el Programa Padres e hijos en Chile, es importante porque los padres tienen una gran experiencia sobre la crianza infantil y se enriquece aún más dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje. La familia se ubica como crucial para la niñez y se identifica la primera infancia como una etapa vulnerable. Se entiende la educación de adultos, como un proceso permanente, que engendra procesos de trabajo con la niñez. Tomando en cuenta que se tiene que respetar, el marco cultural y facilitar la reflexión y acción ante la realidad.

Dicho programa en todas sus versiones, ha retomado aspectos del desarrollo humano y la acción comunitaria. La metodología es participativa validando los conocimientos prácticos que parten de la vida cotidiana. El foco principal ha sido potenciar los padres como educadores de sus hijos e hijas, en sectores pobres.

En tal sentido, Fuenzalida y Jiménez (1994), cuando hacen un recuento de la transferencia del programa de Padres e hijos, al sistema educativo formal, plantean que hace falta tener siempre una disposición abierta hacia la comunidad de parte de las y los maestros del preescolar. Al igual que se requiere tener una valoración hacia las madres y padres como educadores legítimos de sus hijos e hijas. Además, comentan que otra limitación es la percepción del personal institucional, quienes se resistente a cambiar la supuesta y única misión, que es el trabajo solo con los niños y las niñas, dejando de lado el trabajo con las familias. El esfuerzo, de la transferencia del programa está dirigido a brindarle a los docentes de las instituciones preescolares herramientas para apoyar a las madres y los padres.

Para finalizar esta sección, hemos de enfatizar que este es un proceso complejo. La puesta en práctica del trabajo, de JAPAIC-OMMA, ha estado llena de dificultades y tropiezos, obstáculos y oposiciones, que provienen de la relación con Otros, tanto a lo interno de la Iglesia, en las comunidades, en sus propias familias, así como de instancias gubernamentales que de una u otra manera se oponen a una experiencia que no-pasa por la lógica racional instrumental, ni que responde a los cánones sociales, de estricto control y homogenización.

Uno de los argumentos que más pesan y descalifican el trabajo es la desvalorización que se hace de este tipo de experiencias, las cuales se sustentan en que es una son prácticas de segunda categoría, citado por Peralta (2000), por no contar con la presencia de profesionales.

Ahora bien, en medio de los problemas, las Madres-maestras y los Padres-maestros, que se identifican con el programa ejecutan acciones consecuentes, veraces y sinceras, que implican un proceso continuo y permanente de comunicación a través de la comunicación, con base en relaciones intersubjetivas, que crean una comunidad de sentido e instauran conocimientos válidos culturalmente, relacionados con el desarrollo infantil y la realidad cotidiana de ser madres, padres o familiares preocupados por la educación de las personas menores de edad.

4.¿Qué se hizo en la investigación y por qué de esa manera?

Debido a que el trabajo tuvo como objetivo comprender el significado de las acciones y a partir de la filosofía en acción, se debió de realizar diversos registros que permitieron acercarse al contexto socio-histórico, en el que se desarrollan dichas acciones. Por ello, también se debió recurrir a diversas formas de análisis de la información. Esto condujo a la necesidad de realizar acuerdos con el equipo asesor del trabajo, con las asistentes de la investigación, con las Madres-maestras, la ayuda de personas expertas en otras áreas del conocimiento, así como, con la colaboración de tres estudiantes universitarios como observadores no involucrados.

Por tal razón, el producto responde al diálogo que se realizó, entre los diferentes actores involucrados, y para ello también fueron importante los encuentros intersubjetivos de la investigadora con dichas personas, que de una forma u otra, han aportado al proceso de análisis.

4.1 Etapas.

1. Hubo diferentes etapas, una de ellas fue elaborar y probar una encuesta, la cual fue posteriormente auto administrada con ayuda de un grupo de Madres-maestras, animadoras de zona de JAPAIC-OMMA, llegando a completar 366 formularios. Dicho material nos permitió definir quiénes son las Madres-maestras y, en términos generales, podemos decir que todas ellas son mujeres dedicadas a los oficios de la casa, al cuido de la niñez y al trabajo comunitario. Pocas cuentan con un trabajo remunerado.

Con base en este material se procedió a escoger tres lugares para el trabajo de campo. Una vez escogidos, se hacen los contactos y se visitaron a los equipos de Madres-maestras para informar y solicitar su consentimiento. El acuerdo fue realizar una visita durante una semana, una compañera asistente y mi persona, conviviendo con una familia, que amablemente nos hospedará y que fuera parte de la organización.

Esto nos ayudó a conocer la vida cotidiana de las familias, la comunidad y, a participar de las actividades del jardín. En las visitas al jardín, se hicieron tomas en vídeo sobre lo que ocurría, así como registros etnográficos (diarios de campo) sobre todo lo que observamos y vivimos en cada lugar.

2. Es importante tomar en cuenta que la observación participante, que se llevó a cabo, fue tanto de parte del equipo de investigación, como de las personas con las que se compartió[6], estableciendo una relación intersubjetiva. Aprovechamos

[6] Observación participante mutua enfatiza la observación de todos los involucrados en el proceso, reconociendo que tanto el rol de observador como de observado son parte de un mismo proceso.

la oportunidad para realizar visitas casa por casa, a las familias participantes, y además realizamos, entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales.

Se contó al final, con 17 horas de grabación procedentes de los tres jardines. Inicialmente el material audiovisual, fue revisado y procesado por medio de escenas. Con dicha clasificación, el equipo de la investigación[7] hace la selección, basadas en criterios observados del trabajo en los jardines.

Con base en este material se editó un nuevo vídeo, para cada jardín. Las escenas constituyen una muestra representativa de "un día en el Jardín", objetivo que además contribuyó a reducir el tiempo de exposición y análisis de los vídeos a 30 / 35 minutos. Del vídeo editado se planificó una revisión pormenorizada del mismo, utilizando para ello el apoyo de tres estudiantes universitarios.

Los tres observadores externos a la investigación, revisaron cada vídeo editado, bajo igual metodología y sobre el mismo material, utilizando una escala para las mujeres y otra para la niñez, en cada uno de los segmentos escogidos. Las sesiones de revisión de los vídeos, tuvieron una duración de tres horas por jardín. Cada persona observó el vídeo completo y respondió las escalas; posteriormente se revisaron entre cinco a siete segmentos y en cada uno de ellos se volvió a responder las escalas. Se procesaron las respuestas de las escalas (se consideró como el material similar de codificación) de los observadores, tomando en cuenta, el procedimiento de Kappa Cohen, que se basa en las concordancias. Dicho material retomó observaciones sobre los roles y formas de comunicación; las relaciones interpersonales y los acuerdos intersubjetivos y el ambiente de trabajo.

Por otra parte, logramos realizar una visita adicional a cada jardín para realizar una sesión donde se presentó el audiovisual editado. Se registro de nuevo las reacciones y comentarios de los grupos y familiares que participaron de la exposición del material. Este procedimiento sirvió a la triangulación de la información y al análisis elaborado. De igual manera, se compartió con las madres-maestras, animadoras de zona y coordinación nacional de JAPAIC-OMMA los resultados en proceso de la investigación.

3. Se revisaron archivos e informes de JAPAIC-OMMA retomando datos sobre la Organización que sirven para dar cuenta de aspectos generales. Esta revisión correspondió a levantar estadísticas sobre la cantidad de niños y niñas graduadas, los nombres de los jardines y los lugares en donde ha funcionado, así como se retomaron algunos materiales que ya habían sido sistematizados. Además se contó con documentos elaborados por la organización.

4.2 Análisis.

Las actividades se convierten en la unidad de análisis y en el eje central de las acciones, que a su vez, tienen una correspondencia con significados particulares. Dichas manifestaciones se constituyen en praxis con sentido (Rogoff 1993), las cuales, suelen ser expresadas no solo en los discursos sino en las rutinas y prácticas sociales cotidianas. El concepto de filosofía en acción retomado de Matusov y Rogoff (1999)

---

[7] El equipo estuvo constituido de dos asistentes y la investigadora. Los nombres de las compañeras son Sharon Montoya y Noylin Molina, quienes me acompañaron en las visitas a las comunidades.

nos abrió el camino para comprender que el conocimiento que se posee sobre una acción, se conoce, no solo, por lo que nos digan, sino por lo que se haga en la práctica.

Así, las actividades se organizan de determinada manera según los valores, prácticas y metas que la cultura valora y las circunstancias permiten. La especie humana hereda instrumentos, herramientas o artefactos que funcionan para coordinar a los sujetos con el mundo físico y social.

En este sentido, Cole (1999) al retomar los estudios socio-históricos vigostkianos, explica cómo los humanos vivimos en un mundo doble que es, a la vez "natural" y "artificial"; de tal forma que los instrumentos no-solo son materiales, sino también conceptuales.

Se entiende que las actividades que se realizan en el escenario del jardín, tienen una estrecha relación con prácticas y rutinas que las participantes suelen hacer en su medio social. De esta manera fue muy importante prestar atención a las conversaciones formales e informales y otras observaciones espontáneas que se dieron y se registraron en los diarios de campo.

Las actividades de los individuos en la participación, transcienden los supuestos teóricos y la dicotomía entre lo individual y lo social. Saber cómo las personas se comunican y coordinan los esfuerzos interactivos (cara a cara y lado a lado); cómo arreglan las actividades y conjugan acciones para la participación colectiva son importantes porque destacan la estructura social en que se desenvuelven.

4.2.1 Categorías de análisis.

Las definiciones de las siguientes categorías presentan límites flexibles entre unas y otras, existiendo una superposición necesaria. La subdivisión se hizo con fines prácticos y para lograr el énfasis deseado y como un medio de organizar el material recolectado (encuestas, observaciones, entrevistas y revisión de los vídeos).

La dirección de las prácticas está sujeta, entonces, a la voluntad del individuo y a las exigencias del medio socio-cultural del cual parte, tomando en cuenta las condiciones concretas de existencia que permite el acceso a posibilidades, así como la temporalidad en el marco de acción de los procesos históricos sociales de nuestra realidad como sociedad.

- Prácticas o patrones de acción, surge de la pregunta ¿cuáles son las actividades que se realizan?. Este es el aspecto visible de las actividades. La realización de una secuencia de acciones que mantienen a las mujeres a los niños y a las niñas involucradas hacia el logro de un propósito. Durante esta secuencia, existen sub-acciones o sub-metas que hacen que la tarea final se realice en proceso. Las prácticas o patrones de acción suelen ser un conjunto de acciones que se reconocen por la ejecución de operaciones específicas que se presentan a través del tiempo y que llegan a darle sentido a la actividad. Los patrones de acción responden a objetivos y a propósitos intencionados o no, que responden a significados y valores importantes para quienes lo desarrollan. Rutinas, hábitos y costumbres que se convierten en marcos de referencia para la formación de la identidad personal y social.

- Roles que asumen las mujeres, los niños y las niñas. ¿Cuáles son los roles asumidos en el jardín, por parte de los y las participantes? Es la manera cómo actúan las mujeres en el jardín, en cuanto a la organización del trabajo; los acuerdos entre ellas y con los niños y las niñas; las formas de relación que establecen; la preparación de materiales y la distribución de tareas y funciones. Es la forma cómo actúan los niños y las niñas cuando realizan las actividades en el jardín, en cuanto a la atención que tengan hacia las tareas; las relaciones entre ellos y con las mujeres; la integración de sus diferencias particulares en el ambiente grupal; los apoyos entre ellos; las formas de expresión del afecto; la satisfacción o no que demuestren; la libertad de acción y los límites a que se sujetan. La forma guiada de los procesos de enseñanza-aprendizaje en micro-situaciones, sustentada en la organización de las actividades que realizan las y los participantes. Las diferencias de relación que se establecen, según el actuar y la posición asumida por parte de las mujeres y la niñez que legitiman los acuerdos en cuanto a los roles y tareas que se observan.

- Relaciones intersubjetivas y comunicación socio-afectiva. ¿Cuáles son las formas de comunicación y los acuerdos que se observan? Las relaciones intersubjetivas se refieren a las formas de comprensión explícita e implícita de las y los participantes en cuanto a propósitos y objetivos. Al intercambio de conocimientos y afectos y presupuestos que se van construyendo y compartiendo son el fundamento en la secuencia de acciones en que participan las y los participantes en la organización de las actividades. A los contactos visuales, físicos y expresiones verbales cargados de afecto que establecen límites, abren posibilidades o generan posturas y expresan formas de relación socialmente instituidas entre los niños, las niñas y las adultas. Y que fortalecen estilos de relación que inciden en el respeto y la identidad de las personas que allí participan. Así como al tipo de participación que se realiza en el proceso, en la dinámica de relación entre las mujeres y los niños, las niñas, dentro de un continuo cuya intencionalidad se establece desde la dirección distante y jerárquica hasta formas de cooperación conjunta. Son acuerdos tácitos de cómo deben comportarse las mujeres, los hombres, los niños y las niñas que obedecen a roles diferenciados y que se construyen en las relaciones intersubjetivas. Son acuerdos explícitos e implícitos que se construyen en la práctica cotidiana del jardín, cuyas metas y propósitos se van convirtiendo en el patrimonio colectivo de la comunidad de aprendices.

- Participación guiada. ¿Cuál es tipo de participación guiada que las Madres-maestras desarrollan con la niñez en el contexto del jardín? Puesta en práctica de secuencias de acción que se realizan por medio de aproximaciones sucesivas para lograr realizar nuevas o más complejas actividades. Facilitación de experiencias prácticas que cobran significado en la relación interpersonal y que se establecen por medio del modelaje, la guía y la ejecución de la secuencia de acciones, ya fueran éstas planificadas o no. La capacidad de las y los expertos para colocar "puentes" entre los que ya se conoce, se hace o se sabe y lograr hacer nuevas actividades o con mayor nivel de complejidad, tomando en cuenta las posibilidades de los aprendices y su proceso de desarrollo humano. La forma en que se organizan las actividades o las secuencias de acción en el jardín. Tipo de participación asimétrica observada entre las y los participantes, en relación con los límites y roles permitidos en la participación. Tipo de

participación que está dada a partir de un continuo entre la cooperación o la dirección y que responde más bien a las prácticas culturales.

- Prácticas pedagógicas. ¿Cuál es el sentido de las acciones realizadas en el jardín? Las prácticas cotidianas rutinarias realizadas, así como la forma en que realizan las actividades, responden a visiones de cómo se da el aprendizaje en la infancia. La forma en que está organizado el trabajo en el jardín, corresponde a valores sociales que se quieren desarrollar por JAPAIC-OMMA y que no necesariamente están explícitos pero sí dados en el marco de la acción. Las experiencias biográficas de las y los participantes y el contexto particular en que se desarrolla la experiencia, inciden en la forma de relación social y cultural que responde a las teorías implícitas de cómo ser persona y, por lo tanto, de cómo se forma a las personas. La forma en que se utilizan las herramientas culturales como mediadores para realizar actividades que fomentan el aprendizaje: del lenguaje, la convivencia y las dinámicas de relación así como el desarrollo de habilidades y destrezas que posibilitan la concentración, el manejo del cuerpo, la formación de hábitos, la comunicación de conocimientos y la construcción de valores sociales comunes en las y los participantes. Principios conceptuales que se van integrando de la experiencia cotidiana del jardín y que se acumulan e incorporan a las rutinas, conocimientos y estilos de relación.

- Modelos de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuál de los "modelos" descritos en la literatura científica, se acerca más JAPAIC-OMMA? Los modelos centrados en el adulto y los centrados en el niño o la niña, son descritos por Rogoff (1994,1997) y Rogoff, Matusov y White (1996) como el péndulo de un reloj que va y viene de un lado a otro; por ello se convierten en parte de la misma lógica. Critican los modelos centrados en uno u otro, ya que solo identifican un solo lado de la relación y no permiten la construcción conjunta de los aprendizajes. Ante esto surge el modelo de participación mutua descrito también por Rogoff (1993).

4. *¿Cuáles fueron los resultados y para qué sirven?*

Las particularidades de cada jardín[8] se evidencian no solo por lo que hacen sino por la forma en que lo hacen y de acuerdo con los recursos que poseen. Así, podemos mencionar que una diferencia entre el campo y la ciudad, la constituye el tiempo que se destina al jardín ya que, en las zonas rurales se trabaja tres días a la semana, mientras que en la ciudad cinco días.

En todos los jardines existe una estructura organizativa que se define por los roles asumidos por las y los participantes. Además, se ha conformado una rutina de trabajo con una secuencia mucho más clara en las comunidades de CC y NE que en la comunidad de LP. Esta última depende de las condiciones concretas de existencia y de las posibilidades reales de asistir y compartir con los pocos recursos que se tiene.

En cuanto a las prácticas pedagógicas podemos mencionar que tanto en CC, como en NE se hacen actividades flexibles y acordes con la rutina de trabajo. En CC se encuentra una subdivisión del grupo por edades. De esta manera, se realizan trabajos

---

[8] Se exponen las siglas de los lugares, de dónde procede cada jardín, para mantener el anonimato: denominadas como: CC, NE y LP. En Cordero (2005) se detallan las condiciones particulares de cada jardín. Lo que se puede decir muy resumidamente, que todas ellas son comunidades pobres, y la que presenta las peores condiciones socio-económicas es LP. NE está ubicado en una zona urbano marginal y CC y LP se ubican en zonas rurales.

separados (por subgrupos) en la primera parte de la mañana y luego se comparten las canciones, expresiones corporales y la merienda en conjunto.

En CC y NE se encuentra un valor fundamental en la alimentación, por lo que los momentos de la merienda se convierte en las oportunidades para promover el aprendizaje. En LP el valor nutricional de los alimentos es posiblemente muy importante; sin embargo, ante la ausencia del recurso sencillamente se trabaja con lo que se tenga y se pueda. La preocupación por la nutrición, así como los hábitos y las costumbres alrededor de la mesa son aspectos fundamentales de todos los jardines.

En el caso de LP, las actividades que observamos mayoritariamente están dirigidas a la estimulación del uso de la mano en coordinación con el ojo (motora fina) con el objetivo de apoyar a la niñez en lo relacionado con la escritura (pintar, rellenar, utilizar masilla, pegar semillas y otros) y la lectura (dibujos, vocales). Igualmente, para la niñez, el participar y compartir con el resto de sus compañeros y compañeras, le ayudan a desarrollar habilidades sociales que no necesariamente se estimulan en las familias[9], como las relaciones sociales con otras personas distintas de las conocidas y cercanas.

En dos jardines (CC y NE), observamos secuencias de acción que promueven la expresión oral por medio de los cantos, los cuentos, las conversaciones y los diálogos; la expresión física y la interacción con otras personas de distintas edades y la participación en el grupo.

La comunicación no verbal fue más evidente en LP, aspecto que no se sabe si obedeció a la timidez por estar con personas externas (nosotras) o que es una modalidad de relación diferente a la que nosotras estamos acostumbradas. No obstante, logramos observar, que entre ellas, se establecieron conversaciones, lo que nos motiva a pensar que hay códigos de relación y comunicación diferentes.

En las otras comunidades el uso del lenguaje verbal es mucho mayor y se reconoce en el ambiente de trabajo, el cual es bullicioso. En LP se observó un tipo de "colaboración directiva" que apoya a la niñez con el objetivo de que logren realizar las actividades propuestas, las cuales están dirigidas a los requisitos del sistema educativo formal[10].

Las Madres-maestras en CC y NE tienen una presencia y una participación que están abierta a involucrar a otras personas al trabajo. En la comunidad de LP sí bien está abierta la posibilidad para participar, parece existir la idea de que es mejor que las mujeres más jóvenes y con un nivel educativo mayor, asuman el proceso y, por ello, sin que se diga nada se establece una jerarquía, depositando la dirección y la conducción del trabajo del jardín en unas pocas. En este sentido, Cordero; Rodríguez y Sáenz (1990) concluyeron que entre las mujeres (Madres-maestras) suele existir un auto imagen devaluada de sí mismas, que les hace pensar que no son capaces de llevar a cabo las actividades con la niñez, aspecto que cambia conforme participan en el jardín.

---

[9] Por supuesto que no todas las familias son iguales, pero de acuerdo con los comentarios y conocimiento de la zona, parece que hay un "temor" o recelo a otras personas, producto de los estilos de vida del lugar y de las condiciones de lejanía y poco contacto con personas externas al grupo familiar.

[10] Durante nuestra visita logramos inferir que tanto las mujeres como sus familias, tienen conciencia del fracaso escolar que hay en el lugar; aspecto que corroboramos en la conversación informal con una de las maestras.

En las tres comunidades hay un ambiente de relación agradable y las vinculaciones entre las mujeres y la niñez, se observaron armoniosas y solidarias, afectuosas y cálidas. De igual manera encontramos que hay preocupación por el desarrollo de las habilidades en la niñez como fin primordial. El centro de atención de los jardines son los infantes y, por tal razón, fomentan la participación de las familias como un eje fundamental del trabajo. El rol de mamá prevalece sobre el de maestra, aunque sí encontramos el reconocimiento de las habilidades, de algunas compañeras, para ejercer tareas con la niñez.

En los tres jardines existe la disponibilidad para compartir y todas las personas que así lo deseen son bienvenidas a hacerlo siempre y cuando colaboren con el grupo. El espacio del jardín se constituye en una comunidad de aprendices que consolida no solo un trabajo práctico con la niñez sino una experiencia concreta de parte de las mujeres y las familias participantes.

En los jardines de CC y NE se observa cómo la niñez aprende en relación con las mujeres y con los otros compañeros y compañeras. En la comunidad de LP, el compartir se profundiza entre los niños y las niñas que parecen mostrar mayor relación y apoyo, sobre todo aquellos que se conocen. En esta comunidad, particularmente, se observaron más acciones solidarias entre los infantes que en los otros jardines. No obstante, esto no quiere decir que no existan en los demás lugares.

En todos los jardines encontramos una vinculación con los acontecimientos de la vida cotidiana, que se ve reflejado en el compartir situaciones relacionadas con las familias y las comunidades.

5.1 Conclusiones generales.

Las acciones (prácticas) y los enunciados (discursos) sobre lo que se hace en el jardín, son conocimientos de la praxis que expresan significados sociales, los cuales se comprenden por medio de la reflexión y el análisis de las actividades. El material reflejó las prácticas pedagógicas de las Madres-maestras.

Toda este accionar de JAPAIC-OMMA en el marco de una sociedad desigual y excluyente ha significado, sin que lo hayan dimensionado sus participantes, en creación de estilos organizativos y educativos[11] distintos de las institucionales oficiales, los cuales tienen sus fortalezas en cuanto a recursos económicos y tecnológicos, pero con limitaciones producto de la incapacidad de ejercer una práctica acorde con las necesidades de las comunidades y a la imposibilidad de integrar a los colectivos socio-culturales autóctonos.

El hecho que las Madres-maestras sean, mujeres pobres y excluidas, las impulsa a luchar por una alternativa que irrumpe como resistencia[12]. Dicho proceso ha sido lento y en el escenario social ha implicado sostener "utopías" que tienen de fondo la defensa de la autonomía y el empoderamiento de los grupos que son constantemente

---

[11] Por ejemplo, la forma en que se lleva a cabo las actividades; el uso de materiales de la naturaleza; la merienda como una forma de aprendizaje; el afecto y la comunicación abierta; la presencia de las madres o familiares en la dinámica; la flexibilidad en la acción que permite cambios acordes a las necesidades del momento.

[12] Interpretación nuestra y que tendría que ser constatada en la discusión con las Madres-maestras posteriormente, pues como se puede entender, no es un absoluto es una tendencia que implica diversidad de tonalidades.

amenazados por programas, gubernamentales que quieren utilizarlos, irrespetando los objetivos con que fueron creados.

En este sentido, coincidimos con Caldart (2000) cuando dice "nada puede ser más peligroso que algo que se mueve por cuenta propia"(p.39). Desde esta posición, entendemos que la lucha de JAPAIC-OMMA se presenta dentro de la creación de posibilidades que parte del poder del conocimiento sobre la acción, como protagonistas del trabajo. De tal manera, su trabajo es un valor indiscutible que abre posibilidades desde la organización y que irrumpe en el ámbito de la acción política, como praxis que cambia formas de relación en los grupos humanos. Por esto no es extraño que en la historia de JAPAIC-OMMA se haya intentado y se siga intentando en múltiples ocasiones, tomar a la organización y desvirtuarla como un programa tradicional, que este a cargo de una persona y no de un colectivo. (Cordero, 2004).

Estos principios básicos de la educación que aspira JAPAIC-OMMA, en medio de sus propias contradicciones, demuestran que es un valor educar para la interdependencia[13] y no solo para la independencia, reto permanente que tiene la organización.

Esta experiencia sustentada en el recurso de la participación personal y el compromiso, les ofrece a las Madres-maestras otras vías para fomentar la solidaridad y la interdependencia y potenciar una auto imagen positiva de sí y ejercer el poder saber.

La tarea de las Madres-maestras entre sí, está en divulgar, anunciar y salvaguardar los principios que comunican en las visitas, encuentros, comunicados y testimonios del trabajo cotidiano. Esto significa acompañar, modelar, aprender y celebrar lo que se hace, motivar la creatividad y valorar la diversidad de JAPAIC-OMMA, así como señalar, recomendar y analizar la labor críticamente para resignificar el trabajo.

La comunicación oral y la expresión de lo que vivencian, son factores fundamentales para lograr compartir inquietudes, dificultades, alegrías y logros, todos ellos en el marco de una condición social histórica particular.

En JAPAIC-OMMA, si bien es cierto, se retoman elementos del sistema educativo formal, ello no significa que los reproduzcan literalmente, más bien podemos decir que los cambian y los enriquecen de acuerdo con el conocimiento que tienen de la realidad de la niñez y sus familias. En esta línea, coincidimos con Caldart (2000) y Hernández (2000) que toda escuela que desconoce la historia y la realidad de sus alumnos como material cultural y simbólico violenta los procesos básicos de los estudiantes.

Y es en el compartir en los JAPAIC-OMMA que se socializan no-solo los conocimientos, sino también una propuesta de sociedad donde los afectos, las relaciones, la dignidad humana y el valor de los individuos no están en el poseer, sino en el ser.

En el jardín se aprenden nuevos conocimientos; se ponen a prueba saberes, actitudes y prácticas que se han vivido o aprendido y se proponen nuevas formas de relación humana. Es un campo que se estructura para que todos y todas, en su condición de aprendices y bajo roles diferenciados, lleguen a enriquecerse como seres interdependientes. Esta forma organizada de actuar es un reto permanente que pone

---

[13] Se entiende como el aprendizaje colaborativa y solidario, donde el producto o lo que se realice obedece más bien a criterios colectivos que a individuales.

en juego herramientas culturales que parecen responder en el caso de las Madres-maestras a redes de apoyo sociales trasmitidas de generación en generación.

Las Madres-maestras son un programa educativo y cultural, que se estructura a partir del trabajo grupal de las y los participantes (mujeres, niños, niñas y varones). Tal cual se ha demostrado en los capítulos precedentes, dicha modalidad tiene características específicas según la comunidad en que se desarrolla. No obstante, podemos concluir que hay dos características distintivas, como son el componente participativo y el trabajo en equipo, que le dan su identidad.

Bibliografía

Berger, P y Luckman (1976). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu editores, 4° edición.

Boff, Leonardo (2000). *A Voz do Arco-íris*; Brasilia: Letraviva..

Caldart Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento, Sem Terra: Escola é mais do que escola.* Brasil: 2 Edicao, Editora Vozes, Petrópolis.

Cole, Michae. (1999). *Psicología cultural.* Madrid: Ediciones Morata, SL. Primera edición en español

Cordero C. Teresita (2004). Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. *Revista Educación.* UCR Vol. 28, (1) del 2004, Costa Rica.

Cordero C. Teresita (2005) *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín.* San José: Tesis para optar al grado de Doctorado en Educación, Sistema de Estudios de Postgrado. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita; Rodríguez, Eunice y Sáenz, Lorena (1990). *Capacitación organizativa a dos grupos de mujeres campesinas.* San José: Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Dengo, María Eugenia (1995). 1 .La dimensión antropológica de la educación. *Educación Costarricense.* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Fuenzalida, Angélica y Jiménez, Mercedes (1994). *Programa Padres e Hijos, una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia.* En documentos completos de REDuc http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open

Hernández, Omar (2000). Rituales de iniciación escolar. El caso de una escuela caribeña costarricense. *Revista Educación.* Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 24 (1): 61-76.

Lagarde, Marcela; (1992); *Identidad y Subjetividad Femenina*; Nicaragua: Memorias del Curso; Fundación Puntos de Encuentro para la Transformación de la Vida Cotidiana, Managua.

Martín-Baró, Ignacio (1992). *Acción e ideología.* El Salvador: UCA Editores.

Panorama Católico de Panamá (2001). Una historia desde la Fe y la cultura, con huellas de amor para la niñez. *Periódico Panorama Católico* del domingo 27 de mayo del 2001, sección Visión Comunitaria.

Pampliega, Ana (SF). Prologo del libro. Pichon Riviera, Enrique y Pampliega de Quiroga, Ana. *Psicología Social y crítica de la Vida Cotidiana.* Argentina: Ediciones Galerna, pp. 9-17.

Peralta, Victoria (2000). La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años. Tema: *Educación infantil en el mundo, enfoque, situaciones y experiencias.* México: Ediciones novedades educativas. 27: 3-28

Rogoff, Barbara (1993). Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidos.

Rogoff, Barbara (1994) Developing Understanding of the Idea of Communities of Learnes. *Mind, Culture, and Activity.* 1 (4): Fall.

Rogoff, Barbara (1997). Evaluating Development in the Process of Participation: Theory, Methods, and Practice Building on Each Otrer. In E.Amsel / A Renninger (Eds). *Change and development,* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene and White, Cynthia (1996) Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. *Handbook of education and human development.* Oxford, UK: Blackwell.

Matusov, Eugene y Rogoff, Barbara (1999). Newcomers and oldtimers: educational philosophies-in-action of parent volunteers. *Anthropology and Education Quarterly,* 33(4), 1-26.

Romero, Sabine (1996). *Formación de adultos para el trabajo con niños: la experiencia del programa Padres – hijos 1990-1993.* En documentos completos de REDuc, http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open

Thompson, Edward P (1981). *Miseria de la teoría.* Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Tirzo, Jorge (1995). Hablar y aprender. *Revista Pedagogía.* 10 (4): otoño.

Subject: Fw: Colaboración recibida (was Re: Envío de colaboración para la Revista Iberoamericana de Educación)
From: "Teresita Cordero" <tcordero@cariari.ucr.ac.cr>
Date: Sat, 14 Jan 2006 09:28:48 -0600
To: <corderotere@gmail.com>

----- Original Message -----
From: "RIE" <rie@oei.es>
To: <tcordero@cariari.ucr.ac.cr>
Sent: Monday, October 10, 2005 1:15 AM
Subject: Colaboración recibida (was Re: Envío de colaboración para la Revista Iberoamericana de Educación)

Estimada Señora
El trabajo que nos ha remitido fue recibido sin problemas y ha sido puesto a la consideración del Comité Científico de la Revista. En cuanto tengamos el dictamen del mismo volveremos a comunicarnos con Usted.
Gracias por su interés y colaboración. Saludos cordiales.

Revista Iberoamericana de Educación
Revista Ibero-Americana de Educação
OEI
rie@oei.es
http://www.campus-oei.org/revista/

At 09/10/2005, you wrote:

> tcordero@cariari.ucr.ac.cr
> Teresita Cordero Cordero
> Costa Rica
> De forma inmediata al presente les remito un artículo de
> mi autoría para ser considerado por el Consejo de Redacción de
> esta revista para su posible publicación. Declaro conocer y aceptar las
> condiciones y normas para el envío de colaboraciones a esta revista.
>
> Acepto que mi dirección de correo electrónico sea publicada
> Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativa no
> convencional en Panamá.
> SI

Fecha: Fri, 13 Jan 2006 19:31:05 +0000
De: tcordero@cariari.ucr.ac.cr
Para: r.atheneadigital@uab.es
Asunto: Envio de artículo para revista
Parte (s): 2 TRABAJO CON COMUNIDADES Y GRUPOS.doc application/msword 91,00 KB

Señores editores de la Revista Athenea:

Les adjunto un artìculo para la sección de materiales de la revista. Les agradezco mucho un acuso de recibido.

En documento está la información ajustada a las normas de la revista.

Sin más, se despide.

Atentamente

Dra Teresita Cordero
Universidad de Costa Rica
Costa Rica,
Centroamérica.

This mail sent through IMP: http://horde.org/imp/

Título: Trabajo con Comunidades y Grupos: Dominación y resistencia. Procesos que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas[1].

Autora: Teresita Cordero Cordero

Dirección: Universidad de Costa Rica, INIE. San Pedro de Montes de Oca, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Costa Rica, Centroamérica.

Puesto y Lugar de trabajo: Profesora e investigadora, en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) y la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Teléfono: (506) 207-4105 (506) 839-1105 Fax (506) 207-4679
Dirección electrónica: tcordero@cariari.ucr.ac.cr corderot@racsa.co.cr

Currículum Vital: Teresita Cordero Cordero es psicóloga de formación y obtuve el Magíster Scientiae en Psicología, en el año 1996, así como el Doctorado en Educación en el 2005, estudios todos realizados en la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente soy profesora asociada en la Escuela de Psicología de la UCR y ocupo el puesto de subdirectora en está Unidad Académica. Soy investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la UCR. Y me he desempeñado como coordinadora de Docencia de la Escuela de Psicología, así como profesora e investigadora en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP). Mi campo de estudios se vincula con la Psicología Social Comunitario y los estudios culturales en el desarrollo infantil. Actualmente estoy coordinando el Programa Educación y Cultura en el INIE.

[1] Los estudios de la autora Cordero (2005, 1998, 1996 y 1990) son los que se retoman para presentar el siguiente trabajo.

Trabajo con Comunidades y Grupos: Dominación y resistencia. Procesos que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas.

Teresita Cordero Cordero
Universidad de Costa Rica
tcordero@cariari.ucr.ac.cr

Resumen:

Este trabajo presenta algunas ideas con respecto a las tareas permanentes y cotidianas, que se sugieren considerar en el trabajo colectivo en las comunidades y con los grupos en los que participamos. La convivencia humana, como práctica socio-cultural se convierte en una de las vivencias más complejas e importantes que son capaces de gestar lo que en el mundo actual llamamos organización, cumpliendo la función de ser un medio eficaz para resolver necesidades de todo tipo. Así los procesos colectivos de relación y configuración de las acciones, se realizan por las posibilidades de recrear, crear y potenciar los espacios grupales. No obstante, lo ideal que puede significar el trabajo colectivo, este suele estar permanentemente desafiado por avances y retrocesos, ingresos y salidas de personas, por conflictos y acuerdos que se resuelven o no, así como, por la acción práctica mediada por el contexto social, histórico, político y económico en que se desenvuelve. Las ideas surgen de la experiencia de la autora, en conjunto con grupos de mujeres organizadas, en la atención infantil comunitaria. Este material se presentó en el contexto del Séptimo Congreso de Psicología de la Liberación, celebrado en Liberia, Costa Rica en noviembre del 2005.
Palabras clave: PROCESOS GRUPALES. PSICOLOGÍA COMUNITARIA.

Abstract:

Work with communities and groups: dominance and resistance. Processes that lead us to propose everyday and permanent tasks.

This work presents ideas regarding permanent and everyday tasks that it suggests be considered in collective work in the communities and with the groups in which we participate. Human coexistence as a social-cultural practice becomes one of the most complex and important experiences that can be carried out in what in the current world we call organization, accomplishing the function of being an effective medium for resolving all types of needs. Hence, collective relation and configuration processes of actions take place because of the possibility to recreate, create and promote group spaces. Notwithstanding the ideal that collective work can be, such work tends to be permanently challenged by advances and steps backward, arrivals and departures of people, conflicts and agreements that are or are not resolved, as well as by practical action affected by the social, historical, political and economic context in which it develops. The present ideas have arisen from the author's experience working with groups of women organized to provide community childcare. This material was presented during the Seventh Congress of Liberation Psychology, held in Liberia, Costa Rica in November 2005.
Key words: GROUP PROCESSES. SOCIAL COMMUNITY PSYCHOLOGY.

1. Introducción

La organización comunitaria se constituye en espacios de trabajo colectivo, donde se producen encuentros intersubjetivos y se comparten dimensiones variadas que nos dan cuenta de la convivencia humana. Encontramos en los grupos comunitarios, con los cuales compartimos, la reunión de una serie de aspectos: físicos y materiales; relaciones sociales y culturales, así como, construcciones simbólicas de lo que hacemos como parte de las vivencias personales y comunales.

Las organizaciones más que formas estructuradas de funcionar son entes dinámicos, los cuales responden a las necesidades humanas, que se expresan por medio de las actividades con sentido; las cuales a su vez constituyen identidad(es) grupal(es), que en el marco social adquieren poder para resistir y para construir posibilidades. Ya Martín-Baró (1989) nos lo explicaba, con su trabajo denominado "grupos con historia".

La conformación de grupos organizados en las comunidades, obedece a gran cantidad de objetivos y dependiendo de ellos, así será su permanencia en el tiempo y su impacto social. Así, podemos encontrar grupos que tan solo se reúnen para realizar una obra específica de infraestructura y su vida termina una vez que dicho objetivo finaliza. No obstante, en este trabajo vamos a compartir sobre los grupos que establecen un proceso de convivencia humana a largo plazo.

En este trabajo planteo algunas tareas permanentes, que deben ser entendidas como formas de resistencia. Los grupos sociales viven una serie de oposiciones a las iniciativas colectivas, ya que el sistema capitalista, considera que "nada puede ser más peligroso que algo que se mueve por cuenta propia"(Caldart, 2000 pp.39).

2. Las tareas permanentes.

El desarrollo del trabajo, lo presento por medio de un listado de planteamientos generales y de seguido incluyo algunas conclusiones que provienen de la experiencia práctica, que he tenido, junto con grupos de mujeres organizadas en las comunidades, desde hace más de quince años. Dichos planteamientos están entendidos en proceso y sujetas a la discusión y la retroalimentación.

1. Las relaciones intersubjetivas y la vivencia cotidiana sirven para *conocer-nos.* Este conocer implica tanto a los otros como a nosotros. Esta es una de esas acciones que se realizan en la praxis y que están presentes siempre, pero no necesariamente son considerados como parte fundante de la grupalidad. Comprender que los espacios para conversar y compartir, para poner en común, son una fuente inagotable de conocimientos importantes, es dimensionar lo individual intrínseco en lo social. El fomentar el diálogo por medio de la conversación implica propiciar encuentros intersubjetivos que hacen más humanas las relaciones. No obstante, la reacción a este tipo de actividades, puede generar oposición argumentando que estamos "perdiendo tiempo y dinero" pues no se cumple con el "producto". Si nos dejamos seducir por ello, estamos apoyando la idea de que los productos son más importantes que los procesos.

Así logramos en nuestra experiencia comprender, que el grupo, llena la necesidad de contar con un espacio de contención personal que escuche y permita reflexionar sobre lo que se vive cotidianamente. Dicho espacio se constituye en un reto para resolver conflictos, roces y ansiedades que nos permitan aprender otras modalidades de relación.

2. Las metas grupales (explícitas e implícitas) son parte fundamental del grupo. Considerarlas nos ayudarán a actualizar el sentido de la acción y a entender

el por qué de la organización. La actividad grupal le da sentido directo a la permanencia grupal. La sostenibilidad de la acción colectiva, se mantiene a largo plazo, por la certeza de que se resuelven necesidades y se cumplen con metas culturales, significadas como importantes para los grupos humanos.

La actividad principal de las Madres-maestras[2] es el trabajo con los niños y las niñas. Esta acción está influida por la concepción de mundo que se tenga, por las experiencias propias de cada familia que participa, las condiciones concretas de existencia, la condición de género y por lo que acontece en el espacio del jardín. La huella que deja la experiencia de trabajo, con sus hijos e hijas o los de sus vecinas, son significadas positivamente por ellas, así como, por otras personas.

3. El proceso histórico del grupo es una realidad fundamental que marca los estilos de trabajo y conforma de manera dinámica un proceso particular. Hemos de estar atentas y atentos a aprender nuevos hábitos, actitudes y propiciar de manera digna y libremente estilos cada vez más solidarios, por eso no se pueden descuidar la reflexión crítica de nuestra memoria colectiva. Hemos de aprender del pasado para potenciar el futuro, pero sobre todo para humanizar el presente.

Los grupos de mujeres que pueden reconocer la trayectoria y la importancia de su trabajo, aportan a los cambios de su identidad personal y la identidad grupal. Desde las participantes, cuando se reflexiona sobre la historia personal y grupal, existe la oportunidad de resignificar su papel como mujeres y madres y, por otra parte, desde el grupo se crean alternativas y oportunidades ni siquiera imaginadas en su mundo privado en el hogar. Estas oportunidades se constituyen en retos que si se asumen crean las condiciones para nuevos

[2] Grupos de mujeres que en Panamá, Costa Rica y Honduras, se han organizado alrededor de la atención infantil comunitaria y se denominan como Madres-maestras.

aprendizajes, los cuales se convierten en formas de poder, al potenciar acciones.

4. El grupo tiene que ser visto como un medio de construcción de nuevas formas de aprendizaje, de nuevas alternativas y es la oportunidad para practicar nuevos roles. Así los criterios de participación y la valoración que se haga de lo que cada cual hace, por simple que parezca, tiene que ser reconocido como un valor. En este sentido, la conformación de un nosotros es fundamental respetando los aportes individuales de todos los participantes.

Participar en el grupo y aprender, ya de por sí es crear una condición diferente. Así al estar en la organización se logra que las mujeres, realicen acciones que en otros momentos ni siquiera se consideró hacer, tales como: hablar en público, dirigir inauguraciones o actividades especiales, enseñar y reconocer lo que los niños y las niñas aprenden junto a ellas. Cambiar las mentalidades, las rutinas y los hábitos es una tarea de todas y todos que no se podrá lograr solo por una vía, sino que requiere de la práctica diaria. Por esta razón, es una tarea cotidiana apoyar, los pequeños o grandes logros que se realicen. Es necesario reflexionar alrededor de cuáles son los roles sociales que se nos imponen, por ejemplo el de la maternidad y, el reto está en cómo construir algo mucho más liberador.

5. El grupo ha de crear condiciones para fomentar la autoridad versus el autoritarismo. Hemos de romper con la idea de líderes, los cuales suelen ser entendidos como aquella persona a quien se le deposita todo el actuar grupal y que, representa a quién manda y tiene el poder para decidir. Esto es un contra-sentido a la práctica liberadora de nuestra sociedad, ya que mantener esta visión refuerza la idea de que son unos pocos los que mandan y dirigen y las grandes mayorías son las que cumplen con el rol de obedecer y responder. Tomar decisiones grupales, resistir ante el autoritarismo, defender

los intereses de las personas excluidas y marginadas, apoderarse de nuevos conocimientos gestan nuevas oportunidades muchas veces no planificadas por los grupos en las comunidades es una posibilidad que hay que explicitar todo el tiempo que se pueda.

Hoy los grupos de Madres-maestras se enfrentan al reto de construir responsabilidades grupales y liderazgos compartidos. El error está en creerse que solo por mí, la actividad grupal, funciona. Esta tarea obedece a su vez a una concepción de dirección y conducción basada en las fortalezas conjuntas y no en los narcisismos individuales. Ellas son mujeres que han consolidando una reputación, tienen una presencia y por lo tanto poseen la autoridad del conocimiento (saber-poder), demostrado en la acción práctica.

6. Los acuerdos intersubjetivos son acciones permanentes que demandan su revisión constante justamente porque en muchas ocasiones están implícitos. Por tal razón, se tiene que fomentar la tolerancia y el respeto a las diferencias de las prácticas cotidianas. Se tiene que fomentar las relaciones amistosa, cariñosa y empática, pero también la sana sinceridad y confianza para hablar los disgustos y desacuerdos.

Las Madres-maestras en medio de las contradicciones, han concluido en la importancia de ponerse de acuerdo y aclarar los malos entendidos. Así desde la necesidad humana a ser escuchadas, valoradas y reconocidas se puede y debe dar el salto para que el grupo reconozca a las personas en su condición. Es solo en la genuina preocupación por el otro(s) que podemos en una suerte de espejo vernos a nosotras mismas y valorarnos, esto nos permitirá también reconocer nuestros estilos distintos y la diversidad de la constitución humano. Las propias identidades personales constituyen la base de las relaciones. Por ello cuando nos relacionamos, hay que entender los sentimientos en todas sus dimensiones: temores y ansiedades, expectativas y motivaciones producto de la historia personal y grupal. Así el grupo debe servir para conversar dichas

inquietudes, aprendiendo a escucharnos y entendiendo nuestras propias historias, buscando construir la solidaridad entre las mujeres.

7. Las tareas del grupo, en los espacios comunitarios, van más allá de un tema o un concepto, son tareas que se cruzan con nuestras aspiraciones, dolores y alegrías, así como con utopías e ideales sociales que buscan un mundo mejor. Son en fin, desafíos intersubjetivos, que solo son posibles por la compañía y el apoyo de otras personas, donde la capacidad del compartir y la interdependencia son fundamentales.

Se establece en los grupos de las Madres-maestras, la solidaridad y el trabajo en equipo, como los mecanismos que permiten la construcción de una mística social que hace posible que la experiencia en Panamá, cuente con más de treinta años, Costa Rica con dieciocho años y en Honduras con diez años. Además, al poner en común los grupos de mujeres establecen un estilo de aprendizaje basado en la interdependencia (apoyo a las acciones colectivas, cumplir con la tarea de las necesidades del grupo), más que en la independencia (pensar solamente en el interés personal). Las mujeres tienen la oportunidad de empezar asumir posiciones de poder en las relaciones, ellas no son sólo, las amas de casa sino que pertenecen a un grupo organizado.

8. En el campo de relación con otros y según el impacto que el trabajo genera a través del tiempo, hemos de considerar el ingreso a espacios de acción comunal y social, ni siquiera pensados; tales como, las relaciones con otras personas e instituciones fuera de la comunidad, el asumir papeles públicos, manejar una economía propia y dirigir el proceso grupal, entre otros.

Cordero, Rodríguez y Sáenz (1990), plantean que el grupo en el caso de las Madres-maestras fue el medio, por el cual las mujeres, incursionaron en el espacio público desde el espacio privado y cotidiano, haciendo la ruptura con su papel tradicional, asumiendo una presencia en la comunidad y abriéndose paso

al mundo público. Los espacios de acción que se realizan (trabajo con niñez) se convierten paradójicamente en espacios no tradicionales. Consolidar y mantener a un grupo de manera organizada requiere estar constantemente resistiendo, aguantando, como lo decía una Madre-maestra, las críticas, los enojos, los pleitos, los rumores, las descalificaciones, las burlas, la falta de recursos, etc. La creación de posibilidades que los grupos de mujeres articulan desde la propia condición particular está constantemente amenazada por la ruptura al mundo privado.

9. La realidad en que está inmerso el grupo, lo lleva a enfrentar situaciones nuevas, que requieren de nuevas habilidades y destrezas, muchas veces no practicadas por las y los participantes. Se encuentran espacios de acción nuevos y desconocidos, los cuales deben ser aprendidos en el proceso. Esto demanda de las y los participantes formas creativas de solución a los retos y dificultades. Esto pone en juego la flexibilidad, la creatividad, la inteligencia y la sensibilidad de las y los participantes, para dar espacio al cambio y a la novedad. Posibilidad que se puede potenciar cuando se hace consciente.

Las prácticas que el grupo gesta las ubica en una posición comunitaria muy diferente, por esto una acción constante, es la revisión y la discusión crítica de aquellas actividades que se realizan. Esto aunque suena fácil de decir es una tarea de lo más compleja, pues hay que aprender a reconocer que son las acciones las que se evalúan las acciones, más que a las personas.

10. El contexto socio-histórico en que actúa el grupo se convierte en el espacio de acción que rompe en ocasiones con patrones sociales establecidos, esto produce procesos de resistencia que no solo pasan por el afuera sino que también transitan, la mayoría de las veces, por el plano subjetivo y personal. La tarea está en buscar modalidades de relación y actuación, solidarios y novedosos, con una apertura al cambio y una mente abierta a la novedad.

Entre los aspectos que tienen las mujeres que luchar tanto al interior del jardín como en relación con el afuera, está lo relacionado con la asignación a su identidad de género. Si bien es cierto, en un principio la experiencia de las Madres-maestras se interpreta como un beneficio familiar, en otros planos el trabajo de la mujer fuera del hogar es visto negativamente. El trabajo de las Madres-maestras, voluntario y no remunerado, a diferencia de otras actividades, está constantemente cuestionado, ya que desde el sistema social se valora el lucro y los beneficios para sí mismas y, no siempre, se reconocen como un valor social los apoyos comunitarios que benefician a otros. Hay que luchar contra las dificultades intra-genéricas, producto de un sistema patriarcal, que nos fomenta la desunión y la auto-desvalorización como sujetos de la historia.

11. En el grupo se articula la realidad de la cual se es parte, por tal razón, hay que crear procesos de aprendizaje reflexivos para hacer rupturas con las formas preexistentes de enfrentar conflictos y resentimientos y de establecer alianzas o lograr metas. Es una tarea de constante revisión de la forma en que se llevan a cabo las acciones, con el objetivo de no repetir los mismos errores o formas de dominación que repudiamos.

Dentro de esta realidad la propia opresión de la mujer, potencia un estilo particular de formar grupo. Las formas de socialización, el ser mujer (subordinada, callada, anulada y a veces reconocida y valorada) también se reproduce en el espacio grupal De tal manera que la contradicción que se vive, requiere construir estilos de relación distintos, aunque estas actividades no se hayan considerado.

12. El ganar espacios de respeto, así como tomar decisiones que anteriormente estaban en manos de otros, introduce a las participantes en espacios de acción nuevos y ello produce roces y rupturas de las hegemonías, cuyas consecuencias se viven en la subjetividad. Para ello se necesita contar con interlocutores y referentes internos y externos, que puedan evidenciar el

marco de acción estratégico más amplio que el grupo tiene en el ámbito local y nacional.

Influyen en la experiencia de los grupos multiplicidad de factores y condiciones. La identidad de género, la pobreza, la subordinación en el hogar, las propias capacidades y potencialidades, los conflictos, los intereses y la violencia, así como, las influencias institucionales. Lo que demuestra la complejidad de los procesos grupales que nos retan como organización popular.

13. Hemos de comprender que los procesos grupales están plagados de afectos así como de conocimientos y de prácticas sociales, todas ellas, cargadas de significados particulares. Este mundo de vivencias se deben de tomar en cuenta, para ello se recomienda hacer lecturas sobre los encuentros y desencuentros que se tienen entre las y los participantes. En este sentido se debe de entender que los conflictos están presentes y son una parte consustancial en la convivencia humana.

Por ello para no caer en soluciones o posturas maniqueas (identificando los eventos entre buenos o malos), debemos aclarar los problemas; así los "pleitos" hay que enfrentarlos para que no queden como "fantasmas" que gravitan más allá de lo necesario. Esto nos permite, entonces, realizar cambios en las prácticas sociales.

14. En la vida cotidiana se ejerce el poder (Foucault, 1998), dominando, enjuiciando y censurando de manera clara y contundente, y esto pasa por las acciones que provienen, en muchas ocasiones de la tradición, la cual suele no ser cuestionada, sino que sencillamente se reproduce. Por ello, una tarea de los grupos, es el estudio de la realidad grupal y de la forma en que se llevan a cabo las actividades para decodificar dichas formas de poder.

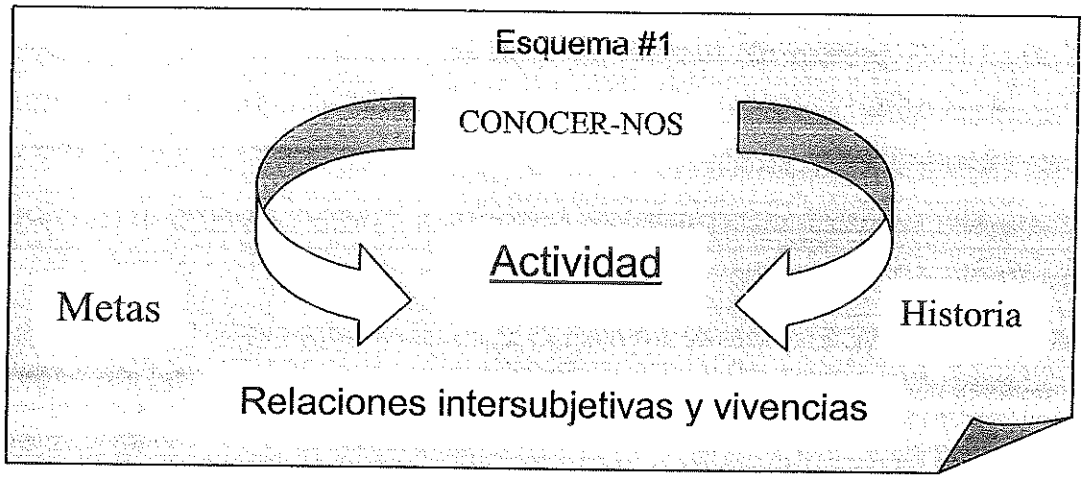
En la sociedad que vivimos existen una serie de ideas con respecto a la legitimación de la explotación de unos sobre otros y prácticas de desunión para clasificar a las buenas o malas madres, las que saben versus las que no; las que son problemáticas versus las que se comportan mejor. Este tipo de etiquetas se convierte en ideas que invaden la organización y que obstaculizan los procesos grupales.

15. Una característica del proceso grupal es la transformación que ocurre al participar del grupo. Transformación que también tendría que ser una meta clara que hay que retomar para que la experiencia se convierta en una posibilidad y no en un obstáculo al desarrollo humano. Es una tarea justa de parte del grupo organizado establecer procesos de información y comunicación permanentes a todas las personas que son parte.

La producción grupal permite ir consolidando una direccionalidad de la organización alimentada por las inquietudes y realidades de las participantes, por ello cada jardín va constituyendo un estilo particular dentro de una identidad social de Madre-maestra en constante construcción. La propia historia personal de cada una es una realidad que podría verse como una limitación, pero a la vez es una fortaleza, ya que es allí donde se producen los cambios.

3. Síntesis y conclusiones.

Las tareas que se proponen son aspectos cotidianos, los cuales suelen ser consideradas obvias y que no siempre las consideramos. Además, dichas acciones se realizan en una misma actividad simultáneamente. Así la propuesta más que ser un "recetario" son ideas que tienen que ajustarse a la realidad de los procesos grupales y a su propia dinámica.



En el esquema #1, podemos observar las relaciones intrínsecas que se realizan en una actividad. Así en las relaciones interpersonales se cruzan las vivencias subjetivas y las condiciones concretas. A partir de la actividad grupal, se toman acuerdos, se enfrentan nuevas situaciones, lo que obliga al grupo a generar habilidades que a lo mejor son nuevas. Se rompe con esquemas preestablecidos y se asumen nuevas relaciones sociales.

Por ello la importancia de revisar, aquello que parece "obvio" o de observar aquellos acontecimientos, no solo por lo que se hace, sino por la forma en cómo llevan a cabo. Así, tomará sentido, resistir al autoritarismo y ejercer el poder desde lo colectivo y participativo. El aprendizaje que se logra en el grupo, redunda en transformaciones individuales, que tienen que servir para contextualizar el proceso histórico tanto individual como social. La comunicación es fundamental para reconocer los avances e identificar los obstáculos, desde los afectos y la conflictividad de la convivencia humana. Condiciones que se viven cotidianamente y que tenemos la tarea de seguir resistiendo, por medio del entendimiento de las situaciones que nos pueden "amarrar", entre ellas, las relaciones de género y los procesos violentos de una sociedad capitalista excluyente.

Para finalizar, quisiera agregar que en mi condición de profesional de la psicología, he aprendido que todas las tareas planteadas, son también labores

personales. Así el reconocimiento de mi condición de género y de clase. El permanente cuestionamiento a cómo lograr poner al servicio, el ejercicio de los "poderes" como mujer académica y profesional, sin violentar los procesos de las mujeres y los grupos. Aprendí que tengo que reconocer también mis afectos, limitaciones y potencialidades, así como, colocarse como una integrante más que aporta al grupo, a partir de mi propia historia. Reconocer que, poco sé de lo acontece en las comunidades y que a pesar de ello, la legitimidad está en la práctica, más que en el discurso.

Bibliografía

Caldart Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento, Sem Terra: Escola é mais do que escola.* Brasil: 2 Edicao, Editora Vozes, Petrópolis.

Cordero, C. Teresita (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín.* San José, Costa Rica: tesis para optar al grado de doctorado en educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita (1998). Psicología comunitaria y relaciones de poder, reflexiones alrededor de los procesos de grupos y de la participación de los agente externos; Costa Rica: *Actualidades en Psicología*; Vol. (14) (96)

Cordero, C. Teresita (1996) *Organización femenina: apertura de espacios no tradicionales por mujeres campesinas.* San José: Tesis para obtener el título de Magister scientie en psicología, Sistemas de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita; Rodríguez, Eunice y Sáenz, Lorena (1990). *Capacitación organizativa a dos grupos de mujeres campesinas.* San José: Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder; En Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988). Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, DF: Universidad Autónoma de México.

Martín-Baró, Ignacio (1989). Capítulo tercero: El grupo humano. (pp.189-227). En *Sistema, grupo y poder*. El Salvador: UCA Editores.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

CONGRESO INTERNACIONAL INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS

"Hablemos de crianza infantil en la primera infancia"

Teresita Cordero.

Objetivo del taller: Compartir experiencias de crianza infantil en la primera infancia y reflexionar sobre los procesos educativos desde el nacimiento.

Objetivos especificos:

1. Contextualizar experiencias sobre la crianza infantil a partir de los aportes de las y los participantes.
2. Compartir los procesos de construcción de la subjetividad de la niñez y la relación con su entorno.
3. Reconocer los procesos de socialización de la niñez para incorporarlos a los aprendizajes colectivos.

Programación:

1. Presentación de las personas participantes y sus expectativas del taller. (10 minutos)
2. Introducción sobre el trabajo taller y puesta en común de la agenda, se pueden hacer cambios. (10 minutos).
3. Puntos teóricos y experiencia de la investigadora.
4. Escucha de una canción alusiva al tema y ubicación de las experiencias de crianza infantil. ¿Qué se aprende en los primeros años de vida de los seres humanos? ¿Cómo es la realidad de la niñez que conocemos y las prácticas educativas en la primer infancia?. Exponer ejemplos. (15 minutos)
5. Trabajo en subgrupos. Para ello se utilizará el folleto de "Los secretos de la educación de las madres-maestras y padres-maestros" #1 al # 3 (45 a 1 hora)
6. Plenaria, por medio de actividades creativas por medio de subgrupos. (30 minutos)
7. Síntesis y conclusiones de las ideas fundamentales, metodología y posible trabajo en el marco educativo. (30 minutos)
8. Evaluación del taller. (15 minutos)

Subject: Re: ISCAR 2005
From: "Teresita Cordero" <corderot@racsa.co.cr>
Date: Thu, 19 Jan 2006 12:34:51 -0600
To: <Manuel Luis de la Mata>, <iscar2005@iscar.org>

Contributions in attachament.

This paper is in ingles. But I sent the spanish´s version to "Revista Iberoamericana de Educación"
I understand if ISCAR don´t consider it.

Thank you. Please tell me about that.

Teresita Cordero

----- Original Message -----
From: <Manuel Luis de la Mata>
To: <corderot@racsa.co.cr>
Sent: Friday, November 18, 2005 4:39 AM
Subject: ISCAR 2005

Dear participants in the First ISCAR Congress

the organisers of the I ISCAR Congress, held in Seville, Spain 20-24 September 2005 are preparing a Congress proceedings in CD formal. As a participant in the congress you are invited to send your contribution to be included in this publication. The deadline for sending the contribution is 31 January 2006. The contributions will be accepted in any of the languages used in previous Congresses and conferences (ISCRAT, ISCAR and Sociocultural conferences): English, Spanish, Portuguese and French. The contributions should be sent by e-mail to the congress address (iscar2005@iscar.org) as an attached file (MS word). The specific norms for the contributions are the following:

- 30.000 characters (with spaces) maximum
- Double-spacing.
- Typeface: Times New Roman 12 pp., except title, 14 pp.. bold font.
- Margins: 2,54 cms (1 inch) at the top, bottom, left and right.
- The first page must include:
  Title, authors, with names, Institutional affiliation, address and e-mail.
  Abstract (200 words maximum).
- Footnotes, if necessary, must be includend at the end of the document.
- Tables, figures and references will be presented according to APA style.

All contributors will receive the CD by mail. The proceedings will be available through the webpage (www.us.es/glabahum/ISCAR2005), too.

The Organising Committee is also planning to publish one or two edited volumes of selected papers from teh congress. Negotiations are under way with some international publishers. Once these arrangements are established, then a new editorial process will start (with a different procedure and deadline).

The Local Committee

First_ISCAR_Congress_Sevilla[2].doc **Content-Type:** application/msword
Content-Encoding: base64

Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America

Teresita Cordero C.[1]

Introduction

This research consisted in identifying the pedagogic practices carried out by the Mothers-Teachers in the Children's Centers of the Catholic Church in Panama (the organization known as *Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-Maestras*; JAPAIC-OMMA). The philosophy-in-action concept by Matusov and Roggof (1999) became this project's beginning.

The research work was guided by the following question: *How can the underlying meanings of the pedagogic practices performed in the JAPAIC-OMMA gardens be interpreted, from the point of view of the philosophy-in-action of the Mothers-Teachers?* For this reason, a variety of techniques both qualitative and quantitative were integrated to address this question.

Before presenting the work's results, the organization's context is explained, the general theoretical statements are exposed and the methodology is described.

Who takes part in the JAPAIC-OMMA centers?

The JAPAIC-OMMA children's centers are directed by teams of Mother-teachers, who plan the schoolwork between themselves and with the children, as volunteers. The centers are located in rural areas, indigenous areas and in the impoverished borders of cities[2].

The motto ***"every mother is a teacher and every father is a teacher"*** is one of their strongest working statements. Nevertheless, it is considered that there are other factors that make this work possible, work that has been done for more than thirty years: the cultural practice of childhood care and the support network that uses people's solidarity as means of social survival.

The participating women[3] share their community-oriented actions. They have accumulated a significant amount of orally-transmitted experience, through the channels of conversation and face-to-face dialogue. By sharing their knowledge, their stories and the account of their work they make their labor meaningful.

---

[1] Ph.D., professor and researcher at the University of Costa Rica. corderot@cariari.ucr.ac.cr

[2] This experience took place in Costa Rica, El Salvador and Honduras, with an estimated 250 children's centers distributed throughout the entire Central American region, particularly in Panama, and the participation of approximately 4,000 to 5,000 women.

[3] The majority of the contributors are women, in accordance with their traditional role as mothers and caretakers of the children. For example, the presence of father-teachers is exclusive to the rural province of Veraguas, Panama.

This experience arises in a historic moment where the life conditions and the needs of childcare were a priority. The neighborhood where the experience first came to life, San Miguelito, Panama City, was made up of immigrants from rural areas that came looking for a job to survive. This phenomenon, common to the entire Latin-American region, forces women to join the labor market[4] as well. This population united with groups sponsored by the Church, civilian organizations, academic institutions and others[5] to develop options for children care and education; giving to the Latin American region a great number of formal and non-traditional[6] preschool experiences (Cormack and Fujimoto, 1993), recorded[7] in at least 78% of the countries in the region.

In the 1990s, the Latin-American governments ratified a clearly outlined education agenda that supports the field of initial education[8], saying that these actions will help their countries to leave their state of under-development, because formal education is used to create future workers. This situation, if reviewed in such a simplistic manner, could actually become harmful; since there is a dangerous tendency to have children's centers or kindergartens to lose their richness, to stop them from being a space for the shaping of human beings and allowing them to become merely a training environment.

Conceptual statements

The practices and actions carried out by women in the JAPAIC-OMMA originate from a philosophy-in-action, which in turn has a cultural foundation[9]. Therefore, implicit or explicit as the inherited theories, ideas or tools may be, they are built on the scene for the purpose of enacting the activities. In general terms, these actions are invisible to the eyes of the actors[10].

The learning processes executed in our daily life are bolstered in the organized space of the JAPAIC-OMMA. The said learning processes are being developed in a particular way, depending on the inter-subjective coexistence between mother-teachers and

---

[4] This issue is widely discussed with a clearly critical position in Chavarría (1993).

[5] This is the case especially with international NGOs.

[6] The concept of non-traditional is understood as the experiences that include, in a creative way, different educational actors, such as mothers and fathers, with an ethical-political worldview that considers a community's development, among other aspects.

[7] This information was acquired despite the lack of records in the area, caused by the difficulties of government institutions in giving an accurate account of the current state of their countries (quoted by Córmarch and Fujimoto, 1993).

[8] The term "initial education" was coined in 1990, considering every education program applied from the moment of birth until the age of six or seven years. Occasionally, it is equated with the concept of preschool, not as the year previous to primary school but as the education since birth.

[9] Matusov y Rogoff (1999) declare that the said philosophy-in-action goes beyond stating principles that are made based on it, with its verbal manifestation as well as with reflexive expressions. In order to know those concepts, taking the discourse into consideration is not enough; it is necessary, and very important, to consider the action. In our daily jargon, this relates with this well-known biblical proverb: "By their acts shall ye know them".

[10] Gurdián (2001), Böhm (1991), Contreras (sf), Fritz-Ulrich (1999), Matusov & Rogoff, (1999), Rogoff (1997, 1994) and Cole (1993 y 1999), from their different theoretical frames, understand that no matter which practices people apply, in the end these meaning-suffused practices exist thanks to implicit theories, metaphors, scripts and conceived world views. Actually, these concepts integrate into the idea of "philosophy-in-action".

children, on the quality of the teamwork and the appraisal made from the accumulated experience.

The partnership and commitment of people, understood in its broadest sense, is the key of the education process of the centers. Human learning and development happens when people take part in daily activities and when their goals are oriented towards problem-solving. This serves as a foundation to consider kindergartens as apprentice communities (Rogoff, 1993), where the actors learn from one another, learning in the act of communication to self-assert themselves as mother-teachers, beginning with the coexistence with the children.

In this manner, the concept of daily life is retaken as the best example of reality. "The reality of daily life is organized around my body's status of 'here' and the quality of my present's 'now'. 'Here and now' is the focus of my study of the reality of daily life" (Berger and Luckmann, 1976 p. 39 translated). Daily life is defined by its lack of criticism and by the absence of historical memory, because one lives with the impression of a new beginning for all things with every new day (Pampliega, sf). The events are "made natural" and are understood as unrelated and fragmented episodes.

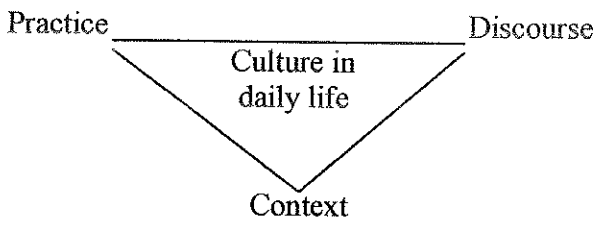
From this point of view, culture is understood as the material and symbolic integration of the daily practices of human groups that have become the heirs of culture in a dynamic world, where human beings relate with other people and with nature. Two authors have been fundamental to this concept: Vygotsky (examined in Wertsch, 1995) and Barbara Rogoff[11]; several of their works have been used in this essay and its references are included in the bibliography.

Education, appreciated as a process of human upbringing, becomes a resource that gives sense to the way of life of people and defines the way in which human groups face their objective conditions. Thus, the way of life of the populace in a society is mixed with values, attitudes, worldviews, traditions and customs. Caldart (2000) explains that the word 'culture' comes from *cultus*, which is a transmission between generations, and is related to the fostering that implies accumulation (of countless tasks).

Society has memory and the capability of transmitting the processes and products created by the ancestors. Culture is a collection of practices, techniques, symbols and values that are carried forth to the new generations and that ensure the reproduction of a state of social coexistence. In this way, education is an institutional moment affected by the process of culture (Bosi, quoted in Caldart, 2000, p. 16). In synthesis, it is considered that the philosophy-in-action presents at least three coexistent dimensions within a complex action frame, represented in the following diagram:

[11] During the second semester of 2002 the author took part of an internship at the University of Santa Cruz, California. Doctor Rogoff was the author's mentor.

Diagram #1



All these concepts exist inside a dynamic process, in continuous transformation.

Methodology

Type of study

With the comprehension of the meanings of the recorded actions as an objective, and in trying to understand the philosophy-in-action of the actors, the establishment of diverse records has been necessary to consider the social-historical frame in which the actions develop. This challenge was already stated by Vygotsky (1979) when he explained that the problem with the method does not only rest in describing what is observed, but rather that this problem is determined by the accepted conception of research.

Interpreting the philosophy-in-action implied taking into account the interpretations of the actors, by means of interviews or by informal conversation. The goal that guided this process intended to include the voice of the women, being placed in perspective from the interpretation and analysis of the researcher. Tobin, Wu and Davidson (1989) and Tobin (1989) have stated already that there are multiple voices, all giving an account of the same event. The dialogue made among the different actors involved was very important, because it allowed integrating different meanings to the executed actions.

As a general procedure, in order to inform the people about the research project, a series of visits to JAPAIC-OMMA was made. A self-administered survey was executed. As soon as the results were obtained, three locations were chosen to share the daily life of the centers for one week, and then to record on video and perform interviews with the families in the centers. Also, field logs were kept to complement the obtained records.

Population

1. Mother-teachers and Father-teachers of JAPAIC-OMMA. 336 people were surveyed (360 women and 6 men).
2. Three kindergartens: two in rural zones (CC and LP) and another in the city (NE suburbs).

Records

The records were made in a process to answer the different steps of the research project. The following table shows the highlights and the contents of the records and the techniques used to generate them.

Chart #1

Information Record

Basic Main Ideas	Contents	Records
A. General context of the organization. General level.	➢ The Mother-Teachers organization. ➢ Structure of the organization.	Review of some documents. Information records.
B. Living conditions of the families in the studied centers. Organizing structure. Ways for bonding and communicating.	➢ Arrangements in the JAPAIC. ➢ Relationship with other JAPAIC and with the neighboring area. ➢ Participation in planned activities planned by the organization. ➢ History of the JAPAIC. ➢ Who are the participating Mothers-Teachers?	Through magazines, semi-structured interviews and in site records. Survey of Mother-teachers and Father-teachers.
C. Processes of teaching/learning in daily life.	➢ The families' daily life. ➢ The children's activities. ➢ Community context.	Video recordings of the activities in the gardens. Ethnographic records of the family and community life: field logs, conversations and interviews.
D. Processes of teaching/learning in the JAPAIC-OMMA.	➢ Action patterns, roles, communication relationship and inter-subjective agreements, guided collaboration, pedagogic practices. ➢ Learning models: adult-centered, child-centered, mutual participation.	Ethnographic records of the events in the gardens and in the video recordings. Comments on the edited video. Interviews and informal conversations.

Techniques

1. Survey of the Mother-teachers
2. Observations from the actors and from the field logs[12].
3. Semi-structured interviews of the Mothers-Teachers in the chosen centers.
4. Video recordings of the activities in three centers, with a total duration of 17 hours. Based on this material, a new video was edited with the objective of presenting "a day in the center". The selection shortens the duration of the video to 30-35 minutes for each center.

[12] The mutual observation of the participants makes up the emphasis of the observation of all the elements of the process; therefore acknowledging that the role of the observer and the role of the one who is being observed are both part of a same process.

5. The edited video is analyzed by three external observers. For this purpose two analyzed scales based on the agreements between the observers' notes (Kappa Cohen). The scales measured the roles and types of communication, the inter-subjective and affective relations, as well as the environment and the manner of organization. Each observer checked at least six segments per video and then completed two forms with a scale for each segment, one form with the scale for the performance of the children and another one for the performance of the women.
6. The edited video was presented to the actors and their relatives, in each community. A discussion was made with the present people about the events observed in the video, and some questions were asked then to know the opinions about the meaning of some of the practices.
7. The files and documents of the JAPAIC-OMMA were reviewed to complement the information.

Analysis Categories

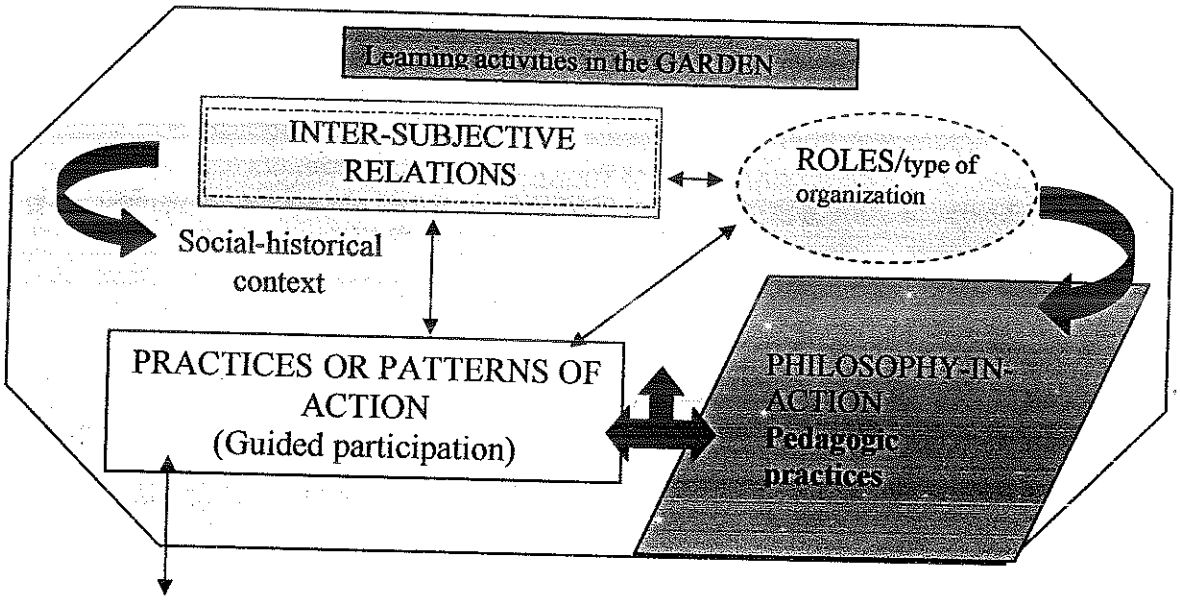
The activities were the unit of analysis. These are organized in a determined manner according to the values, practices and goals that the culture cherishes and according to what the circumstances allow. The human species has been granted instruments, tools or artifacts that work to allow the subjects reach the physical and social world. In this sense, Cole (1999), by retaking the social-historical vygostkian studies, explains how we humans live in a double world - that is, a world both "natural" and "artificial" - so that the available instruments are not only material ones, but conceptual ones as well.

For each piece of information, the respective analytic process was carried out, considering the type of the record, be it quantitative or qualitative. The most exhaustive synthesis is in the author's doctoral paper, presented in July of the present year (Cordero, 2005).

Diagram #2 shows us the complexity of the social reality; a reality that, to be understood, needs to be considered with the process in which the actions are executed, the intentions and goals that make it possible for a person to be incorporated into the demands of his or her social environment.

Diagram #2

Relations between the categories of the garden activities



These are operational aspects, which we usually realize when we observe them. The rest of the aspects of the diagram require a process of inference to achieve their description and understanding. The philosophy-in-action is not only made known by that which is said, but also by all that is done, and we add that it is also defined by the context in which it is realized.

The direction of the practices is constrained not only to the individual's will, but to the demands of the social environment of which the practices take part; considering the concrete existence conditions that allow the access different opportunities.

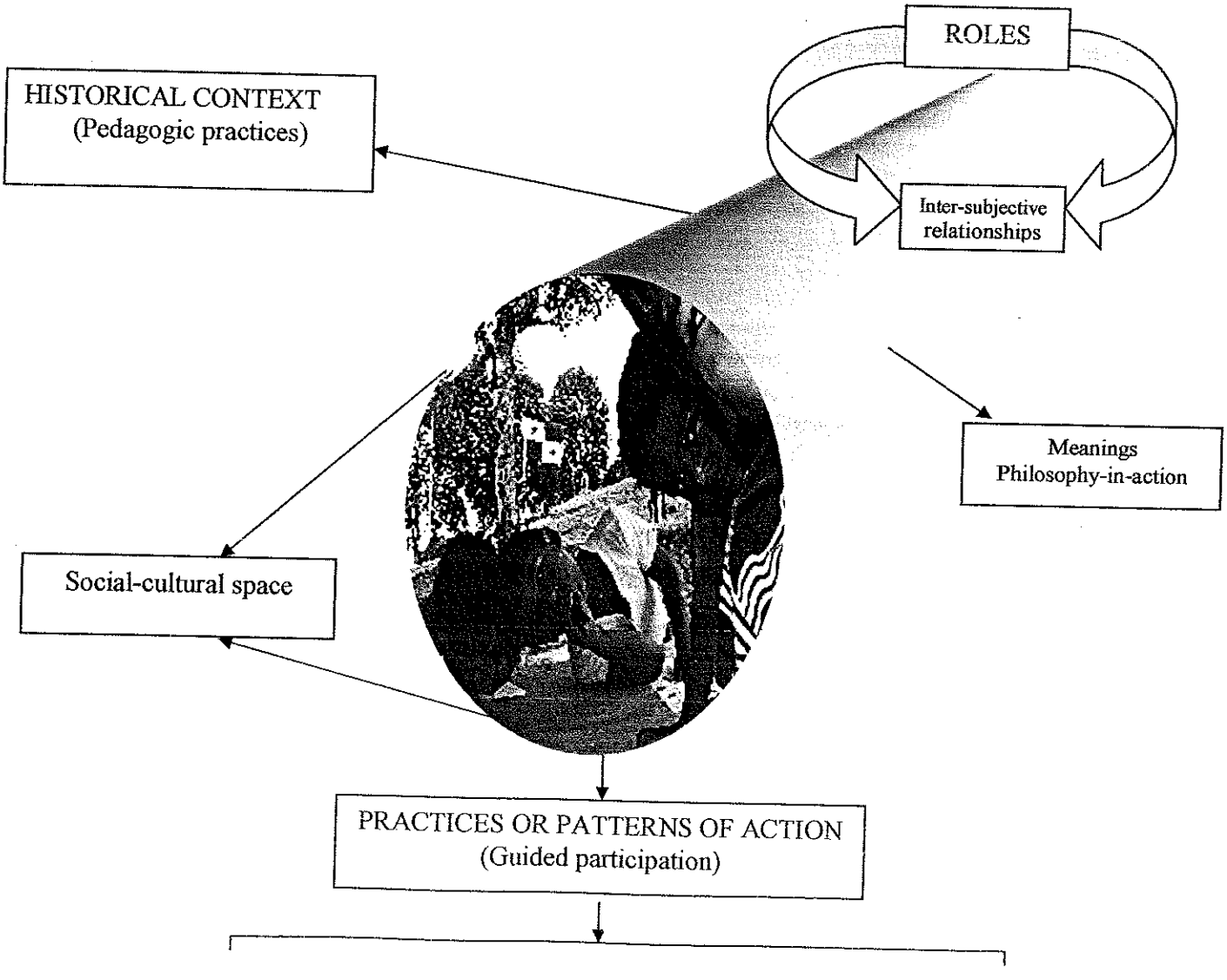
We take the six categories for analysis featured in diagram #3 to recognize the process and the main interest of this work. They are inspired on the questions asked by Rogoff (1994, 1997), Chavarría[13] (1991, sf), Rogoff; Matusov; White (1996). It is clearly stated too that the objective of retaking the context of the organization as well as the context of the communities has always been present.

[13] Ms. María Celina Chavarría, Ph.D. was the director of the author's doctoral paper. For this reason, having Dr Chavarría's advice allowed for the integration of her proposals in this paper.

1. Action Patterns- From which the following question arises: What are the activities they execute?

2. Roles taken by women and children- What are the roles taken by the actors in the center?
3. Inter-subjective relationship and social-affective communication- What are the observed agreements and forms of communication? We add the affective-communicative aspect, too
4. Guided participation- What is the type of guided participation that Mother-teachers develop with the children in the garden's context?
5. The pedagogic practices- What is the purpose of the activities executed in the gardens?
6. Teaching-Learning models- Which of the models described in the literature resemble JAPAIC-OMMA?

DIAGRAM # 3
THE PHILOSOPHY-IN-ACTION
IN THE CENTERS' EDUCATIONAL ACTIVITIES



Teresita Cordero C. tcordero@cariari.ucr.ac.cr

Results

1. Social conditions of the JAPAIC-OMMA actors

The vast majority is made up of women who are dedicated to household chores and childcare, under the label of "housewives". Their daily life is occupied by non-remunerated domestic labor. Very few mothers have an occupation with a salary.

The social structure as a system acknowledges neither domestic work nor motherhood or childcare as among the forces that support the entire economic system. The Mother-teachers are people who take care of the workforce, who work for the community and nurture our children, with neither social nor economic appreciation for their labor.

The women (in their traditional role) make collective the task of child attention and are self-affirmed in the organization of JAPAIC-OMMA. Their needs force them to adopt strategies of solidarity, among them, to contribute in common to look for better options for the future of their children. Their dignity as human beings is reassured; and they make the caretaking of life the point of departure for their work, a concept that is reinforced by the religious mysticism that motivates them to keep their struggle.

Receiving payment for their labor is not the motivation for the upkeep and functioning of the centers, but rather the value of company, mutual support and their commitment with the children. However, there was an explicit acknowledgement about this education option being cheaper than even the public school options.

The process stems from a religious mysticism that searches the preservation of life. Boff (2000) considers that this mysticism is an experience that saves the poor, the outcast and the marginalized from the system; and it is through these ideas that the fight for a good, sensible life is maintained. Boff states in this way that acts of resistance are created when facing the realities of poverty and suffering; these acts motivate and encourage working for a better world. In the case of the organization of the Mother-teachers, what children represent is a main source of inspiration.

It can be concluded that the living conditions of the participating families are the same as the conditions of 50% of the poorest people in Central America (PNUD, 2003).

2. Conditions of the studied communities

The following table summarizes the description of the visited communities; the facts of the survey are confirmed.

Table #2
Facts of the visited communities

Communities	# 1 C. C.	# 2 L. P.	# 3 N. E.
Center's years	20 years	15 to 20 years, not specified	20 years
Zoning	Rural	Rural (peasantry)	Urban (marginal)
Human Development Index[14]	Poverty and Extreme Poverty	Extreme Poverty and Poverty	Poverty
Housing conditions	Mixed construction, wood concrete blocks, and huts. Some dwellings are yet unfinished.	Generally wooden houses or zinc-roofed huts, with earthen floors. Latrines. Water scarcity. The community is divided into three small districts.	The houses are built with concrete block, almost always remain unfinished and are on broken terrain. They are spread out in 9 sectors, closely set with one another.
Access routes	One hour journey from the head of county (Chorrera). There is bus service every hour and the roads are in good shape.	Difficult transportation conditions due to impassable roads. Transportation includes horseback, small tractors, four-wheel drive cars, by foot and a kind of bus-truck.	In five minutes the bus is in La Transísmica (an important city route). The bus service is deficient. The place has sharply inclined trails as communication routes.
Services	There is electricity and scarce water. A health post, a school, a junior high-school, a general store, a church and a telephone booth is available. The area's co-counselor has an office here.	There is a health post with a health technician who charges for his services. There is only one store that functions as a disguised bar. There is one school and one public telephone. There is no electricity and water is scarce most of the time.	Drinkable water, electricity, and latrines are available. There are no sewers. The transportation services in the main station (bus and taxi cabs) work on a permanent basis. The hospital is relatively close by. There are shopping centers nearby.
Productive activities and employment	There is work in commerce, agriculture; many work as agricultural peons. The economic situation is very harsh.	Some ranches breed livestock and work survival agriculture. The main source of employment is the teak plantation of the Agroforest company.	Public sector, companies, commercial buildings and informal activities (taxi cab drivers, salespeople, domestic service, etc.).
Situations observed in the families	Poverty-stricken families due to lack of employment opportunities	Families live in communal properties. Life as a couple for men and women begins at the age of 16. Presence of activities that take place on large families (games, economic support, caretaking of the sick, gatherings to share as families).	Ethnic group diversity. Many people have strong country roots. Extremely hospitable people. When a vehicle is available, this is limited to specific functions such as long trips or shopping.

[14] Indices appraised from the definition of the UN's Development Program for Latin America (2003).

3. Aspects of the studied centers

3.1. Action patterns: *"because the center, besides the children, is us, too."*

The performed activities present similar sequences to the ones developed in the traditional preschool environment; however, the existence of a group organization open to involvement from the children allows the integration of other activities that are structured flexibly and creatively, responding to other kinds of relationships, linked to daily practices.

Each center has its own relationship dynamics that exist due to the social and material conditions in which they are immersed. This situation sets a particular group-work process that ends in the constitution of a community of apprentices that benefit all the participating families with a rhythm and a close sense of living.

The morning snack as a privileged activity is considered of great importance; nevertheless it will depend heavily on the material conditions to be able to offer it. In this sense, it's painful to see that the limits and conditions of poverty or misery are reflected in the state of the center. For example, it is a dramatic reality that in LP there are no means to provide a dignified and worthy meal for the children.

3.2 Roles: *"The important thing is that there is always someone who commits"*

In the center's space, the women, the children and other actors have rotating roles. The process of participation is joined with the necessities that the garden's work demands and to the conscience and commitment one acquires with time, as much in the daily activity as with the time when the meetings, visits or gatherings are carried out in the area, or when they travel outside the community to JAPAIC-OMMA training courses.

The existence of the organization multiplies the usefulness of the limited available resources and helps the experiences of this kind to endure, despite the existing limitations.

The center is considered an asset, defended because of the benefits it produces, the manner of work it includes, and the way it involves (through commitment) some excluded social sectors. To participate in the center means to contribute to the family's economy, because of the lower cost in comparison with the public school's.

Because the center is open to participation, human resources and material possibilities are able to be integrated, enriching the opportunities and development potentials of the families and of the children in particular.

3.3. Inter-subjective relations and social-affective communication: "*Here one learns to love others*"

In the collective coexistence, families learn from other people, creating interdependent relationships of mutual support. During the relationship dynamics in the center, their concerns, their hardships, their strengths and their resources now belong to everybody. Such action strengthens the social support networks and at the same time it gives an impulse to solving needs. There are of course social conditions in the communities and families that limit the wholesome satisfaction of educational, labor and sanitary needs, among many others; limitations that exceed the capability and solidarity of the involved families.

The center's workspace is directly related to feminine participation. This situation is bolstered by the sexual segregation of work roles, dedicating to women the attention and care of children, the domestic chores and economic subordination. The collaboration of the fathers is also affected by this issue; evidently many fathers are unable to help due to their role as providers and to the limited amount of time they spend at home. When there is work, they leave the house before sunrise and come back until the afternoon, all week long (Monday to Saturday).

The mom's role is above any other action. For this reason, the Mother-teacher identity is reflected by the displays of affection in the gratifying environment that was observed in all three centers.

The center's space, as a privileged workplace for the children, is loaded with tenderness and affection. This social-cultural practice is not regulated by a sense of duty, but rather it is sustained and encouraged by the implicit agreement that both women and children deserve respect and a good treatment.

3.4 Guided participation, "*One keeps them close, but the moment comes when they start to separate.*"

Motherhood, assumed under collective conditions and not in the solitude of the home, helps to discover better ways of discipline and pedagogic forms to empower children from a broad, diverse and experience-rich reference frame. The most regrettable situation is to see our society fostering and stimulating a social model based on competition and individuality, instead of promoting mutual collaboration, therefore making the JAPAIC-OMMA experience a misunderstood educational option, seen as a second-rate experience. This experience is radically different because of its proposals, and so it represents a resistance towards the dominant ideology.

The role of the fathers is made invisible at the center; perhaps there are greater limitations on their roles of providers.

The methods of guided participation for the children's learning have the practices of mutual collaboration as a foundation; this is achieved with the possibility of assisting to the garden. Nonetheless, different ways of teaching are found. These move towards a hierarchical model; it's what we call "adult-centered", in which the evidence of the formal education system can easily be seen. The influence is observed through the reading material (children's stories) or through self-censored manners of behavior, as seen with the Mother-teachers in the video.

The former tension comes from the idea that the boy or girl has to do his or her work "by himself/herself". Even if having the children grasp independently the way to do a given task is an important goal, we must mention that learning is made within a group and with the collaboration of others, actually reaching its objectives by conquering sub-objectives.

This idea seems to be an influence of the school context; by centering its focus in the figure of a teacher, it establishes a relationship of power that takes away the chance to consider other forms of learning. This aspect is radically changed in the teamwork encouraged by the Mother-teachers. Chaves (2001) has already stated this, when in her study of a pre-school center she explains that the structure of the formal education system does not grant the teacher the flexibility to consider the needs of the children. This same author points out that the teacher's power, by the very conditions in which it develops, establishes a vertical controlling power, which relays a way of being in the world based on a hierarchy. Later it becomes internalized in the children as an action frame to follow.

- **3.5 Pedagogical practices: *"My group (boys and girls) has begun to lose its fears."***

The cultural tools that are transmitted in the JAPAIC-OMMA answer to the human coexistence; this situation creates a concept of a world of community and solidarity, a world that tries to exercise a participatory democracy.

The establishment of solidarity and mutual support mechanisms, products of collective work, consolidate social networks that make sense in the act of sharing inside the gardens.

There is recognition of the human capabilities of learning and teaching from and to all people, even if they have no formal education themselves. Sharing and making resources available to others in community are values expressed when time is dedicated to the center; because of the enthusiasm and sense of responsibility in carrying out the work with and for children; because of the interest to participate and not necessarily because of the money that is received or given.

Building their own apprentice community fosters and empowers learning spaces for the children, and also for the adults. These activities, face to face, side by side, become the new ways to acquire knowledge. And in some manner, this participation gives them the opportunity to dream of better living conditions in the center of a more harmonious society.

That which is being done is important, but how is it being done becomes fundamental. This finding integrates all the categories; thus, it is possible for us to conclude that the pedagogic practices come from this situation.

4. Closing statements

The philosophy-in-action is a series of concepts, ideas, values and practices that are born from the Mother-teachers' labor, and it is one way to realize the program's goals that it has yet to reach.

The collective labor in the garden has allowed the construction of forms of inter-subjective relationships that, besides from sharing common agreements, also allow the development of affection as a display of tenderness and emotional containment; which happens to affect the positive image of the person as a valuable, relevant being.

The consolidation of educative spaces, when organized in a different way, fosters human development based on the teaching; even as the women are conscious of the prevalence of the formal education system, as an option. For this reason, Caldart (2000) already mentioned that the public schools had to be at the service of the destitute majority.

Without it being evident, they intend to commit to a life in society that validates the consciousness of "us" beyond "me" in the garden, despite they live surrounded by challenging situations, conflicts, pains and joys.

This becomes an educational project based on inclusion instead of exclusion, and so on. The processes of learning and teaching are put in the context of a decoding procedure. The women not always do so consciously. The said processes become *significant*[15], precisely because of the affective styles they develop and because of the respect towards the pace of each participating family.

An important goal for the centers is the creation of opportunities and possibilities to improve the quality of life through the centers' activities and objectives - among others, the chance to take children to primary school with greater advantages. The problem is that the school system is not always convenient or congruent with their needs.

[15] When meanings and contexts are mentioned, it means a series of goals that lie beyond the reach of the general knowledge required to enter primary school. The women worry about having their children speak clearly, with confidence, conquering shyness, being able to feel well, to be listened and to be able to ask to have their needs fulfilled, and also to have them share with others in the garden. Of course, all gardens are not equal, and the way this is done differs from one place to another.

The following table summarizes some basic ideas.

Table #3
Synthesis of general ideas for JAPAIC-OMMA

Organization and structure of the garden	Pedagogic experiences	Affection and Communication	Recommendations for the JAPAIC-OMMA	Principal ideas
There are significant encounters and a space for personal formation. This idea emerges: all of us are important. Participation and commitment are tested in the teamwork. There is a shared responsibility for the care of children.	Exercising communication The way in which the activities are done is the most important thing. Coexistence is practiced. The tasks are placed within a context. Customs and traditions are transmitted. People share.	Affection is given. The fundamental interest is making the children feel good. There is physical contact (act of meeting) Emotions and reasons are experienced without fear. Inter-subjective agreements are shared. They are mothers first, teachers second.	Analyze the influence of the formal education system. Recognize the field of possibilities that are being developed. Keep up the creativity. Keep up the fellowship of the apprentices. Do not lose the center of emotion and reason.	Respect to diversity. Struggle to defend life. Possibilities are built. Interdependence is fostered. History is recognized. The main roles are in groups, in families and in the participating communities.

Bibliography

Berger, P y Luckman (1976). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu editores, 4° edición.

Boff, Leonardo (2000). *A Voz do Arco-íris*; Brasilia: Letraviva..

Böhm, Winfried (1991). Teorías de la Educación Infantil Temprana. *Educación*; Alemania: Volumen 44, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, pp. 7-28.

Candal Rocha, Eloisa Acires (2000). A pedagogía e a educacao infantil. *Revista Iberoamericana de Educación. España.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (22) enero-abril; pp. 61-74.

Cordero, Teresita (2005). Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín. San José, Costa Rica: tesis para optar al grado de doctorado en educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Chavarría, María Celina (sf). Capítulos IV, la descodificación de lo cotidiano: el ecoanálisis como metodología teórico-práctica y el capítulo III: la experiencia que propiciamos: el análisis del ambiente como una metodología de integración teórico-práctica. *¿Que mundo propiciamos para nuestros seres queridos?* San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR, en revisión.

Chavarría G,. María Celina (1991). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica, un estudio cuantitativo.* San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Avance de investigación, Vol. 7 (63).

Chavarría G., María Celina (1993). *Tendencias políticas de la educación preescolar, el dilema de la madre trabajadora.* San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Chaves Salas, Ana Lupita (2001). *Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial.* Tesis para optar al título de Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia.

Cole, Michae. (1999). *Psicología cultural.* Madrid: Ediciones Morata, SL. Primera edición en español

Cole, Michael (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. Moll, Luis. *Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio histórica en la educación.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor, segunda edición en Español, pp.109-134.

Contreras, Ileana (sf). El análisis de las Metáforas que utilizamos diariamente: una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente. San José: Universidad de Costa Rica., Facultad de Educación, Departamento de Formación Docente.

Córmack Lynch, Maribel y Fujimoto-Gómez, Gaby (1993). *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe.* PREDE/ O.E.A., Programa regional de Desarrollo Educativo, (10), Documento de trabajo del proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS).

Fritz-Ulrich Kolbe (1999). ¿Formación magisterial sin ventajas normativas para el saber práctica de la acción? *Educación.* Volumen 60, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, pp. 46-63.

Gurdián, Alicia (2001). *Tocando la puerta y dejando el recado... ¿cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en Derecho?* Costa Rica: IIMEC- UCR- ILANUD.

Matusov, Eugene y Rogoff, Barbara (1999). Newcomers and oldtimers: educational philosophies-in-action of parent volunteers. *Anthropology and Education Quarterly,* 33(4), 1-26.

Pampliega, Ana (SF). Prologo del libro. Pichon Riviera, Enrique y Pampliega de Quiroga, Ana. *Psicología Social y crítica de la Vida Cotidiana.* Argentina: Ediciones Galerna, pp. 9-17.

Programa Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2003). *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá.* Costa Rica: Proyecto Estado de la Región, Editorama S.A.

Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social.* España: Paidos.

Rogoff, Barbara (1994) Developing Understanding of the Idea of Communities of Learnes. *Mind, Culture, and Activity.* 1 (4): Fall.

Rogoff, Barbara (1997). Evaluating Development in the Process of Participation: Theory, Methods, and Practice Building on Each Otrer. In E.Amsel / A Renninger (Eds). *Change and development,* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene y White, Cynthia (1996) Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. *Handbook of education and human development.* Oxford, UK: Blackwell.

Tobin, Joseph J. (s.f). Visual anthropology and multivocal ethnography: a dialogical approach to Japanese Preschool Class Size. *Dialectical Anthropology.* Kluwer Academic Publishers.13: 173-187.

Tobin, Joseph; Wu, David y Davidson, Dana. (1989). *Preschool in three Cultures, Japan, China, and the United States.* USA: Yale University.

Vigotsky, L (1979). Problemas de método. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, España: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Wertsch, James (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* España: Editorial Paidós.

Research of philosophies-in-action on a non-traditional educative experience in Central America

Teresita Cordero C. tcordero@cariari.ucr.ac.cr

Table of Contents

Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America ____ *1*

Introduction ____ *1*

Who takes part in the JAPAIC-OMMA centers? ____ 1

Conceptual statements ____ *2*

Diagram #1 ____ 4

Methodology ____ *4*

Type of study ____ 4

Population ____ 4

Records ____ 5

Techniques ____ 5

Analysis Categories ____ 6

Results ____ *9*

1. **Social conditions of the JAPAIC-OMMA actors** ____ 9
2. **Conditions of the studied communities** ____ 10
3. **Aspects of the studied centers** ____ 11

3.1. Action patterns: *"because the center, besides the children, is us, too."* ____ 11

3.2 Roles: "*The important thing is that there is always someone who commits*" ____ 11

3.3. Inter-subjective relations and social-affective communication: "*Here one learns to love others*" ____ 12

3.4 Guided participation, "*One keeps them close, but the moment comes when they start to separate.*" ____ 12

4. **Closing statements** ____ 14

Bibliography ____ *16*

Fecha: Fri, 13 Jan 2006 20:37:49 +0100
De: ATHENEA Digital <r.atheneadigital@uab.es>
Para: tcordero@cariari.ucr.ac.cr
Asunto: ARTÍCULO Nº 060113_87

Estimad@ colega,

Gracias por pensar en ATHENEA Digital para publicar su trabajo.

El artículo que nos ha enviado inicia de inmediato el proceso de evaluación. Le mantendremos puntualmente informad@ del mismo.

Le hemos asignado el número 060113_87. Por favor, utilícelo como número de referencia en la correspondencia relacionada con él.

Cordialmente,

El Comité Editorial

*
*En/na tcordero@cariari.ucr.ac.cr ha escrit:

>Señores editores de la Revista Athenea:
>
>Les adjunto un artìculo para la sección de materiales de la revista. Les
>agradezco mucho un acuso de recibido.
>
>En documento está la información ajustada a las normas de la revista.
>
>Sin más, se despide.
>
>Atentamente
>
>
>Dra Teresita Cordero
>Universidad de Costa Rica
>Costa Rica,
>Centroamérica.
>
>
>
>
>----------
>This mail sent through IMP: http://horde.org/imp/
>
>

Título: Trabajo con Comunidades y Grupos: Dominación y resistencia. Procesos que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas[1].

Autora: Teresita Cordero Cordero

Dirección: Universidad de Costa Rica, INIE. San Pedro de Montes de Oca, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Costa Rica, Centroamérica.

Puesto y Lugar de trabajo: Profesora e investigadora, en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) y la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Teléfono: (506) 207-4105 (506) 839-1105 Fax (506) 207-4679
Dirección electrónica: tcordero@cariari.ucr.ac.cr corderot@racsa.co.cr

Currículum Vital: Teresita Cordero Cordero es psicóloga de formación y obtuve el Magíster Scientiae en Psicología, en el año 1996, así como el Doctorado en Educación en el 2005, estudios todos realizados en la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente soy profesora asociada en la Escuela de Psicología de la UCR y ocupo el puesto de subdirectora en está Unidad Académica. Soy investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la UCR. Y me he desempeñado como coordinadora de Docencia de la Escuela de Psicología, así como profesora e investigadora en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP). Mi campo de estudios se vincula con la Psicología Social Comunitario y los estudios culturales en el desarrollo infantil. Actualmente estoy coordinando el Programa Educación y Cultura en el INIE.

[1] Los estudios de la autora Cordero (2005, 1998, 1996 y 1990) son los que se retoman para presentar el siguiente trabajo.

Trabajo con Comunidades y Grupos: Dominación y resistencia. Procesos que nos llevan a plantear tareas permanentes y cotidianas.

Teresita Cordero Cordero
Universidad de Costa Rica
tcordero@cariari.ucr.ac.cr

Resumen:

Este trabajo presenta algunas ideas con respecto a las tareas permanentes y cotidianas, que se sugieren considerar en el trabajo colectivo en las comunidades y con los grupos en los que participamos. La convivencia humana, como práctica socio-cultural se convierte en una de las vivencias más complejas e importantes que son capaces de gestar lo que en el mundo actual llamamos organización, cumpliendo la función de ser un medio eficaz para resolver necesidades de todo tipo. Así los procesos colectivos de relación y configuración de las acciones, se realizan por las posibilidades de recrear, crear y potenciar los espacios grupales. No obstante, lo ideal que puede significar el trabajo colectivo, este suele estar permanentemente desafiado por avances y retrocesos, ingresos y salidas de personas, por conflictos y acuerdos que se resuelven o no, así como, por la acción práctica mediada por el contexto social, histórico, político y económico en que se desenvuelve. Las ideas surgen de la experiencia de la autora, en conjunto con grupos de mujeres organizadas, en la atención infantil comunitaria. Este material se presentó en el contexto del Séptimo Congreso de Psicología de la Liberación, celebrado en Liberia, Costa Rica en noviembre del 2005.
Palabras clave: PROCESOS GRUPALES. PSICOLOGÍA COMUNITARIA.

Abstract:

Work with communities and groups: dominance and resistance. Processes that lead us to propose everyday and permanent tasks.

This work presents ideas regarding permanent and everyday tasks that it suggests be considered in collective work in the communities and with the groups in which we participate. Human coexistence as a social-cultural practice becomes one of the most complex and important experiences that can be carried out in what in the current world we call organization, accomplishing the function of being an effective medium for resolving all types of needs. Hence, collective relation and configuration processes of actions take place because of the possibility to recreate, create and promote group spaces. Notwithstanding the ideal that collective work can be, such work tends to be permanently challenged by advances and steps backward, arrivals and departures of people, conflicts and agreements that are or are not resolved, as well as by practical action affected by the social, historical, political and economic context in which it develops. The present ideas have arisen from the author's experience working with groups of women organized to provide community childcare. This material was presented during the Seventh Congress of Liberation Psychology, held in Liberia, Costa Rica in November 2005.
Key words: GROUP PROCESSES. SOCIAL COMMUNITY PSYCHOLOGY.

1. Introducción

La organización comunitaria se constituye en espacios de trabajo colectivo, donde se producen encuentros intersubjetivos y se comparten dimensiones variadas que nos dan cuenta de la convivencia humana. Encontramos en los grupos comunitarios, con los cuales compartimos, la reunión de una serie de aspectos: físicos y materiales; relaciones sociales y culturales, así como, construcciones simbólicas de lo que hacemos como parte de las vivencias personales y comunales.

Las organizaciones más que formas estructuradas de funcionar son entes dinámicos, los cuales responden a las necesidades humanas, que se expresan por medio de las actividades con sentido; las cuales a su vez constituyen identidad(es) grupal(es), que en el marco social adquieren poder para resistir y para construir posibilidades. Ya Martín-Baró (1989) nos lo explicaba, con su trabajo denominado "grupos con historia".

La conformación de grupos organizados en las comunidades, obedece a gran cantidad de objetivos y dependiendo de ellos, así será su permanencia en el tiempo y su impacto social. Así, podemos encontrar grupos que tan solo se reúnen para realizar una obra específica de infraestructura y su vida termina una vez que dicho objetivo finaliza. No obstante, en este trabajo vamos a compartir sobre los grupos que establecen un proceso de convivencia humana a largo plazo.

En este trabajo planteo algunas tareas permanentes, que deben ser entendidas como formas de resistencia. Los grupos sociales viven una serie de oposiciones a las iniciativas colectivas, ya que el sistema capitalista, considera que "nada puede ser más peligroso que algo que se mueve por cuenta propia"(Caldart, 2000 pp.39).

2. Las tareas permanentes.

El desarrollo del trabajo, lo presento por medio de un listado de planteamientos generales y de seguido incluyo algunas conclusiones que provienen de la experiencia práctica, que he tenido, junto con grupos de mujeres organizadas en las comunidades, desde hace más de quince años. Dichos planteamientos están entendidos en proceso y sujetas a la discusión y la retroalimentación.

1. Las relaciones intersubjetivas y la vivencia cotidiana sirven para *conocer-nos.* Este conocer implica tanto a los otros como a nosotros. Esta es una de esas acciones que se realizan en la praxis y que están presentes siempre, pero no necesariamente son considerados como parte fundante de la grupalidad. Comprender que los espacios para conversar y compartir, para poner en común, son una fuente inagotable de conocimientos importantes, es dimensionar lo individual intrínseco en lo social. El fomentar el diálogo por medio de la conversación implica propiciar encuentros intersubjetivos que hacen más humanas las relaciones. No obstante, la reacción a este tipo de actividades, puede generar oposición argumentando que estamos "perdiendo tiempo y dinero" pues no se cumple con el "producto". Si nos dejamos seducir por ello, estamos apoyando la idea de que los productos son más importantes que los procesos.

Así logramos en nuestra experiencia comprender, que el grupo, llena la necesidad de contar con un espacio de contención personal que escuche y permita reflexionar sobre lo que se vive cotidianamente. Dicho espacio se constituye en un reto para resolver conflictos, roces y ansiedades que nos permitan aprender otras modalidades de relación.

2. Las metas grupales (explícitas e implícitas) son parte fundamental del grupo. Considerarlas nos ayudarán a actualizar el sentido de la acción y a entender

el por qué de la organización. La actividad grupal le da sentido directo a la permanencia grupal. La sostenibilidad de la acción colectiva, se mantiene a largo plazo, por la certeza de que se resuelven necesidades y se cumplen con metas culturales, significadas como importantes para los grupos humanos.

La actividad principal de las Madres-maestras[2] es el trabajo con los niños y las niñas. Esta acción está influida por la concepción de mundo que se tenga, por las experiencias propias de cada familia que participa, las condiciones concretas de existencia, la condición de género y por lo que acontece en el espacio del jardín. La huella que deja la experiencia de trabajo, con sus hijos e hijas o los de sus vecinas, son significadas positivamente por ellas, así como, por otras personas.

3. El proceso histórico del grupo es una realidad fundamental que marca los estilos de trabajo y conforma de manera dinámica un proceso particular. Hemos de estar atentas y atentos a aprender nuevos hábitos, actitudes y propiciar de manera digna y libremente estilos cada vez más solidarios, por eso no se pueden descuidar la reflexión crítica de nuestra memoria colectiva. Hemos de aprender del pasado para potenciar el futuro, pero sobre todo para humanizar el presente.

Los grupos de mujeres que pueden reconocer la trayectoria y la importancia de su trabajo, aportan a los cambios de su identidad personal y la identidad grupal. Desde las participantes, cuando se reflexiona sobre la historia personal y grupal, existe la oportunidad de resignificar su papel como mujeres y madres y, por otra parte, desde el grupo se crean alternativas y oportunidades ni siquiera imaginadas en su mundo privado en el hogar. Estas oportunidades se constituyen en retos que si se asumen crean las condiciones para nuevos

[2] Grupos de mujeres que en Panamá, Costa Rica y Honduras, se han organizado alrededor de la atención infantil comunitaria y se denominan como Madres-maestras.

aprendizajes, los cuales se convierten en formas de poder, al potenciar acciones.

4. El grupo tiene que ser visto como un medio de construcción de nuevas formas de aprendizaje, de nuevas alternativas y es la oportunidad para practicar nuevos roles. Así los criterios de participación y la valoración que se haga de lo que cada cual hace, por simple que parezca, tiene que ser reconocido como un valor. En este sentido, la conformación de un nosotros es fundamental respetando los aportes individuales de todos los participantes.

Participar en el grupo y aprender, ya de por sí es crear una condición diferente. Así al estar en la organización se logra que las mujeres, realicen acciones que en otros momentos ni siquiera se consideró hacer, tales como: hablar en público, dirigir inauguraciones o actividades especiales, enseñar y reconocer lo que los niños y las niñas aprenden junto a ellas. Cambiar las mentalidades, las rutinas y los hábitos es una tarea de todas y todos que no se podrá lograr solo por una vía, sino que requiere de la práctica diaria. Por esta razón, es una tarea cotidiana apoyar, los pequeños o grandes logros que se realicen. Es necesario reflexionar alrededor de cuáles son los roles sociales que se nos imponen, por ejemplo el de la maternidad y, el reto está en cómo construir algo mucho más liberador.

5. El grupo ha de crear condiciones para fomentar la autoridad versus el autoritarismo. Hemos de romper con la idea de líderes, los cuales suelen ser entendidos como aquella persona a quien se le deposita todo el actuar grupal y que, representa a quién manda y tiene el poder para decidir. Esto es un contra-sentido a la práctica liberadora de nuestra sociedad, ya que mantener esta visión refuerza la idea de que son unos pocos los que mandan y dirigen y las grandes mayorías son las que cumplen con el rol de obedecer y responder. Tomar decisiones grupales, resistir ante el autoritarismo, defender

los intereses de las personas excluidas y marginadas, apoderarse de nuevos conocimientos gestan nuevas oportunidades muchas veces no planificadas por los grupos en las comunidades es una posibilidad que hay que explicitar todo el tiempo que se pueda.

Hoy los grupos de Madres-maestras se enfrentan al reto de construir responsabilidades grupales y liderazgos compartidos. El error está en creerse que solo por mí, la actividad grupal, funciona. Esta tarea obedece a su vez a una concepción de dirección y conducción basada en las fortalezas conjuntas y no en los narcisismos individuales. Ellas son mujeres que han consolidando una reputación, tienen una presencia y por lo tanto poseen la autoridad del conocimiento (saber-poder), demostrado en la acción práctica.

6. Los acuerdos intersubjetivos son acciones permanentes que demandan su revisión constante justamente porque en muchas ocasiones están implícitos. Por tal razón, se tiene que fomentar la tolerancia y el respeto a las diferencias de las prácticas cotidianas. Se tiene que fomentar las relaciones amistosa, cariñosa y empática, pero también la sana sinceridad y confianza para hablar los disgustos y desacuerdos.

Las Madres-maestras en medio de las contradicciones, han concluido en la importancia de ponerse de acuerdo y aclarar los malos entendidos. Así desde la necesidad humana a ser escuchadas, valoradas y reconocidas se puede y debe dar el salto para que el grupo reconozca a las personas en su condición. Es solo en la genuina preocupación por el otro(s) que podemos en una suerte de espejo vernos a nosotras mismas y valorarnos, esto nos permitirá también reconocer nuestros estilos distintos y la diversidad de la constitución humano. Las propias identidades personales constituyen la base de las relaciones. Por ello cuando nos relacionamos, hay que entender los sentimientos en todas sus dimensiones: temores y ansiedades, expectativas y motivaciones producto de la historia personal y grupal. Así el grupo debe servir para conversar dichas

inquietudes, aprendiendo a escucharnos y entendiendo nuestras propias historias, buscando construir la solidaridad entre las mujeres.

7. Las tareas del grupo, en los espacios comunitarios, van más allá de un tema o un concepto, son tareas que se cruzan con nuestras aspiraciones, dolores y alegrías, así como con utopías e ideales sociales que buscan un mundo mejor. Son en fin, desafíos intersubjetivos, que solo son posibles por la compañía y el apoyo de otras personas, donde la capacidad del compartir y la interdependencia son fundamentales.

Se establece en los grupos de las Madres-maestras, la solidaridad y el trabajo en equipo, como los mecanismos que permiten la construcción de una mística social que hace posible que la experiencia en Panamá, cuente con más de treinta años, Costa Rica con dieciocho años y en Honduras con diez años. Además, al poner en común los grupos de mujeres establecen un estilo de aprendizaje basado en la interdependencia (apoyo a las acciones colectivas, cumplir con la tarea de las necesidades del grupo), más que en la independencia (pensar solamente en el interés personal). Las mujeres tienen la oportunidad de empezar asumir posiciones de poder en las relaciones, ellas no son sólo, las amas de casa sino que pertenecen a un grupo organizado.

8. En el campo de relación con otros y según el impacto que el trabajo genera a través del tiempo, hemos de considerar el ingreso a espacios de acción comunal y social, ni siquiera pensados; tales como, las relaciones con otras personas e instituciones fuera de la comunidad, el asumir papeles públicos, manejar una economía propia y dirigir el proceso grupal, entre otros.

Cordero, Rodríguez y Sáenz (1990), plantean que el grupo en el caso de las Madres-maestras fue el medio, por el cual las mujeres, incursionaron en el espacio público desde el espacio privado y cotidiano, haciendo la ruptura con su papel tradicional, asumiendo una presencia en la comunidad y abriéndose paso

al mundo público. Los espacios de acción que se realizan (trabajo con niñez) se convierten paradójicamente en espacios no tradicionales. Consolidar y mantener a un grupo de manera organizada requiere estar constantemente resistiendo, aguantando, como lo decía una Madre-maestra, las críticas, los enojos, los pleitos, los rumores, las descalificaciones, las burlas, la falta de recursos, etc. La creación de posibilidades que los grupos de mujeres articulan desde la propia condición particular está constantemente amenazada por la ruptura al mundo privado.

9. La realidad en que está inmerso el grupo, lo lleva a enfrentar situaciones nuevas, que requieren de nuevas habilidades y destrezas, muchas veces no practicadas por las y los participantes. Se encuentran espacios de acción nuevos y desconocidos, los cuales deben ser aprendidos en el proceso. Esto demanda de las y los participantes formas creativas de solución a los retos y dificultades. Esto pone en juego la flexibilidad, la creatividad, la inteligencia y la sensibilidad de las y los participantes, para dar espacio al cambio y a la novedad. Posibilidad que se puede potenciar cuando se hace consciente.

Las prácticas que el grupo gesta las ubica en una posición comunitaria muy diferente, por esto una acción constante, es la revisión y la discusión crítica de aquellas actividades que se realizan. Esto aunque suena fácil de decir es una tarea de lo más compleja, pues hay que aprender a reconocer que son las acciones las que se evalúan las acciones, más que a las personas.

10. El contexto socio-histórico en que actúa el grupo se convierte en el espacio de acción que rompe en ocasiones con patrones sociales establecidos, esto produce procesos de resistencia que no solo pasan por el afuera sino que también transitan, la mayoría de las veces, por el plano subjetivo y personal. La tarea está en buscar modalidades de relación y actuación, solidarios y novedosos, con una apertura al cambio y una mente abierta a la novedad.

Entre los aspectos que tienen las mujeres que luchar tanto al interior del jardín como en relación con el afuera, está lo relacionado con la asignación a su identidad de género. Si bien es cierto, en un principio la experiencia de las Madres-maestras se interpreta como un beneficio familiar, en otros planos el trabajo de la mujer fuera del hogar es visto negativamente. El trabajo de las Madres-maestras, voluntario y no remunerado, a diferencia de otras actividades, está constantemente cuestionado, ya que desde el sistema social se valora el lucro y los beneficios para sí mismas y, no siempre, se reconocen como un valor social los apoyos comunitarios que benefician a otros. Hay que luchar contra las dificultades intra-genéricas, producto de un sistema patriarcal, que nos fomenta la desunión y la auto-desvalorización como sujetos de la historia.

11. En el grupo se articula la realidad de la cual se es parte, por tal razón, hay que crear procesos de aprendizaje reflexivos para hacer rupturas con las formas preexistentes de enfrentar conflictos y resentimientos y de establecer alianzas o lograr metas. Es una tarea de constante revisión de la forma en que se llevan a cabo las acciones, con el objetivo de no repetir los mismos errores o formas de dominación que repudiamos.

Dentro de esta realidad la propia opresión de la mujer, potencia un estilo particular de formar grupo. Las formas de socialización, el ser mujer (subordinada, callada, anulada y a veces reconocida y valorada) también se reproduce en el espacio grupal De tal manera que la contradicción que se vive, requiere construir estilos de relación distintos; aunque estas actividades no se hayan considerado.

12. El ganar espacios de respeto, así como tomar decisiones que anteriormente estaban en manos de otros, introduce a las participantes en espacios de acción nuevos y ello produce roces y rupturas de las hegemonías, cuyas consecuencias se viven en la subjetividad. Para ello se necesita contar con interlocutores y referentes internos y externos, que puedan evidenciar el

marco de acción estratégico más amplio que el grupo tiene en el ámbito local y nacional.

Influyen en la experiencia de los grupos multiplicidad de factores y condiciones. La identidad de género, la pobreza, la subordinación en el hogar, las propias capacidades y potencialidades, los conflictos, los intereses y la violencia, así como, las influencias institucionales. Lo que demuestra la complejidad de los procesos grupales que nos retan como organización popular.

13. Hemos de comprender que los procesos grupales están plagados de afectos así como de conocimientos y de prácticas sociales, todas ellas, cargadas de significados particulares. Este mundo de vivencias se deben de tomar en cuenta, para ello se recomienda hacer lecturas sobre los encuentros y desencuentros que se tienen entre las y los participantes. En este sentido se debe de entender que los conflictos están presentes y son una parte consustancial en la convivencia humana.

Por ello para no caer en soluciones o posturas maniqueas (identificando los eventos entre buenos o malos), debemos aclarar los problemas; así los "pleitos" hay que enfrentarlos para que no queden como "fantasmas" que gravitan más allá de lo necesario. Esto nos permite, entonces, realizar cambios en las prácticas sociales.

14. En la vida cotidiana se ejerce el poder (Foucault, 1998), dominando, enjuiciando y censurando de manera clara y contundente, y esto pasa por las acciones que provienen, en muchas ocasiones de la tradición, la cual suele no ser cuestionada, sino que sencillamente se reproduce. Por ello, una tarea de los grupos, es el estudio de la realidad grupal y de la forma en que se llevan a cabo las actividades para decodificar dichas formas de poder.

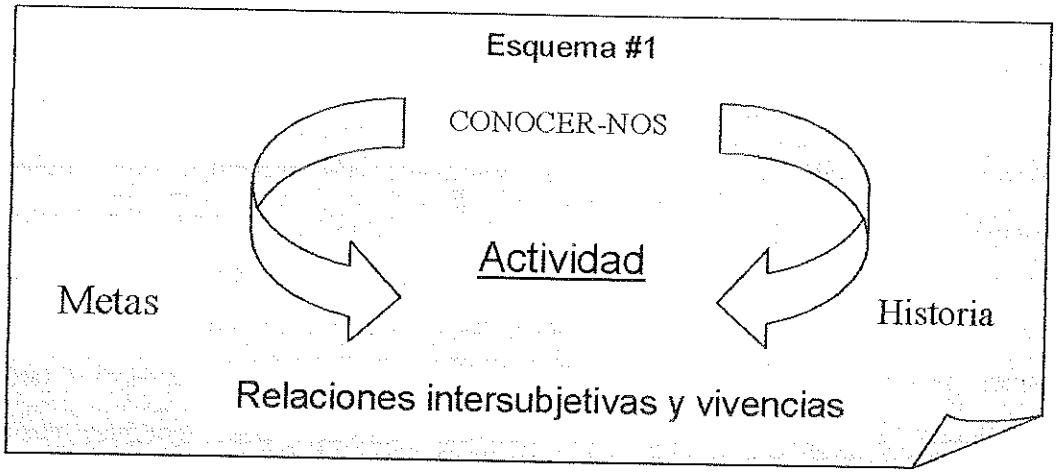
En la sociedad que vivimos existen una serie de ideas con respecto a la legitimación de la explotación de unos sobre otros y prácticas de desunión para clasificar a las buenas o malas madres, las que saben versus las que no; las que son problemáticas versus las que se comportan mejor. Este tipo de etiquetas se convierte en ideas que invaden la organización y que obstaculizan los procesos grupales.

15. Una característica del proceso grupal es la transformación que ocurre al participar del grupo. Transformación que también tendría que ser una meta clara que hay que retomar para que la experiencia se convierta en una posibilidad y no en un obstáculo al desarrollo humano. Es una tarea justa de parte del grupo organizado establecer procesos de información y comunicación permanentes a todas las personas que son parte.

La producción grupal permite ir consolidando una direccionalidad de la organización alimentada por las inquietudes y realidades de las participantes, por ello cada jardín va constituyendo un estilo particular dentro de una identidad social de Madre-maestra en constante construcción. La propia historia personal de cada una es una realidad que podría verse como una limitación, pero a la vez es una fortaleza, ya que es allí donde se producen los cambios.

3. Síntesis y conclusiones.

Las tareas que se proponen son aspectos cotidianos, los cuales suelen ser consideradas obvias y que no siempre las consideramos. Además, dichas acciones se realizan en una misma actividad simultáneamente. Así la propuesta más que ser un "recetario" son ideas que tienen que ajustarse a la realidad de los procesos grupales y a su propia dinámica.



En el esquema #1, podemos observar las relaciones intrínsecas que se realizan en una actividad. Así en las relaciones interpersonales se cruzan las vivencias subjetivas y las condiciones concretas. A partir de la actividad grupal, se toman acuerdos, se enfrentan nuevas situaciones, lo que obliga al grupo a generar habilidades que a lo mejor son nuevas. Se rompe con esquemas preestablecidos y se asumen nuevas relaciones sociales.

Por ello la importancia de revisar, aquello que parece "obvio" o de observar aquellos acontecimientos, no solo por lo que se hace, sino por la forma en cómo llevan a cabo. Así, tomará sentido, resistir al autoritarismo y ejercer el poder desde lo colectivo y participativo. El aprendizaje que se logra en el grupo, redunda en transformaciones individuales, que tienen que servir para contextualizar el proceso histórico tanto individual como social. La comunicación es fundamental para reconocer los avances e identificar los obstáculos, desde los afectos y la conflictividad de la convivencia humana. Condiciones que se viven cotidianamente y que tenemos la tarea de seguir resistiendo, por medio del entendimiento de las situaciones que nos pueden "amarrar", entre ellas, las relaciones de género y los procesos violentos de una sociedad capitalista excluyente.

Para finalizar, quisiera agregar que en mi condición de profesional de la psicología, he aprendido que todas las tareas planteadas, son también labores

personales. Así el reconocimiento de mi condición de género y de clase. El permanente cuestionamiento a cómo lograr poner al servicio, el ejercicio de los "poderes" como mujer académica y profesional, sin violentar los procesos de las mujeres y los grupos. Aprendí que tengo que reconocer también mis afectos, limitaciones y potencialidades, así como, colocarse como una integrante más que aporta al grupo, a partir de mi propia historia. Reconocer que, poco sé de lo acontece en las comunidades y que a pesar de ello, la legitimidad está en la práctica, más que en el discurso.

Bibliografía

Caldart Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento, Sem Terra: Escola é mais do que escola.* Brasil: 2 Edicao, Editora Vozes, Petrópolis.

Cordero, C. Teresita (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín.* San José, Costa Rica: tesis para optar al grado de doctorado en educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita (1998). Psicología comunitaria y relaciones de poder, reflexiones alrededor de los procesos de grupos y de la participación de los agente externos; Costa Rica: *Actualidades en Psicología*; Vol. (14) (96)

Cordero, C. Teresita (1996) *Organización femenina: apertura de espacios no tradicionales por mujeres campesinas.* San José: Tesis para obtener el título de Magister scientie en psicología, Sistemas de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita; Rodríguez, Eunice y Sáenz, Lorena (1990). *Capacitación organizativa a dos grupos de mujeres campesinas.* San José: Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder; En Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988). Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, DF: Universidad Autónoma de México.

Martín-Baró, Ignacio (1989). Capítulo tercero: El grupo humano. (pp.189-227). En *Sistema, grupo y poder*. El Salvador: UCA Editores.

Anexo 2

1. Guiones de los últimos tres cortos.

2. Cambios en guión de los tres primeros cortos.

3. En CD borrador de los tres primeros cortos en vídeo.

De Maydi Milagro Cordero Zúñiga <mcordero@uned.ac.cr>
Enviado Lunes, Marzo 27, 2006 11:31 am
Para Teresita Cordero <corderot@racsa.co.cr>
CC
Cco
Asunto RE: sobre cortos de las Madres-maestras

Gracias Teresita por la comprensión.

-----Mensaje original-----
De: corderot@racsa.co.cr [mailto:corderot@racsa.co.cr]
Enviado el: viernes, 24 de marzo de 2006 19:07
Para: Maydi Milagro Cordero Zúñiga
CC: Noylin Molina Rojas; NOYLIN MOLINA R.; Noylin Molina
Asunto: Re: sobre cortos de las Madres-maestras

Estimada Maydi: no se preocupe, esperamos, entonces, hacerlo para las fechas del 24 al 27 de abril.

Gracias, Saludos,

Tere Cordero

---- Original Message ----
From: Maydi Milagro Cordero Zúñiga
To: Teresita Cordero
Sent: Friday, March 24, 2006 3:42 PM
Subject: RE: sobre cortos de las Madres-maestras

Buenas Tardes Teresita

Con mucha pena le escribo para informarle que tengo que cambiar de nueva cuenta sus días de edición para la semana del 24 al 27 de abril. Hay algunos trabajos que están en la computadora y eso nos ha restado espacio en el disco duro, para subir el resto del material que ustedes tienen.

Me disculpo de nuevo y espero su respuesta.

Gracias.

-----Mensaje original-----
De: corderot@racsa.co.cr [mailto:corderot@racsa.co.cr]
Enviado el: jueves, 23 de marzo de 2006 18:58
Para: Maydi Milagro Cordero Zúñiga
Asunto: Re: sobre cortos de las Madres-maestras
Importancia: Alta

Estimada Maydi: le agradezco su apoyo. Allí estaremos iniciando el miércoles 29 a las 8am.

Saludos,

---- Original Message -----
From: Maydi Milagro Cordero Zúñiga
To: Teresita Cordero
Sent: Thursday, March 23, 2006 2:06 PM
Subject: RE: sobre cortos de las Madres-maestras

Buenas Tardes Teresita.

Le he puesto turno de edición para el 29, 30 y 31. Quisiera que me confirme a más tardar el lunes.

Gracias.

-----Mensaje original-----
De: corderot@racsa.co.cr [mailto:corderot@racsa.co.cr]
Enviado el: viernes, 17 de marzo de 2006 19:17
Para: José Pablo Coto; Maydi Milagro Cordero Zúñiga
Asunto: sobre cortos de las Madres-maestras

Estimados Maydi y José Pablo: espero que todo este muy bien.

Les adjunto el material que creo que está listo para los siguiente cortos. He tratado de retomar las indicaciones de José Pablo y sobre todo de incluir muchas más tomas. Vamos a ver si lo logramos.

Por otra parte quisiera comentarles que como la UCR está en clases, ahora tenemos limitaciones de tiempo, no obstante, esto como Ustedes saben es prioridad. Si me avisan con tiempo podemos destinar miércoles jueves y viernes preferiblemente, si hubiera campo mi disponibilidad de horario sería:
Viernes 24, miércoles 29, jueves 30 y viernes 31.

Sino se puede en estas fechas tendríamos que programarlo para después de semana santa.

Agradeciendo todo su apoyo, muchos saludos y cariños,

Tere

PD: les agradezco si me confirman que les llegó el material.

4. Objetivos educativos de los JAPAIC-OMMA

Locución

#1. ¿En qué consisten nuestras metas?
#2. Las metas y los objetivos de los JAPAIC-OMMA van más allá de la instrucción, buscamos la formación de la persona humana. Es mediante nuestros logros que construimos el sentido del ser "nosotros" en lugar del ser un YO en soledad. Buscamos el bien común.

Testimonio

#1. Todos los días emprendemos acciones planificadas para compartir los conocimientos en relación con las otras personas. Compartimos los materiales, los alimentos, los juegos, los cantos y muchas otras actividades.
Buscamos que el ambiente sea acogedor, agradable y afectuoso. Ponemos en práctica la convivencia en el espacio del Jardín.
#2. Nos apoyamos entre todas y todos, para lograr el desarrollo humano. Este logro es un valor que consideramos fundamental.

#2. Es por esto que, defendemos el derecho a ser parte de la educación de nuestros hijos e hijas. Es un derecho humano que tenemos las madres y los padres, como personas responsables de la crianza infantil.
#1. Necesitamos ser parte de este proceso educativo, porque así también nosotras aprendemos. Por eso somos una comunidad donde aprendemos juntos.

Lugar	Nombre del Cassette	Tiempo de Inicio	Tiempo Final	Descripción
1 4.1	CC1	31:58:00	32:34:00	Madre y niño pintan
2. 4.1	NE 1	13:28:00	13:35:00	
2. 4.1	NE 1	15:22:00	15:30:00	
3. 4.1	CC1	47:40:00	47:30:00	Audio / Canto
3. 4.1	CC1	48:05:00	48:15:00	Audio / Canto
4. 4.2	CC1 b segunda visita	41:23:00	41:56:00	Testimonio
4. 4.2	CC1 b segunda visita	43:00:00	43:06:00	Testimonio
5. 4.3	LP2	12:55:00	13:28:00	
6. 4.3	NE4	16:02:00	16:27:00	
6. 4.3	NE4	16:54:00	17:00:00	
6. 4.3	NE4	17:09:00	17:15:00	
7. 4.3	CC1	3:27:00	3:40:00	Mamás con niños
7. 4.3	CC1	4:12:00	4:23:00	Mamás con niños
7. 4.3	CC1	3:44:00	4:08:00	Mamás con niños
8. 4. 3	CC1	11:40:00	11:57:00	Presentación
9. 4.4	CC1	20:03:00	20:37:00	
10. 4.4	Fotos			Foto #37
10. 4.4	Fotos			Foto #20
10. 4.4	Fotos			Foto #47
10. 4.4	Fotos			Foto #97
10. 4.4	Fotos			Foto #6
11. 4.4	NE 1	46:55:00	47:08:00	
11. 4.4	NE 1	50:32:00	50:40:00	
11. 4.4	NE 1	48:18:00	48:20:00	audio
12. 4.4	LP2	22:10:00	22:17:00	Cantos
12. 4.4	LP2	27:12:00	27:10:00	Comida
13. 4.4	Hondur1	24:37:00	25:00:00	

#2. Sabemos que nuestros objetivos educativos están influidos por los requisitos de la Escuela. El sistema educativo formal espera que el niño y la niña que salga del jardín pueda tener herramientas competitivas para responder al primer grado. Por eso el uso del lápiz es fundamental, es una herramienta que nuestros niños y niñas necesitan para poder desempeñarse en la escuela y salir

#1. Los procesos socio-afectivos son parte de los objetivos educativos que nos hemos propuesto mantener.
Las relaciones humanas en el jardín nos ayudan a desarrollar la capacidad de expresión, así logramos compartir afectos y construirnos como personas seguras, sin temor.
#2. Así desarrollamos la capacidad de entendernos a nosotras y nosotros mismos y a entender a las otras personas.
¡Queremos formar personas: respetuosas y solidarias hacia los otros seres humanos.

Testimonio

#1. ¿Y qué pensamos de la diversidad que nos caracteriza?
#2. Precisamente, otro objetivo educativo que nos guía, es la creación de una comunidad abierta a la diversidad y respetuosa de la diferencia, así como solidaria y participativa.
#1. En este proceso los jardines tenemos el reto permanente de formar equipos de trabajo y convertirnos en una comunidad donde todos aprendemos.
#2. Por eso decimos que somos aprendices que fomentamos enseñanzas y aprendizajes significativos.
Defendemos y practicamos una educación de puertas abiertas.

#1. Una de nuestras columnas fundamentales es el encuentro con otras personas. Abrimos la llave del conocimiento y potenciamos el pensamiento, el sentimiento y la actuación.

14. 4.5	NE1	37:46:00	38:00:00	
15. 4.5	CC1	6:00:00	7:50:00	
16. 4.5	LP2	15:19:00	15:30:00	
17. 4.5	CC2	53:04:00	53:12:00	
18. 4.5	NE4	55:54:00	56:03:00	
19. 4.6	CC2	35:15:00	35:30:00	
20. 4.6	LP2	23:08:00	23:30:00	Niña canta
21. 4.6	Fotos			Foto #3
21. 4.6	Fotos			Foto # 44
21. 4.6	Fotos			Foto # 50
22. 4.6	CC1	47:06:00	47:30:00	Preguntan a la niñez
23. 4.7	Testimonio	30:40:00	31:00:00	Testimonio
24. 4.8	NE6	56:32:00	57:30:00	
25. 4.8	CC3	14:40:00	15:14:00	
26. 4.8	Graduación	14:43:00	14:51:00	
26. 4.8	Graduación	21:48:00	21:59:00	
27. 4.8	CC1	21:04:00	21:43:00	Grupo mm
27. 4.8	CC1	23:07:00	23:35:00	Grupo mm
27. 4.8	CC1	23:38:00	23:45:00	Grupo mm
28. 4.8	Graduación	23:05:00	23:25:00	
28. 4.8	Graduación	23:36:00	23:59:00	
29. 4.8	LP1	9:28:00	10:25:00	
30. 4. 8	CC2	25:22:00	25:30:00	
31. 4.8	CC2	31:22:00	31:46:00	
32. 4.8	Encuentro #5 CR	52:22:00	53:17:00	Canto
32. 4.8	Encuentro #5 CR	53:28:00	53:37:00	Canto

#2. Siempre trabajamos para que la niñez aprenda el contacto suave y se fomente el gusto por la amistad, el placer de la sonrisa y la caricia libre, las cuales entendemos como una posibilidad de desarrollo, por eso nunca las consideramos una debilidad.

#1. Estas formas de relación en un contexto flexible, nos demuestran que la educación es más que la instrucción de conceptos o ideas.
#2. Así, que otro de los objetivos educativos que perseguimos, es permitir la ternura, pero a la vez, propiciamos el aprendizaje de conceptos, de ideas; que desarrollemos diferentes actividades Buscamos mediante nuestro quehacer, entender quiénes somos y qué papel tenemos en el mundo.

#1. En los jardines la emoción y la razón cobran un papel central, que no se disimula ni se niega, sino que se vive y se celebra.

Testimonio de Rosa y canto de organización

33 4.9	CC3	40:46:00	40:59:00	
33 4.9	CC3	23:37:00	24:00:00	
34. 4.9	LP2	51:15:00	51:54:00	madres y niños pintado
35. 4.9	CC2 II visita	23:08:00	23:25:00	Lourdes explicando- audio
36. 4. 10	NE4	11:00:00	11:30:00	
37. 4.10	CC2	21:47:00	22:05:00	
38. 4.10	CC2	34:36:00	35:01:00	
39. 4.10	NE1	56:20:00	57:00:00	
39. 4.10	NE1	57:40:00	57:49:00	
40 4. 11	Fotos			Fotos #
41. 4.11	CC2	34:16:00	34:27:00	Salen al patio
42. 4.12	Testimonio	35:32:00	35:59:00	
43. 4.12	ICI MM3	25:43:00	23:19:00	

5. Identidad como madre - maestra.

Locución

#1. Mediante nuestra organización, hemos desarrollado una identidad de Madre-maestra que proviene de nuestra historia como grupo y como mujeres.

#1. ¿Cómo nos sentimos con nuestro trabajo?
#2. Mediante nuestro trabajo, cada mamá, papá o persona que viene al jardín se siente más mamá o papá, en fin, más familia. Esto es posible porque funcionamos cooperando entre todos.

Testimonio de Mateo por medio de Mercedes.

#1. Como organización estamos claras que somos grupos de mujeres y familias trabajando por los niños y las niñas de nuestras comunidades.

#1. Sí, tenemos momentos positivos y negativos.
#2. Cuando conversamos sobre el jardín, solemos decir que somos una gran familia y, como en todas las familias tenemos momentos positivos y negativos. Pero sin duda, después de que los superamos, todos nos ayudan a crecer a nivel personal y como organización.

#1. Los modos de vida que traemos al jardín las personas que participamos, se mezclan con los valores propios y los de la organización, y con la forma en que entendemos la vida. Por eso poco a poco, vamos comprendiendo el sentido de lo que hacemos en el JAPAIC-OMMA

#2. Como Madres-maestras luchamos todos los días por apoyarnos, por aceptar quiénes somos y por educarnos para continuar formándonos como personas.

Lugar	Nombre del Cassette	Tiempo de Inicio	Tiempo Final	Descripción
1. 5.1	CC1	24:47:00	25:10:00	
2. 5.1	Graduación	37:03:00	37:30:00	Graduación padres y madres
2. 5.1	Graduación	38:17:00	38:41:00	
3. 5.1	Encuentro1 CR	13:40:00	13:50:00	
3. 5.1	Encuentro1 CR	13:59:00	14:06:00	
4. 5.2	NE4	14:17:00	14:26:00	Guía religiosa
5. 5.2	NE5	54:02:00	54:50:00	
5. 5.2	NE5	56:21:00	56:37:00	
6. 5.2	LP2	48:29:00	48:48:00	
6. 5.2	LP2	55:54:00	56:10:00	
7. 5.2	NE4	38:17:00	38:35:00	
7. 5.2	NE4	40:29:00	40:45:00	
7. 5.2	NE4	41:05:00	41:10:00	
8. 5.3	Celebr1	52:22:00	53:12:00	Testimonio Mateo de Mercedes
8. 5.3	Celebr1	55:57:00	55:39:00	Testimonio Mateo de Mercedes
9. 5.4	Encuentro #5	16:04:00	16:20:00	
9. 5.4	Encuentro #5	17:47:00	16:04:00	
10 5.4	CC2 II visita	38:13:00	38:31:00	2da visita
11 5.4	NE4	9:21:00	9:30:00	
12. 5.5	NE1	21:08:00	21:20:00	
12. 5.5	NE1	21:30:00	21:40:00	
13. 5.5	NE6	21:12:00	21:29:00	
14 5.5	CC1 b	0:00:00	1:13:00	
15. 5.5	LP2	11:23:00	11:40:00	Lugar rural
16. 5.6	Hondur1	0:52:00	0:53:00	Canto
17. 5.6	Celebr1	10:01:00	10:17:00	
17. 5.6	Celebr1	16:58:00	17:10:00	
18. 5.6	Celebr1	24:15:00	24:36:00	
18. 5.6	Celebr1	25:24:00	25:36:00	
19. 5.6	Graduación1	1:55:00	2:32:00	

Testimonios

#1. ¿Quiénes somos Las Madres-maestras?
#2. -Somos mujeres, madres, pobres, pero llenas de fe en la vida.
Somos inteligentes y creativas.
Venimos de sectores campesinos, indígenas, negros y blancos.
Somos panameñas, costarricenses, hondureñas, latinoamericanas.
Las Madres-maestras somos mujeres que hemos sufrido, pero continuamos luchando por un mundo mejor.

Historia de Clemen

#1. También somos mujeres que cargamos con la maternidad, la cual como tarea no es reconocida por la sociedad, por eso muchas de nuestras tareas se tornan difíciles de agradecer y valorar.
#2. Sin embargo, si no hiciéramos el trabajo de la casa o no cuidáramos a la niñez, esta sociedad no podría sostenerse. Estamos invisibles en las economías, nuestro trabajo no se valora y nuestros esfuerzos no se reconocen. Esto es una lucha permanente para que nos valoren.

20. 5.7	Hondur1	44:29:00	44:51:00	Valores de la educación audio
21. 5.7	Testimonio	35:39:00	36:00:00	
22. 5.8	Hondur3	27:17:00	27:50:00	Reunión de grupo
23. 5.8	Fotos			Foto # 9
23. 5.8	Fotos			Foto # 89
24. 5.8	NE 2	29:50:00	30:06:00	
25. 5.8	NE4	43:49:00	43:50:00	
26. 5.8	Encuentro #4	40:27:00	40:40:00	
27. 5.9	Hondur3	19:19:00	19:31:00	
27. 5.9	Hondur3	19:37:00	19:52:00	
28. 5.10	NE 5	26:03:00	26:40:00	
28. 5.10	NE 5	26:45:00	26:53:00	
28. 5.10	NE 5	29:31:00	29:40:00	
29. 5. 10	LP2	44:40:00	44:56:00	
30. 5.10	NE 2	30:32:00	30:43:00	
30. 5.10	NE 2	30:55:00	31:00:00	
31. 5.10	CC2	15:17:00	15:37:00	

#1. ¿Y existen padres maestros?
#2. Sí, pero, para los Padres-maestros es difícil participar, pues vivimos en un mundo donde ellos tienen que trabajar a veces por mucho tiempo fuera del hogar. Sin embargo, nuestros jardines están abiertos a su participación, pues creemos que el ambiente familiar es el ideal para educar a nuestros niños y niñas.

#1. ¿Cómo nos organizamos para trabajar? #2. Las Madres-maestras trabajamos en equipo. De esta forma, distribuimos las tareas y compartimos el poder, porque tenemos autoridad moral para hacer un trabajo que guía y enseña. Gracias a esta lógica de organización, aprendemos junto a otras mujeres, niños, niñas y diversos miembros de la comunidad. *#1. Nuestra tarea no es fácil, pues tenemos que convivir y poner en común. Esto significa en ocasiones enfrentar conflictos grupales.*

#2. En fin, nosotras nos sentimos más mamás que maestras.

Testimonio.

32. 5.11	Foto papá			Retocadas
33. 5.11	NE5	11:00:00	11:26:00	
34. 5.11	CC1b	34:38:00	35:28:00	
34. 5.11	CC1b	35:54:00	36:11:00	
35. 5.11	Encuentro #4	47:07:00	48:31:00	
36. 5.11	NE 4	11:36:00	11:47:00	
37. 5.11	NE 5	51:09:00	51:20:00	
38. 5.11	NE 7	17:12:00	17:27:00	
39. 5.12	CC2	23:28:00	24:15:00	Lista de mm
40 5.12	NE3	4:40:00	6:30:00	Funciones diversas
41. 5.12	NE 5	36:54:00	37:05:00	
42. 5.12	NE 7	25:01:00	25:40:00	
43. 5.13	NE9	56:00:00	56:33:00	
44. 5.13	NE7	1:01:20	1:01:30	
45 5.14	Testimonio	35:39:00	36:00:00	

Locución

#1. ¿Cuáles son algunos de nuestros logros cotidianos?
#2. Logramos compartir conocimientos entre los niños, las niñas y las Madres-maestras. Esto es nuestra fortaleza, que nos ayuda a sobrellevar muchas de las dificultades que enfrentamos día con día. El compartir nos permite seguir adelante.

#1. Todos nuestros días inician con la meta de compartir nuestras alegrías, sufrimientos y necesidades.

#2. También nos planteamos escuchar y observar con atención a la niñez, sus intenciones, sus gustos, sus habilidades y sus dificultades. Solo así podemos apoyarla.

#1. ¿Qué esperamos de nuestro ingreso al jardín?
#2. Cuando llegamos al jardín tenemos claro que vamos a aprender. Las demás satisfacciones y los sinsabores, van llegando conforme estamos en la organización.

#1. ¿Existen diferencias en las actividades que llevamos a cabo?
#2. Sí, todas asumimos tareas diferentes en el trabajo del jardín: así algunas dirigimos la actividad, otras hacemos la merienda, otras revisamos los cuadernos, algunas otras llevamos la animación. También hacemos reuniones, seminarios y encuentros.
Buscamos la oportunidad de sentarnos a conversar y compartir nuestras inquietudes.
Todo lo que compone nuestra experiencia nos está dando la oportunidad de celebrar la vida.

6. Lo que hacemos en el jardín

Lugar	Nombre del Cassette	Tiempo de Inicio	Tiempo Final	Descripción
1. 6.1	CC2	34:00:00	35:35:00	
2. 6.1	LP3	47:38:00	48:00:00	
3. 6.1	CC1	14:10:00	14:26:00	
4. 6.1	LP2	0:00:00	0:49:00	
4. 6.1	LP2	0:58:00	1:06:00	
5. 6.1	NE 2	50:51:00	50:59:00	
5. 6.1	NE 2	51:35:00	51:41:00	
6. 6.2	LP1	9:28:00	10:25:00	
7. 6.2	CC1	35:15:00	35:38:00	Cuento
7. 6.2	CC1	37:30:00	37:43:00	
8. 6.2	CC1	54:44:00	55:00:00	Juego del lobo
9. 6.2	LP2	5:20:00	5:40:00	
9. 6.2	LP2	5:47:00	5:50:00	
9. 6.2	LP2	8:20:00	8:24:00	
10. 6.3	NE3	47:46:00	48:00:00	
11. 6.3	NE5	38:53:00	39:00:00	
12. 6.3	Graduación	(01):01:55	[01]:02:32	Poesía Niña
13. 6.3	NE5	12:13:00	12:57:00	
14. 6.3	CC1	42:28:00	42:43:00	Canciones
14. 6.3	CC1	43:01:00	43:16:00	Canciones
15. 6.4	CC4	19:24:00	20:37:00	Lavar manos
16. 6.4	NE3	20:55:00	21:50:00	
17. 6.4	NE5	26:03:00	26:40:00	
17. 6.4	NE5	26:45:00	26:53:00	
17. 6.4	NE5	29:31:00	29:42:00	
18. 6.4	LP2	39:03:00	39:07:00	
18. 6.4	LP2	40:32:00	40:45:00	
19. 6.4	NE2	7:19:00	7:30:00	
19. 6.4	NE2	8:38:00	8:51:00	

#1. ¿Cómo se definen las actividades que incorporamos al jardín?
#2. Las definimos en el camino cotidiano. Todo el tiempo traemos ideas para hacer nuevas actividades, eso depende de lo que podamos imaginar o de algunas de las capacitaciones que recibimos.
#1. Así, conseguimos materiales y estamos constantemente pensando qué hacer.
#2. Por la riqueza que aporta cada persona, nos preocupamos cuando un niño o una niña y su familia se van.

#1. ¿Qué actividades hacemos con la niñez?
#2. Variamos las actividades, hacemos: cantos, rellenos; conversamos, enseñamos conceptos y practicamos rutinas.

#1. ¿Hacemos algún refrigerio o merienda?
Sí, para nosotras es muy importante la alimentación de nuestros niños y niñas, es una buena oportunidad para compartir lo poco que tenemos.
Pero además de la merienda, jugamos, nos dedicamos a escucharlos y hacemos muchas actividades más

Testimonio M-m uso del audio

20. 6.5	CC3	1:15:00	2:30:00	Poesía
21. 6.5	NE10	8:18:00	8:50:00	
22. 6.5	CC1	10:13:00	10:27:00	
23. 6.5	CC2	41:31:00	41:39:00	
23. 6.5	CC2	41:59:00	42:10:00	
23. 6.5	CC2	44:56:00	45:19:00	
24. 6.5	NE3	41:41:00	41:57:00	
24. 6.5	NE3	55:06:00	55:25:00	
25. 6.6	NE8	52:53:00	53:23:00	
25. 6.6	NE8	54:08:00	54:48:00	
26. 6.6	CC3	9:45:00	10:00:00	
27. 6.6	NE1	17:04:00	17:26:00	
27. 6.6	NE1	17:42:00	17:48:00	
28. 6.7	CC4	20:57:00	21:32:00	Oración y merienda
29. 6.7	NE8	14:26:00	14:35:00	
29. 6.7	NE8	17:35:00	17:59:00	
30. 6.7	LP3	35:04:00	35:13:00	
31. 6.7	NE5	0:49:00	1:12:00	
32. 6.8	LP2	41:19:00	41:30:00	
33. 6.8	Graduación	41:06:00	41:38:00	Audio
33. 6.8	Graduación	43:55:00	44:03:00	
34. 6.8	NE2	32:40:00	32:44:00	
34. 6.8	NE2	33:00:00	33:06:00	
34. 6.8	NE2	33:20:00	33:29:00	
34. 6.8	NE2	33:34:00	33:37:00	

2. Cambios en guión de los primeros tres cortos.

Cortos con énfasis:

1. ¿QUIÉNES SOMOS LAS MADRES-MAESTRAS?

Texto
Canción: Tamborera. Encuentro #5. 54:04 a 55:58 (audio y video intercambia con la de graduación)
#1. *Somos mujeres que dedicamos nuestras vidas a los trabajos del hogar y la atención y cuidado infantil.* *Si echamos un vistazo a nuestra vida cotidiana, podemos ver que transcurre entre las labores en el hogar, atender a la niñez y la participación en nuestras comunidades.* *Esta participación la guiamos mediante la vivencia de fe cristiana.* *A pesar de que todas trabajamos mucho, muy pocas de nosotras tenemos trabajo pagado.*
#1. ¿En cuáles condiciones vivimos? #2 Vivimos en la pobreza material, por esto es que todos los días estamos enfrentando dificultades económicas. Ampliar, se puede introducir testimonio #2 08:10 a 08:31 (pobres alimentación) *sonido e imagen* *#1. ¿De dónde somos?* #2. Venimos de zonas rurales y vivimos en el campo o en barriadas pobres de la ciudad.
Ampliar con la escena que inicia, pero dejarla unos segundos antes del diálogo con música *#1. ¿Cómo son nuestros jardines?* #2. Nuestros jardines están llenos de diversidad, ya que participamos familias de distintos grupos sociales y estamos en diferentes provincias del país. Ampliar con la misma escena
#1. Nuestras prácticas cotidianas son solidarias, pues encontramos en ellas, el mejor camino para sobrellevar nuestras necesidades económicas. #2. Sí, nuestra fuerza está en poner en común todo lo que tenemos: los recursos materiales, nuestra compañía, así como nuestros deseos, frustraciones y esperanzas. Ampliar con la misma escena con música de fondo para que no quede de inmediato el siguiente diálogo
#1. Nuestro trabajo diario es muestra de la lucha y batalla que emprendemos para ofrecer mejores oportunidades a nuestros hijos e hijas. #2. Estamos convencidas de nuestra dignidad de PERSONA HUMANA.
Testimonio (audio y video) Incluir antes y después de este testimonio 5 segundos de música con la misma escena del testimonio.
#1. ¿Por qué ingresamos al jardín? #2. Definitivamente, la niñez nos mueve a ingresar. Luego, algunas nos mantenemos. Reconocemos que aprendemos y

enseñamos en compañía, en el jardín, en la casa, en la familia.
Incluir más filminas del árbol con música de fondo antes de que comience el siguiente diálogo, para que éstas lo introduzcan. *#1. Nuestra organización tiene vida porque somos grupos de familias. Estamos conformadas en redes de apoyo de manera organizada.* *#2 Así como se muestra en los dibujos del árbol organización.*
Testimonio 08:16 a 09:16 Reemplazar por presentación de Cristina en Honduras 2005
Antes del guión que se amplíe unos segundos la escena con música *#1. ¿Cómo se sostiene la estructura organizativa de JAPAIC-OMMA en Panamá?* #2. Lo hacemos mediante la participación de todas y todos. Nos ayuda mucho la Fe y el apoyo solidario de la comunidad y de la Organización. Además, las mujeres que asumimos la animación de la organización en los jardines, en las zonas, en las provincias, en la animación nacional e internacional, acumulamos vivencias que nos hacen querer más lo que hacemos.
#1. La animación que realizamos, la entendemos como cuando en la Biblia, Dios para animar a la vida sopló con su aliento. #2. Nuestro trabajo es una misión que se convierte en una actividad de evangelización que comunica y anuncia la buena nueva a las familias por medio de las visitas, encuentros, seminarios, conversaciones y trabajo con la niñez.

2. Estructura del jardín.

Texto
#1. ¿Cómo organizamos el trabajo en los jardines? #2. Organizamos nuestro trabajo a partir de lo que hacemos todos los días, de lo que compartimos con las compañeras del jardín, las niñas y los niños y con las familias. Incorporar encuentro #6 11:41 a 11:58 (solo la imagen)
Dejar la escena unos segundos antes del guión con sonido ambiente. *#1. Además, organizamos la participación infantil en actividades conocidas por todas, de manera que el niño o la niña logra hacer diferentes actividades y se responsabiliza de ellas, según sea su proceso de desarrollo infantil.* #2. De esta forma, podemos observar las diferencias de actuaciones según el proceso de crecimiento, habilidad y capacidad de cada niño, niña y de nosotras mismas junto a ellos.
Falta un espacio antes del guión, puede usarse música con la misma escena. *#1. En nuestros jardines, la niñez comparte sus intereses cuando se relaciona con otros niños y niñas. Algunos de ellos descubren que tienen*

mayor habilidad en hacer diferentes tareas y, eso permite que se ayuden entre sí. Hay que ampliar la escena de la cuerda con Jenny #2. Gracias a nuestra participación, los niños y las niñas adquieren la comprensión y la destreza de cómo resolver problemas y enfrentar tareas que les demanda la vida.
#1. Nuestro trabajo requiere que nos organicemos y hagamos diferentes tareas en el jardín. De esta forma, cuando cada una comprende el sentido de las actividades, entiende la importancia del compartir y colaborar juntas para el bien común. #2. Precisamente este bien común es uno de nuestros logros y objetivos. Nuestra tarea es organizar todo el trabajo en el jardín. Ampliar el espacio ampliando la escena con música de fondo o sonido ambiente (no sé si se puede cortar el diálogo). *#1. Nuestras compañeras dicen:* *-Las Madres-maestras tienen que empaparse del jardín a como dé lugar.* #2. -Las Madres-maestras tienen que conocer toda la dinámica del trabajo en el jardín. -Se necesita que las Madres-maestras tengamos la disposición a participar de cualquier actividad.
LP. #1. 28:30 a 29:15 entrevistas. Dejar espacio antes y después de esta, usando la misma imagen pero con música.
#1. -Todas aprendemos a compartir con los niños y las niñas y entre nosotras. *-No aceptamos que vengan y dejan a su hijo o hija, como se deja en la escuela.* #2. -Lo importante es que las madres, padres y familiares se vinculen, para que vean, qué están haciendo sus hijos o hijas, porque el jardín además de los niños somos nosotras también, por eso es que nos llamamos Organización de Madres-maestras (OMMA). Espacio con la misma escena. #1. *-Sabemos que somos las personas cercanas a la niñez, quienes mejor podemos enseñar: los primeros movimientos de sus manos, a saludar, a hablar, a cantar, a respetar al otro, el sentido de la amistad, la colaboración mutua, a conocer las maravillas de la naturaleza y muchos conocimientos y pensamientos más.*
Dejar la escena 5 segundos antes del guión *#1. ¿Y de qué forma es asumido el cuidado de la niñez?* *Para responder a esta pregunta, escuchemos la anécdota de una compañera, la cual se parece a la de muchas de nosotras.* #2. "Y bien bonito porque uno no se dedica al hijo de una. Yo les he dicho a ellas que no nos preocupemos solo por los hijos propios sino por todos, cuidamos de aquél y la otra mamá cuida del mío. Yo hallo que eso es lo más bonito, el compartir, entre todas y, no solo, preocuparse por el de uno. Cuando las mamás no pueden venir, estamos todas y nos encargamos de ver al niño o la niña. La otra mamá está atenta para que cada uno haga su trabajo, eso es lo bonito, no estar tan amarradas sino soltarnos con todos los niños y las niñas y relacionarnos con las otras madres, padres o familiares." (102)
Dejar la escena 5 segundos antes del guión

#1. El compartir con las otras compañeras es clave en nuestra experiencia, pues nos permite conocer a la niñez, a las familias y a nuestra comunidad. Participar significa estar comprometidas desde lo más profundo que es la emoción, por lo tanto vivimos intensamente las relaciones. #2. Por eso decimos que en el jardín se pone en juego la comunicación, el afecto, los conocimientos, las frustraciones, los enojos, las dificultades, en fin nuestras historias de sufrimiento, dolor y alegría. Dificultades que aprendemos a superar cuando encontramos manos amigas.

3. Afectos y Comunicación

Texto
#1. ¿Cómo son nuestros jardines? #2. Nuestros jardines están formados de niños y niñas que tienen muchas mamás. Somos una gran familia. Nos tenemos y nos demostramos afecto, conversamos, nos apoyamos, nos ayudamos, nos consolamos; porque creemos que este es el mejor ambiente para que la niñez crezca y aprenda sobre la vida. Se mantiene la escena, pero se incorpora música
#1. Las Madres-maestras tenemos una relación cercana con la niñez, esto es muy evidente cuando escuchamos y atendemos, cuando expresamos gestos de afecto cercano y cálido, así como, cuando hacemos llamadas de atención. #2. Esto es posible, porque establecemos con los y las niñas una relación de mamá y de maestra; de papá y de maestro a la vez. #1 Acciones que los niños y las niñas repiten entre sí.
Falta un espacio, tal vez podamos introducir algo de Palmares *#1. El afecto positivo que hay entre los niños y las niñas y el contacto físico que establecemos con ellos, son una muestra del cariño que tenemos. Un ejemplo de este cariño son las sonrisas y preocupaciones que ofrecemos para incorporar al jardín a las y los compañeros.* #2. Sí, una preocupación constante que tenemos es, incorporar a todas las personas, que todos nos sintamos bien. Así, podemos decir que, la comunicación es el pan nuestro de cada día.
#1. ¿Cuál es uno de nuestros principales objetivos? #2. Mediante esta experiencia de relación cumplimos con el objetivo de la FORMACIÓN HUMANA, ya que aspiramos a formar personas en paz, honestas, alegres, conocedoras de la importancia de la otra persona y atentas a la realidad que vivimos. Esto es para nosotras una pedagogía de la vida.
Alargar la escena con música de fondo *#1. ¿Cómo se relacionan nuestros niños y niñas entre sí?* #2. Durante nuestros años de experiencia, hemos observado que cuando los y las niñas se reúnen, se tocan, juegan juntas y juntos, se miran, juegan a hacerse cosquillas y se sonríen. Este ambiente nos agrada y tratamos de promoverlo todos los días, porque estamos seguras que mediante esta forma de relacionarse, podremos formar mejores seres humanos. #1: También permitimos que hablen y cuenten sus historias

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

201
I N I E
21 JUL. 2006
R E C I B I D O
Por .....

20 de julio del 2006.

Doctora Lupita Chavés
Directora INIE
UCR

Estimada Lupita:

Le solicito que pueda incluir como material actualizado en el informe final de la investigación ***"Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín"*** los seis filmes que se hicieron en colaboración con la Universidad Estatal a Distancia y que se adjunta copia en DVD, cuyos títulos son los siguientes:

- #1 ¿Quiénes somos las Madres-maestras?
- #2 Estructura del jardín.
- #3 Afecto y comunicación
- #4 Los objetivos educativos
- #5 Identidad como Madre-maestra y
- #6 Lo que hacemos en el jardín.

Tal como tengo entendido aún falta la revisión de un(a) evaluador(a), con lo que creo oportuno incluir dicho material. He de mencionar que los primeros cuatro que fueron enviados a la Organización de Madres-maestras en Panamá ya han empezado a ser divulgados y espero que ahora que viaje allá, pueda recabar los comentarios al respecto.

Además, le recuerdo que en días pasados le había informado que dos artículos que formaron parte de dicho informe, fueron publicados y que también tendrían que irse actualizados en el informe final.

Agradezco toda la atención prestada, se despide.

Atentamente,

Doctora Teresita Cordero C.
Investigadora

Cc: Doctor Henning Jessen, Vicerrector de Investigación.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

20 de julio del 2006.

Doctora Lupita Chavés
Directora INIE
UCR

Estimada Lupita:

Es un gusto informarle que la serie completa de los seis cortos en vídeo que nos habíamos propuesto realizar y que son un resultado del proyecto de investigación ***"Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín"***, inscrito en el Instituto de Investigación en Educación, en colaboración con la Universidad Estatal a Distancia, han sido finalizados.

Los filmes tienen los siguientes títulos y se adjunta copia en DVD para que sean de uso del instituto.

- #1 ¿Quiénes somos las Madres-maestras?
- #2 Estructura del jardín.
- #3 Afecto y comunicación
- #4 Los objetivos educativos
- #5 Identidad como Madre-maestra y
- #6 Lo que hacemos en el jardín.

Agradezco toda la atención prestada, se despide.

Atentamente,

Doctora Teresita Cordero C.
Investigadora

Cc: M.Sc. Hellen Roxana Valverde, directora carrera de preescolar, UNED.
Organización de Madres-maestras en Panamá.
Noylin Molina co-dirección, Consejo Universitario (UCR)

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

20 de julio del 2006.

M.Sc. Hellen Roxana Valverde
Directora Carrera de Preescolar
Educación
UNED

Estimada Hellen:

Es un gusto de nuestra parte informarle que la serie completa de los seis cortos en vídeo que nos habíamos propuesto realizar y que son un resultado del proyecto de investigación ***"Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín"***, inscrito en el Instituto de Investigación en Educación, en colaboración con la Universidad Estatal a Distancia, desde la Carrera de Preescolar que Usted dirige y el Programa de Producción de Material Audiovisual han sido finalizados.

Los filmes tienen los siguientes títulos y están en la UNED a disposición:

- #1 ¿Quiénes somos las Madres-maestras?
- #2 Estructura del jardín.
- #3 Afecto y comunicación
- #4 Los objetivos educativos
- #5 Identidad como Madre-maestra y
- #6 Lo que hacemos en el jardín.

Esperando que sean de utilidad y agradeciendo de nuevo toda la colaboración recibida, se despide.

Atentamente,

Doctora Teresita Cordero C.
Investigadora

Dra Lupita Chaves, Directora INIE
Don Roberto Ramón González, director del Programa de Producción de Material Audiovisual UNED.
Organización de Madres-maestras en Panamá.
Noylin Molina co-dirección, Consejo Universitario (UCR)

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

20 de julio del 2006.

Señor
Roberto Ramón González
Director del Programa de Producción de Material Audiovisual
UNED

Estimado Don Roberto:

Por este medio quiero agradecerle a Usted y su equipo de producción el apoyo recibido para finalizar la producción de los seis filmes sobre la experiencia de las Madres-maestras en Centroamérica.

He de mencionarle que tanto en la logística, en la locución y en la edición hubo un apoyo significativo y relaciones cordiales para ayudanos a superar los desconocimientos técnicos que teníamos al inicio de la producción.

De manera significativa, hemos de agradecerles a Maydi Cordero como coordinadora de producción por la flexibilidad para asignarnos espacio; a Patricia Méndez (colaboradora del programa a su cargo) por su generosidad en la locución y a Gerardo López por la grabación. De manera especial a José Pablo Coto por su paciencia y acompañamiento, lo que nos permitió aprender en el proceso y llevar a buen termino una tarea que veníamos soñando desde hace tiempo.

Salimos como equipo de investigación fortalecidas y como Instituto de Investigación de la UCR muy complacidas de haber hecho posible esta colaboración conjunta. Le agradecemos a Usted como director del Programa su apertura, su visión y colaboración para realizar una producción que será de beneficio para ambas Universidades y la Organización de las Madres-maestras en Centroamérica.

Sin otro particular y esperando que esta experiencia motive muchas otras más, se despide.

Atentamente

Doctora Teresita Cordero Cordero
Investigadora (INIE)
Cc: Maydi Cordero, Patricia Méndez, Gerardo López, José Pablo Coto.
Doctora Lupita Chaves, Directora INIE
M.Sc. Hellen Roxana Valverde, directora carrera de preescolar, UNED.
Organización de Madres-maestras en Panamá.
Noylin Molina co-dirección, Consejo Universitario (UCR)

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

20 de julio del 2006.

Señoras
Flora Eugenia Villalobos
Epifania Aguilar
Organización de Madres-maestras y
Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica
JAPAIC-OMMA
Panamá, República de Panamá.

Estimadas Madres-maestras:

Reciban nuestros saludos y aprecio desde el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, esperando que el trabajo que realizan siga aportando al desarrollo de la niñez centroamérica.

Es un gusto de nuestra parte enviarles la serie completa de los seis cortos en vídeo que nos habíamos propuesto realizar y que son un resultado del proyecto de investigación ***"Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín"*** # 724-A2-319, realizado en conjunto con su organización.

Los filmes finalizados tienen los siguientes títulos:

- #1 ¿Quiénes somos las Madres-maestras?
- #2 Estructura del jardín.
- #3 Afecto y comunicación
- #4 Los objetivos educativos
- #5 Identidad como Madre-maestra y
- #6 Lo que hacemos en el jardín.

Tal como se había mencionado en carta enviada en junio pasado, la producción ha sido posible por la colaboración conjunta entre la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia ambas instituciones costarricenses de educación superior pública.

Esperamos que el material pueda ser efectivamente un aporte significativo para la Organización y un registro de la experiencia.

Me es grato saber que ya Ustedes han iniciado la difusión con los grupos de Madres-maestras y que entre otras han comprado un equipo apto para ello. Es de mi interés y de quienes hemos reunido esfuerzos conocer qué les ha parecido el material y en qué les aporta. Aspecto que estaremos compartiendo proximamente.

En esta ocasión se ha reproducido el material en la versión electrónica de DVD en un solo disco, el cual se les adjunta.

Con todas nuestra consideración, se despide.

Atentamente

Dra. Teresita Cordero
Investigadora.

Cc: Dra Lupita Chaves, Directora INIE
M.Sc. Hellen Roxana Valverde, directora carrera de preescolar, UNED.
Don Roberto Ramón González, director del Programa de Producción de Material Audiovisual UNED.
Noylin Molina co-producción, Consejo Universitario (UCR)

Anexo 3

Actividades académicas

Presentación de ponencias y otros

De: "Escuela de Psicología - UCR" <admpsico@fcs.ucr.ac.cr>
Para: <tcordero@cariari.ucr.ac.cr>
Enviado: Miércoles, 29 de Marzo de 2006 03:20 p.m.
Asunto: RV: Presentación de Libro Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros

-----Mensaje original-----
De: Escuela de Psicología - UCR [mailto:admpsico@fcs.ucr.ac.cr]
Enviado el: Lunes, 20 de Marzo de 2006 10:34 a.m.
Para: Adriana Sáncho; Andrea Mora; Adriana Rodríguez; Alexandra Desimone; Eileana Solano; Margarita Esquivel; Maitza Veith; Marco Vidaurre; Rebeca Quirós; Rogelio PArdo; Eduardi Solano; Rocio Murillo; Jorge Brenes; Amarily Quirós; Adriana Vindas; Adela Herran; Sylvia Sáncehz; Alicia Neuburguer; Rodrigo Pastor; Maragarita Odio; Marlon Morales; Maritza Mata; Magaly Zuñiga; Oscar Valverde; Olga MArta Cordero; Miguel Rodríguez; Miguel Regueyra; María Quiros; Carmen Muñoz; Wagner Moreno; Marcela Lizano; Anabelle Lépiz; Kattia Grosser; Cristina Garita; Carlos Garita; MAriano Fernández; Mario Durán; Maria Marta Durán; Yolanda Delgado; Doris Céspedes; Jorge Brenes; Rocio Barquero; Miguel Márquez; REbeca Quirós; Lucia Molina; Maribelle Calderón; Sylvia Sánchez; Silvia Prada; Vilma Pernudi; Manuel Molina; Mario Podkaminsky; Corina Flores; Maurizia D antoni; Vanessa Smith; Teresita Ramellini; Teresita Cordero; Sayda Salazar; Roxana Hidalgo; Ronadl Ramírez; Rolando Pérez; Roberto López; Priscilla Echeverría; Paulina Saavedra; Napoleón Tapia; Mirta González; MAritza Salazar; Mario Víquez; MArio Andrés Solano; Mariano Rosabal; María Celina Chavarría; Manuel Solano; Luis GArnier; Laura Chacón; Jose Antonio Calvo; Jorge Sanabria; Jeannethe Villalobos; Isabel Vega; Ignacio Dobles; Gustavo Garita; Graciela Meza; Ginnette Barrantes; Domingo Campos; Cecilia Povedano; Cecilia Claramunt; Carlos Saborío; Blanca Valladares; Asociación de Estudiantes; Ana Teresa Alvarez; Ana Ligia Monge; Alvaro Campos; Alfonso González; MAnuel MArtínez; Tomás Vargas; ucacis@racsa.co.cr; unamon@racsa.co.cr; davinci@racsa.co.cr
CC: Olga Lizano
Asunto: Presentación de Libro Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros

LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA
CONVOCA A LA MESA REDONDA, PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS LIBROS
Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros
de la Prof.. Teresita Cordero Cordero

con la participación de:
Prof. Cecilia Claramunt : Los derechos humanos de los niñas y niños
Prof. Mirta González Suárez: La educación popular: otro secreto para el desarrollo
Prof. Teresita Cordero: Aprendizaje, investigación-acción con las madres-maestras

miércoles 22 de marzo 6 PM
Lugar: Miniauditorio de Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE RECONOCIMIENTO A:

Cordero Cordero Teresita

Por su participación como expositor (a) en la Ponencia

V Congreso de Educación Preescolar
Estado Actual y Perspectivas de la Educación Preescolar Costarricense

organizado por el Departamento de Primaria y Preescolar de la Escuela de Formación Docente
realizado el 18, 19 y 20 de enero de 2006.

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio a los 20 días del mes de enero de 2006.

Licda. Sonia Carballo Vargas
Directora
Escuela de Formación Docente

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

M.L. Carlos Villalobos Villalobos
Vicerrector a.i
Vicerrectoría de Acción Social

Experiencia de educación no convencional de las Madres-maestras, indagación sobre su filosofía en acción.

Resumen

La presente ponencia se basa en el estudio realizado en el INIE denominado: *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras. Comprendiendo los significados de las actividades del jardín.*

Dicho trabajo buscó comprender la filosofía en acción de las Madres-maestras en tres centros infantiles. La filosofía en acción es entendida (siguiendo a Matusov y Rogoff, 1999) como las teorías, ideas y concepciones implícitas y explícitas, que se expresan en los enunciados, así como, las actividades que realizan en las prácticas cotidianas.

En este trabajo se presenta un resumen del marco general de la investigación, desde la propuesta socio-histórica, la cual retoma la noción de cultura como eje central. Se explica la metodológica y se exponen las bondades y las dificultades de las técnicas. Se exponen las categorías que guiaron el proceso: secuencias de acción; roles; relación intersubjetiva y comunicación socio-afectiva; participación guiada; prácticas pedagógicas y como telón de fondo una permanente comparación con modelos de enseñanza-aprendizaje (centrado en el adulto, centrado en el niño o participación mutua) Además se presentan algunas conclusiones generales que dan cuenta de la complejidad del proceso.

El estudio se realiza en una organización popular en Panamá, denominada "Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA)"; las familias participantes, desde sus prácticas de crianza, desarrollan una propuesta educativa en el ámbito de educación inicial, en donde las mujeres son las protagonistas junto a la niñez, que a su vez está acompañada por las comunidades, también.

No hay participación de profesionales de la educación, ni financiamiento externo, el trabajo es voluntario y la principal característica, es el trabajo colectivo (en un mismo espacio se encuentran mujeres, niños, niñas y vecinos).

Las prácticas pedagógicas que se realizan están basadas en la comunicación oral y la relación intersubjetiva, dentro de una comunidad de aprendices, la cual esta colmada de afecto y ternura. La filosofía en acción se conoce por la posibilidad que tuvo la investigadora de visitar a los grupos, en el compartir. La condición social histórica particular marca el estilo de trabajo, así como, las prácticas sociales de socialización e interacción social son el fundamento que le da sentido a las acciones que realizan. No obstante, el sistema educativo formal, influye en el tipo de actividades que realizan pero se da de manera distinta por la estructura organizativa del jardín.

La estructura organizativa del jardín propicia la interdependencia y se convierte en espacio efectivo para la participación guiada (Rogoff 1993). Los objetivos educativos se logran conocer conforme se estudian las prácticas culturales. Los equipos de trabajo se enriquecen al compartir y poner en común los recursos materiales, alimentos, juegos, cantos y actividades cotidianas, en un ambiente agradable y afectuoso, cuyos valores permiten crear redes de apoyo solidario.

La comunicación por excelencia es la oral sin embargo, encontramos diferencias en cuanto al uso de símbolos, gestos, y expresión de las emociones que le dan sentido a lo que se hace desde la historia de relación socio-cultural que se construye en los jardines.

Por medio de la presentación del material se intenta mostrar, la importancia de las prácticas culturales que se realizan en la vida cotidiana en la educación inicial.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Presentación de libros de la serie: "Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros"

Informe final
ED-1724

Noviembre 2005

I-INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombre del Proyecto: Presentación de libros de la serie: "Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros"

2. Período:
10-10-2005 al 17-12-2005

3. Programa con que se vincula el proyecto:
Educación Continua y Servicios Especiales.

4. Unidad Base:
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

5. Responsables:
Teresita Cordero Cordero.

6. Ubicación Geografía:
San Pedro de Montes de Oca. Universidad de Costa Rica. Auditorio Joaquín Gutiérrez Mangel. De la Facultad de Letras.

7. Instancias colaboradoras: Asociación de Madres-maestras de Costa Rica.

II-RESULTADOS

A. Impacto Social

1. Logros.

a. De acuerdo con el objetivo planteado de divulgación del material y la importancia del trabajo de la crianza infantil desde las familias, se logra:

- Hacer una actividad de presentación del material a una audiencia de 27 personas.
-

- Tres personas comentaron los documentos. Cada quien compartió sus impresiones en relación con la didáctica de los documentos, la importancia de la pedagógica en el hogar y puntualización de algunos de los temas que se presentan.
- Se contó con la presencia y representación de profesionales así como personas de la sociedad en general. Que manifestaron opiniones positivas con respecto a la actividad (ver en anexo).

b. Áreas de impacto prioritario, población beneficiaria:

Se planteó el aporte de la crianza infantil y la pedagógica de lo obvio, rescatando la importancia de la participación familiar en los procesos de socialización humana.

La población estuvo conformada por 27 personas, quienes mostraron interés en la presentación y manifestaron la utilidad del material.

2. Limitaciones

- No se consideran.

3. Población beneficiada directa.

a. Quienes, cuántos y cómo se beneficiaron

Participaron un total de 27 personas, entre las cuales se contó con profesionales en el campo de la educación inicial, madres-maestras, estudiantes y público en general.

- Las representantes de instituciones públicas y privadas se mostraron interesadas en el uso del material y se destacó la importancia de retomar y legitimar los procesos de formación en el hogar.
- Se espera que el material pueda ser utilizado en diferentes contextos, aporte de la UCR a la comunidad nacional.
- Se aprovecho para dar un reconocimiento aquellas personas que ayudaron en la elaboración del material: artísticas, Madres-maestras, profesionales y familias de diferentes comunidades del país.

b. Guía para la Evaluación de Actividades de Extensión Docente. Anexo Nª 1.

B. IMPACTO ACADÉMICO

1. Interdisciplinariedad:

La actividad resultó interesante, ya que los participantes y las panelistas lograron presentar y plantear una serie de aspectos relacionados con la crianza infantil.

Las personas que participaron posteriormente con comentarios o preguntas ayudaron a expresar la importancia de considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ámbitos diversos de la vida cotidiana.

La organización de la actividad estuvo coordinada y apoyada por el equipo del INIE lo que enriqueció la actividad.

2. Publicaciones:

Documentos que ha publicado la UCR y que ahora están al servicio del público que desee adquirirlos por un costo de cuatro mil colones (4000).

3. Divulgación de los resultados:
Esta actividad se convierte en un medio para divulgar algunos resultados de la investigación: "Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín"

4. Beneficios:

- Por una parte, la UCR logra presentar un material que sirve para madres, padres y familiares de niños y niñas pequeñas.
- Además las presentaciones de las expositoras fueron de un alto contenido educativo.
- Para la Asociación de Madres-maestras de Costa Rica es un reconocimiento a su esfuerzo cotidiano en la labor que realizan de manera voluntaria con los niños y niñas de sus comunidades.
- Se demuestra la importancia de trabajar conjuntamente universidad -organizaciones sociales.
- Revisar los comentarios de las personas asistentes en el anexo.

C. IMPACTO FINANCIERO

Solo hubo financiamiento de la Universidad de Costa Rica.

La actividad no pretendía obtener beneficios económicos, pero si divulgar la venta de los folletos con fines de reproducción a futuro de los mismos.

ANEXO NO. 1

Resultado de la Evaluación

"Presentación de libros de la serie: "Secretos de la Educación de las Madres-maestras y Padres-maestros".

Total de respuestas: 18

1. El desarrollo de la actividad cumplió con sus expectativas:
(14) 100% (3) 75 % (1)50% ( ) 25% ( ) otro.

Porqué.

- Sí, porque enriqueció mi profesión.
- Permite que la persona participante valore el conocimiento del valor o trabajo que tiene la propuesta.
- Transmite la información de un modo poco tradicional.
- Por permitir momentos especiales para nuestros niños y niñas.
- Porque me ayudó a cuestionar cada día más nuestro trabajo.
- Se presentó el objetivo y finalidad de la creación del libro
- Por ser un trabajo que parte de lo cotidiano.
- Sí, pues conocí un poco de manera general del proyecto y el contenido de las guías.
- Porque aprendemos de todos los temas innovadores relacionados con la educación de los niños.
- Representa un aporte muy importante para el desarrollo de los niños y las niñas y sobre todo la educación en el país.
- Desde la óptica de la administración enriquece mucho conocer los resultados de los proyectos de investigación.
- Se dio a conocer en totalidad el libro.
- Mucha generalidad.

2- Valore la metodología.
Exc.10..... Muy buena ..6.. Buena... 2....Regular... 1.... Mala.....

Porqué.

Ayuda en la comprensión del

- Es un compromiso para la calidad de vida de las personas.
- Buena información verbal y visual.
- Amena, interesante y profunda.
- Nos permite ver el contraste entre lo académico y la vida real.
- La exposición es muy motivante por parte de los expositores.
- Se aprende de las madres y de los niños es excelente.
- Permitió que diferentes exponentes dieran su punto de vista.
- Puede ser más dinámica. Interactuar con los asistentes.
- Las diferentes presentaciones fueron muy interesantes.
- Creo que la experiencia de las Madres-maestras debería llevarse a las aulas universitarias.
- Todas las personas estuvieron atentas.
- Es lo usual pero al final muy pobre.

3-Cómo calificaría la organización de la actividad.
Exc..12..... Muy buena .4.. Buena..2..... Regular..1..... Mala.....
Porqué?.

- Porque el espacio físico motivo a comprender.
- En tiempo y en orden.
- Hubo coordinación y puntualidad.
- Muy atractivo y conocí gente nueva.
- Permitió exponer claramente la explicación de éstos documentos.
- Se cumplió con el objetivo de la actividad.
- Es lo que puede hacer cambiar las cosas en un mundo de desvalores.
- Fue puntual, general y participativa.
- Porque nos transmitieron sus ideas y objetivos en forma clara.
- Es un esfuerzo que puede lograrse en conjunto con varias organizaciones.
- Puntual, buen sonido, temperatura y otros.
- Usual y sin brillo.

4. Considera que la actividad le permite la adquisición de conocimientos

SI..18..... **NO**.....

- Es actualizar después de muchos años en el trabajo con niños(as)
- Permite valor el trabajo de todos.
- Cada día se aprende.
- Toda información contribuye a refrescar información o

- Sintetiza experiencias e investigación.
- A través de estas guías vivo una adquisición de conocimientos a través de experiencias llenas de ternura y respeto.
- Porque ayuda a las diferentes instituciones a replantearse su quehacer.
- Parte de la cotidianidad la cual muchas veces dejamos pasar como medios de aprendizaje.
- Se aprende de lo natural donde cada día es importante.
- Se comparten experiencias enriquecedoras para la educación infantil.
- Todos los temas con relación a la educación nos enriquecen.
- Siempre se adquieren conocimientos de este tipo de actividades y sobre todo de nuestra vida diaria.
- Si se llena a los estudiantes universitarios les dará una visión más amplia de lo que será su desempeño profesional.
- No hay aprendizaje igual al que se logra en la interacción.
- Si por mi profesión de psicología.
- Porque conozco poco del proyecto, y me parece muy interesante.
- Enterarse que se está haciendo con respecto a la educación de menores.

5. Considera que esta actividad contribuye a su formación como profesional?
Si...15... **No....2.....** **No aplica** 1
Porqué?

- Refuerza conocimientos olvidados.
- Trabajo con padres (talleres)
- Toda experiencia relacionada con el trabajo con niños(as)
- Me motiva retomar aspectos importantes que hemos dejado de lado.
- Los contenidos facilitan aprendizaje.
- Enriquece y reafirma mis acciones profesionales para trabajar en este campo.
- Porque ayuda a las diferentes instituciones a replantearse su quehacer.
- Permite realizar cambios en nuestra labor educativa en beneficio de los niños(as) y sus familias.
- Considero que la vida cotidiana es una gran universidad.
- Me ofrece alternativas para implementar en la labor diaria que realizo con mis estudiantes.
- No trabajo propiamente en el campo de la educación.
- Me mantengo informada.
- Soy madre y docente de educación preescolar, por lo tanto,

- Contribuye a enriquecer mi acerbo como padre, como ser humano.

P6. Si tiene alguna sugerencia, por favor anótela. (10 respuestas)

Con respecto al material

- Trabajo creativo que favorece a todos en un bien común.
- Enriquece para seguir adelante en la formación de adultos.
- Continuar apoyando estos proyectos y programas.
- A ver las acciones diarias de manera diferente.
- Aportes como estos ayudan a mejoras como personas, profesionales y costarricenses.
- Que las universidades y todas las instituciones deben aprender del trabajo de las comunidades.
- Continuar compartiendo con nosotros los maestros, proyectos nuevos que nos motivan a continuar con nuestra labor.
- Genera nuevos espacios para compartir esta experiencia.

Con respecto a las presentaciones.

- Evitar los discursos improvisados demasiados largos. Hacer presentaciones provocativas y que haya interactividad.

Con respecto al espacio físico.

- Una cuestión de forma, los asientos de la entraba estaban los artículos de las expositoras, que pudiesen estar en lugares de menos acceso.
- Demasiado alto el aire acondicionado.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en

05 de octubre de 2005
INIE-1277-2005

Doctora
Teresita Cordero
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica

Estimada señora:

En nombre de la coordinación de la Red Interinstitucional para la Niñez de Costa Rica le manifestamos nuestro agradecimiento por su participación en la actividad de divulgación " Desarrollo Integral de la Niñez: material de apoyo para la familia" , realizada el pasado jueves 29 de setiembre.

Esperamos seguir contando con su colaboración, pues su aporte y el de su institución siempre son muy oportunos y enriquecedores.

Se suscribe atentamente,

Dra. Lupita Chaves
Directora INIE

M Sc. Kryssia Brade
UNICEF

M. Ed Jeanneth Cerdas
INIE

Instituto de Investigación en Educación
FACULTAD DE EDUCACIÓN
I N I F

207-4783
207-4105

Fax: 207-4679

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE RECONOCIMIENTO A:

Teresita Cordero Cordero

Por su participación en el panel

"Desarrollo Integral de la Niñez: material de apoyo para la familia"

Organizado por el Instituto de Investigación en Educación (INIE) y
la Red Interinstitucional para la Niñez de Costa Rica, realizado el 29 de setiembre de 2005

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los 29 días del mes de octubre del 2005.

Dra. Lupita Chaves Salas
Directora
Instituto de Investigación Educación

M.L. Carlos Villalobos Villalobos
Vicerrector a. i.
Vicerrectoría de Acción Social

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE RECONOCIMIENTO A:

TERESITA CORDERO CORDERO

Por haber participado como ponente en el

Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar para transformar"

Organizado por el Instituto de Investigación en Educación, como parte de las actividades para conmemorar 25 años de su fundación, realizado los días 01, 02, 03 y 04 de febrero del 2005.

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, el 04 de febrero del 2005.

Dra. Lupita Chaves Salas
Directora
Instituto de Investigación Educación

Dra. María Pérez Yglesias
Vicerrectora
Vicerrectoría de Acción Social

ISCARSEVILLA2005

ISCAR

FIRST ISCAR CONGRESS

Seville 20-24 September 2005

CERTIFY

that

Teresita Cordero Cordero

has presented the contribution entitled:

Research of philosophies-in-action on a non-traditional educative experience in Central America

Juan Daniel Ramírez Garrido
Congress President

ISCARSEVILLA2005

ISCAR

CERTIFICATE

TERESITA CORDERO

has attended to the

FIRST ISCAR CONGRESS

Seville 20-24 September 2005

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Juan Daniel Ramírez Garrido
Congress President

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Research of philosophies-in-action in a non-traditional educational experience in Central America. Teresita Cordero

Research question

- *How should we interpret the significance of the philosophy-in-action of the mother-teachers, which supports the pedagogical practices realized in the JAPAIC-OMMA?*

What is JAPAIC-OMMA?

Every mother is a teacher and every father is a teacher

- The Children's Centers of the Catholic Church and the Organization of Mother-Teachers (JAPAIC-OMMA)
- Some characteristics: -They are groups / work with children in a community context / volunteer / non-conventional education.

Conceptual Foundations

- Education is understood as a process of human formation.
- The lifestyles of people in society mix with values, attitudes, visions of the world, traditions and customs. Caldart (2000)
- Society has a memory and the capacity to transmit the processes and products created by ancestors / predecessors
- Culture is a combination of practices, techniques, symbols and values that are transmitted to new generations and guarantee the reproduction of a state of social coexistence.
- Thus, education is an institutional moment marked by the cultural process. (Bosi cited in Caldart, 2000)

DIAGRAM #1
Philosophy-in-action

All this takes place within a dynamic process, in constant transformation.

METHODOLOGY
Type of study

Interpreting philosophy-in-action meant taking into account the interpretations of the participants.

Upon understanding the meanings of the actions noted and the philosophy-in-action of the participants, it was necessary to conduct diverse registries to take into account the socio-historical framework in which these actions are developed.

METHODOLOGY
Population

- Mother-teachers participating in the JAPAIC-OMMA organization
- Three Centers: two in rural areas and one in a marginal area of the city
- In addition, documents – JAPAIC-OMMA reports – were studied.

METHODOLOGY
Techniques

1. Mother-teacher survey.
2. Observation of participants and field logs.
3. Semi-structured interviews of the mother-teachers at the chosen sites.
4. Video recordings. An edited video was made.
5. Analysis of the edited video, by observers and with the use of scales/rubrics.
6. Review of the edited video with the participants in each community.

Methodology

Conceptual aspects:

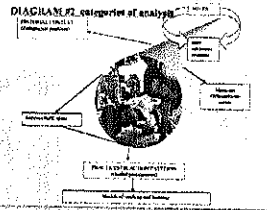
Contextualized registries, survey.

Inter-subjective encounters.

Background in process

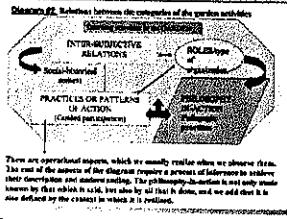
ANALYSIS UNITY

ACTIVITY



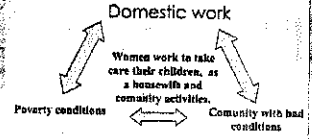
COLLECTION OF INFORMATION

- Various techniques were used: quantitative and qualitative.
- Use of surveys, ethnographic registries, videos, interviews, informal conversations, photographs.



- EMPIRICAL WORK
  - –THE MOTHER-TEACHERS
  - –THE CENTERS
- GENERAL CONCLUSIONS

Economic indicators
Women's everyday lives



CONCLUSIONS

- **Patterns of action:** ***"Because the center, besides the children, is us, too."***
- The activities that are conducted present sequences that are more or less similar to those developed in traditional pre-school; nevertheless, the existence of a group organization open to participation permits the incorporation of other activities structured in a flexible and creative manner, responding to other ways of relating linked to everyday practices.

- **Roles:** ***"The important thing is that there is always someone who commits"***
- In the space of the center, the women, children and other participants have rotating roles. The process of participation is united to the needs that the work of the center demands, and to the conscience and commitment that is acquired, both in daily work and when meetings, visits or encounters in the area take place, or when they travel outside the community to JAPAIC-OMMA training sessions.

- **Inter-subjective relations and socio-affective communication:** ***"Here one learns to love others"***
- In collective coexistence, the families learn from other people, creating interdependent relationships of mutual support. Through their relationships in the center, they share their worries, their difficulties, their strengths and their resources. Such actions strengthen the network of social support.

- **Guided participation:** ***"One keeps them close, but the moment comes when they start to separate."***

Motherhood under collective conditions, and not in the solitude of the home, helps mothers to discover better forms of discipline and pedagogical techniques to empower youth in a frame of reference that is broad, diverse and rich in experiences. This experience is distinct and, as such, is a form of resistance that confronts the dominant ideology.

- **Pedagogical practices:** ***"My group (boys and girls) has begun to lose its fears."***
- The cultural tools transmitted in JAPAIC-OMMA respond to human coexistence that envisions a world of mutually supportive community relationships, and that attempts to put participatory democracy in practice. The establishment of mechanisms that promote solidarity and mutual support - the products of collective work - consolidate social networks formed through the sharing of the center.

GENERAL CONCLUSIONS

- The collective work in the center has permitted the construction of ways of inter-subjective relationships that, besides sharing common accords, also permit the development of affection as an expression of tenderness, and the emotional context that stems from the positive image of a person as a valuable and important being.

- The formation of educational spaces, organized differently, emphasizes human development over instruction, even when they are conscious of the importance of the formal educational system as an option; for that reason, Caldart (2000) has stated that the public schools must be at the service of those in greatest need.

- Culture is a combination of practices, techniques, symbols and values that are transmitted to new generations and guarantee the reproduction of a state of social coexistence.
- Thus, education is an institutional moment marked by the cultural process. (Bosi cited in Caldart, 2000)

- An important goal for the centers is the creation of opportunities and possibilities to improve living conditions through the centers' activities and objectives, among which is the goal that children arrive at school with greater advantages. The problem is that the school system is not always congruent with their needs.

- A series of significant and contextualized goals go beyond the acquisition of general knowledge before entering school. Women worry about whether children can speak clearly, in safety, can overcome shyness, feel comfortable, are heard, have their needs are attended to, and share with other people at the center. Of course, not all the centers are the same, and the way things are done differs from one to the other.

Diseño: Alexandro Sequeira

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE APROVECHAMIENTO A:

TERESITA CORDERO CORDERO

Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar para transformar"

Organizado por el Instituto de Investigación en Educación, como parte de las actividades para conmemorar los 25 años su fundación, realizado los días 01, 02, 03 y 04 de febrero del 2005, con una duración de 32 horas.

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, el 04 de febrero del 2005.

Dra. Lupita Chaves Salas
Directora
Instituto de Investigación Educación

Instituto de Investigación en Educación
FACULTAD DE EDUCACIÓN
I I E

Dra. María Pérez Yglesias
Vicerrectora
Vicerrectoría de Acción Social

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DECANATO

15 de marzo del 2005
DFCS-0495-06-2005

Señor
M.A. Manuel Martínez Herrera
Director
Escuela de Psicología

Estimado señor:

Me permito comunicarle que este Decanato autoriza la solicitud de ***permiso con goce de salario de la profesora Teresita Cordero Cordero, del 21 al 27 de junio*** del presente año, *con el fin de asistir al Encuentro de Madres-maestras que se llevará a cabo en Honduras.*

Esta solicitud se aprueba **con base en el Artículo 94, inciso m),** *del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.*

Sin otro particular, le saluda cordialmente

M.Sc. Mercedes Muñoz G.
DECANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DECANATO

as

cc: Vicerrectoría de Docencia
Prof. Teresita Cordero Cordero
Escuela de Psicología
Archivo

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DECANATO

15 de marzo del 2005
DFCS-0495-06-2005

Señor
M.A. Manuel Martínez Herrera
Director
Escuela de Psicología

Estimado señor:

Me permito comunicarle que este Decanato autoriza la solicitud de ***permiso con goce de salario de la profesora Teresita Cordero Cordero, del 21 al 27 de junio*** del presente año, *con el fin de asistir al Encuentro de Madres-maestras que se llevará a cabo en Honduras.*

Esta solicitud se aprueba **con base en el Artículo 94, inciso m),** *del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.*

Sin otro particular, le saluda cordialmente

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DECANATO

M.Sc. Mercedes Muñoz G.
DECANA

as

cc: Vicerrectoría de Docencia
Prof. Teresita Cordero Cordero
Escuela de Psicología
Archivo

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE APROVECHAMIENTO A:

TERESITA CORDERO CORDERO

Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar para transformar"

Organizado por el Instituto de Investigación en Educación, como parte de las actividades para conmemorar los 25 años su fundación, realizado los días 01, 02, 03 y 04 de febrero del 2005, con una duración de 32 horas.

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, el 04 de febrero del 2005.

Dra. Lupita Chaves Salas
Directora
Instituto de Investigación Educación

Instituto de Investigación en Educación
FACULTAD DE EDUCACIÓN
I I E

Dra. María Pérez Yglesias
Vicerrectora
Vicerrectoría de Acción Social

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

Congreso Internacional de Investigación Educativa

"Investigar para transformar"

16 de diciembre, 2004
INIE-1421-04

Señora
Teresita Cordero
Universidad de Costa Rica

Estimada señora:

El Comité Científico del Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar para transformar" comunica que sus trabajos denominados **Aporte de una experiencia de educación no convencional** y **Hablemos de crianza infantil en la primera infancia** ha sido aprobado para ser incluido en el Programa Académico de nuestro Congreso.

En mensaje posterior, le haremos saber el lugar y fecha de exposición del trabajo.

Cualquier duda o dificultad en la preparación de su viaje no deje de dirigirse a nosotros para tratar, de forma conjunta, de hallar la mejor solución para su participación en el Congreso.

Le esperamos, convecidos de que su participación enriquecerá las discusiones que se susciten en el desarrollo del programa profesional y hará posible crear el entorno de intercambio de experiencias adecuado previsto por los organizadores.

Asimismo, le agradecería realizar los trámites por concepto de inscripción antes del 10 de diciembre del 2004. en la cuenta en colones 100-01-000-140077-9 del Banco Nacional de Costa Rica. Una vez realizada la transacción bancaria enviar el comprobante junto con la ficha de inscripción llena al fax (506) 207-4679 pueden confirmar al teléfono (506) 207-4783.

Se suscribe muy atentamente,

Dra. Lupita Chaves
Coordinadora General

Wpc.

☎ 207-4783 inie@cariari.ucr.ac.cr Fax: 2074679

Resumen

Nos planteamos como objetivo general de este trabajo: comprender e interpretar la filosofía en acción que subyace a las prácticas pedagógicas (promoción de aprendizaje) desarrolladas por las Madres-maestras en los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica y Organización de las Madres-maestras (JAPAIC-OMMA). Así la filosofía en acción la enmarcamos dentro de una visión pragmática de la realidad, la cual esta referida a teorías, ideas y concepciones implícitas y explícitas de la actividad socio-cultural de los grupos de estudio.

El estudio lo desarrollamos en la organización de las Madres-maestras en Panamá, por ser una experiencia de educación no convencional y que tiene como característica principal que son las familias, especialmente la mujeres, cercanas a los niños y las niñas, quienes conforman equipos de trabajo para desarrollar en sus comunidades, jardines de párvulos. La tesis además de plantear un marco teórico desde una perspectiva socio-cultural expone la importancia de considerar la historicidad de los pueblos latinoamericanos para enriquecer los procesos de socialización de la niñez.

Se expone el acercamiento metodológico sin perder de vista la vinculación que ha tenido la autora con JAPAIC-OMMA. La metodología se establece desde una perspectiva comprensiva integrando diferentes técnicas* de recolección y análisis de la información para dar cuenta de los patrones de acción o actividades que se realizan, la forma en como se hacen las actividades relacionadas, los roles de las Madres-maestras y la niñez establecidos en el espacio del jardín, las relaciones intersubjetivas que se logran interpretar y las formas de comunicación socio-afectiva, así como, la participación guiada que desarrollan las y los participantes dentro de una comunidad de aprendices. El contexto de pobreza o miseria, está como telón de fondo para entender lo que se hace así como los límites de la acción.

El capítulo VI complementa mayores referencias sobre la organización y el siguiente expone en detalle el análisis de la información de cada uno de jardines estudiados. En el trabajo se discuten los aspectos pedagógico que desarrollan las Madres-maestras desde sus prácticas de crianza y su propuesta educativa. El trabajo de JAPAIC-OMMA establece una estructura que la conforma desde el aporte colectivo no solo de recursos materiales sino personales y simbólicos, que parten de la colaboración mutua, como una praxis social que fomenta la interdependencia, el compartir y la construcción de redes sociales para enfrentar necesidades y conflictos de la vida cotidiana.

Ya en lo que concierne a los afectos, emociones y comunicación social, en el trabajo de observación y análisis de la información, hemos encontrado, con satisfacción de nuestra parte, que una de las prácticas que realizan las Madres-maestras en el espacio del jardín son sus expresiones y relaciones afectivas con la niñez (en este punto fue trascendental el aporte del grupo de observadores del video editado). Se considera que

* Encuestas, observaciones registradas en diarios de campo, registros en vídeo, entrevistas y conversaciones informales y documentos varios

este tipo de relación, surge de su vínculo como mamás, vecinas o familiares cercanas a los infantes. Argumentamos que las mujeres establecen una identidad de Madre-maestra donde el rol de mamás es el que prevalece. Se va construyendo una corresponsabilidad de la crianza infantil desde las familias participantes.

Las prácticas pedagógicas, la comunicación oral y la expresión de las vivencian son factores fundamentales para lograr compartir inquietudes, dificultades, alegrías y logros (todos ellos en el marco de una condición social histórica particular). Dentro de esta realidad social observamos en los jardines estudiados que existe una influencia del sistema educativo formal hacia las actividades que se realizan en los jardines.

En lo que concierne a sus objetivos educativos se van consolidando prácticas sistemáticas que se enriquecen cuando se comparten relaciones interpersonales así como materiales, alimentos, juegos, cantos y otros, en un ambiente agradable y afectuoso, cuyos valores permiten crear redes de apoyo solidario. La comunicación por excelencia es la oral sin embargo, encontramos sus diferencias y encontramos la integración de símbolos, gestos, emociones y todas aquellas expresiones no verbales que enriquecen, contextualizan y le dan sentido a lo que se hace desde la historia de relación socio-cultural a que se pertenece.

Se considera que para JAPAIC-OMMA el principal reto es la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica. Esto significará rescatar la memoria histórica como un recurso básico que aporte a la opción educativa que no niega su pasado, sino que lo retoma para proyectarse en el presente sin perder de vista el futuro. Para la investigadora significará compartir comprometidamente con la organización los resultados del trabajo en momentos diversos y utilizando los recursos audiovisuales recopilados durante el trabajo de campo. En la dinámica de revisión se tendría que traer a colación el marco de los Derechos Humanos como un recurso para auto-valorar la propia práctica socio-cultural desarrollada en más de treinta años de esfuerzo sostenido.

Y por último, otro aspecto básico es la contribución que la investigación pueda aportar a la discusión de la educación inicial y el sistema educativo formal que viene dejando de lado su papel fundamental de formación humana.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

CONGRESO INTERNACIONAL INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS

"Hablemos de crianza infantil en la primera infancia"

Teresita Cordero.

Objetivo del taller: Compartir experiencias de crianza infantil en la primera infancia y reflexionar sobre los procesos educativos desde el nacimiento.

Objetivos específicos:

1. Contextualizar experiencias sobre la crianza infantil a partir de los aportes de las y los participantes.
2. Compartir los procesos de construcción de la subjetividad de la niñez y la relación con su entorno.
3. Reconocer los procesos de socialización de la niñez para incorporarlos a los aprendizajes colectivos.

Programación:

1. Presentación de las personas participantes y sus expectativas del taller. (10 minutos)
2. Introducción sobre el trabajo taller y puesta en común de la agenda, se pueden hacer cambios. (10 minutos).
3. Puntos teóricos y experiencia de la investigadora.
4. Escucha de una canción alusiva al tema y ubicación de las experiencias de crianza infantil. ¿Qué se aprende en los primeros años de vida de los seres humanos? ¿Cómo es la realidad de la niñez que conocemos y las prácticas educativas en la primer infancia?. Exponer ejemplos. (15 minutos)
5. Trabajo en subgrupos. Para ello se utilizará el folleto de "Los secretos de la educación de las madres-maestras y padres-maestros" #1 al # 3 (45 a 1 hora)
6. Plenaria, por medio de actividades creativas por medio de subgrupos. (30 minutos)
7. Síntesis y conclusiones de las ideas fundamentales, metodología y posible trabajo en el marco educativo. (30 minutos)
8. Evaluación del taller. (15 minutos)

Anexo 4

Proyecto de investigación

Carta de aprobación del proyecto.

La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiografías, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestros en Centroamérica

Nº 724-A6-303

devolver X M.

Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Investigación

Dirección de Gestión de la Investigación

1 de diciembre del 2005
VI-7234-2005

Dra. Teresita Cordero Cordero
Investigadora
Instituto de Investigaciones en Educación

Estimada señora:

Me permito comunicarle que la Vicerrectoría ha aprobado la ejecución del proyecto denominado "**La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiografías, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-Maestras-os en Centroamérica**", N°724-A6-303, el cual se regirá con las siguientes condiciones:

Este proyecto fue aprobado por el Comité Ético Científico, en la sesión N°100 y forma parte del Programa de Investigación Educación y Cultura, N° 724-A6-900

VIGENCIA: 9 de enero del 2006 al 31 de diciembre del 2008.

PRESUPUESTO 2006:

Partida	Descripción	Monto
14-15	Impresión, reproducción y encuadernación	¢15.000.00
21-06	Productos de papel, cartón e impresos	¢15.000.00
21-10	Utiles y materiales educacionales	¢25.000.00
21-13	Utiles y materiales de imprenta y fotografía	¢25.000.00
42-06	Horas estudiante (10 horas X 10.5 meses)	¢218.001.00
TOTAL		**¢338.001.00**

- Para poder ejecutar estos recursos, el proyecto **deberá estar al día** con la presentación de los informes y los fondos deben girarse al menos en un **50% en el primer semestre** del año en ejecución.

- Para el trámite de pago es requisito que la **documentación sea firmada** por usted como investigador principal.

- Con respecto a las Horas Asistente y Horas Estudiante, **el presupuesto se debe ejecutar en los meses** para los cuales fueron aprobadas. Los casos de excepción se analizarán individualmente.

- Sírvase considerar las fechas adjuntas para el respectivo cierre presupuestario de los proyectos de investigación.

PRESENTACIÓN DE INFORMES:(La Guía se puede obtener en la dirección electrónica: www.vinv.ucr.ac.cr/formularios.htm)
I Parcial: 8 de diciembre del 2006
II Parcial: 14 de diciembre del 2007
FINAL: 12 de diciembre del 2008

1702-05

Debe tomarse en cuenta que es obligación de la investigadora presentar los informes en el período específicamente acordados, tal como se establece en la Resolución de la Vicerrectoría publicada en la Gaceta Universitaria 24-98. No obstante, esta Vicerrectoría agradece que en caso de que se le presente algún inconveniente para la presentación de sus informes, nos notifique oportunamente y en un plazo no mayor a quince días, con el fin de encontrar una solución conjunta que contribuya a solucionarlo.

La Directora de su unidad tiene la atribución de velar por la buena marcha de esta investigación, por lo que los informes deben presentarse por medio de la Dirección, previa aprobación del Consejo Científico.

CARGA ACADEMICA:
Teresita Cordero Cordero, Investigador Principal, ½ tiempo

El costo de esta participación es de ¢3.293.316 según la escala salarial del 2005 y no incluye anualidades, escalafones ni otros incentivos.

Le recordamos que la aceptación de las condiciones antes estipuladas constituye un compromiso formal de cumplirlas y que en caso contrario, esta Vicerrectoría se reserva el derecho de suspender la autorización para ejecutar el proyecto en referencia.

La Vicerrectoría está siempre en la mejor disposición de colaborar con usted, de acuerdo con nuestras posibilidades y desde ya le deseamos mucho éxito en la ejecución de esta investigación.

Atentamente,

Dr. Henning Jensen P.
Vicerrector

VICERRECTORIA
DE INVESTIGACION

HJP/AIGC
CC: Dra. Lupita Chaves, Directora INIE
Sección de Cargas Académicas, CEA
Expediente Programa 724-A6-900
Unidad Técnico Administrativa, V.I./ F.296
Base de Datos /Archivos

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
INFORMACIÓN GENERAL POR PROYECTO

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Actividad : Investigación Sub-Actividad : Investigación Aplicada Condición : Proyecto Nuevo

Otras unidades ejecutoras del proyecto:

El proyecto requiere prórroga?: No El proyecto requiere renovación?: No

Adscripción con algún programa de la Institución: Programa de Educación y Cultura.

Número de políticas a las que responde el proyecto: 1.20 5.10 5.20 5.60

Posee el proyecto diferentes componentes?: No ☐ Docencia ☐ Investigación ☐ Acción Social ☐ Vida Estudiantil ☐ Administración

Costo Total del proyecto:

Fuente U.C.R.	Otro Financiamiento	Total
380,000		380,000

Vigencia del proyecto: 1/ 1/2006 al 31/12/2008

Información acerca de los encargados del Proyecto

Investigador Principal:

Cédula:	1er Apellido:	2do Apellido:	Nombre:	Horas por semana I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	Grado Académico:	Unidad a la que pertenece	Estado en Régimen:
4-120-379	Cordero	Cordero	Teresita	10	10	10	Máster	02021600	Asociado

Responsable(s):

Cédula:	1er Apellido:	2do Apellido:	Nombre:	Horas por semana I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	Grado Académico:	Unidad a la que pertenece	Estado en Régimen:

Asociados o Colaboradores:

Cédula:	1er Apellido:	2do Apellido:	Nombre:	Horas por semana I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	Grado Académico:	Unidad a la que pertenece	Estado en Régimen:

Descripción de horas por semana dedicadas al Proyecto:

I Ciclo		II Ciclo		III Ciclo	
Propia	Adicional	Propia	Adicional	Propia	Adicional
10		10		10	

Financiamiento de las Cargas Adicionales en horas:	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo
Financ. la Vicerrectoría.....			
Financ. por otras Unidades.....			
Financ. por otros medios.....			

Observaciones:

Se dedica un cuarto de tiempo para el presente proyecto, según nota adjunta.

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
ESTRUCTURA DEL PROYECTO

JNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

ACTIVIDAD SUSTANTIVA:
nvestigación

SUBACTIVIDAD SUSTANTIVA:
Investigación Aplicada

CONDICIÓN:
Proyecto Nuevo

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:
POLÍTICAS

1.2 La Universidad de Costa Rica promoverá y concientizará acerca de la preeminencia de los valores como elementos fundamentales para la realización de as personas.
5.1 La Universidad de Costa Rica propiciará las relaciones y la cooperación internacional, como parte de su compromiso con la internacionalización, omentando el establecimiento de los lazos de solidaridad y cooperación con universidades hermanas en el mundo, con organizaciones regionales e nternacionales y con otros entes externos.
5.2 La Universidad de Costa Rica fomentará, en la comunidad universitaria y nacional, una cultura de paz, favoreciendo el desarrollo de nuevas formas de solución de conflictos y una ética global, basada en los derechos humanos y particulares.
5.6 La institución continuará promoviendo la integración de la educación superior estatal para fortalecer y mejorar los diferentes componentes del sistema educativo nacional. Asimismo contribuirá de manera especial, mediante acciones sustantivas en los niveles preescolar, primaria y secundaria de las zonas de nayor rezago educativo.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

La Organización de las Madres-maestras en Centroamérica, se ha caracterizado por establecer un mundo de relaciones, que sustentan una práctica educativa no convencional y que más bien parte de la vida cotidiana y de los espacios socio-culturales en que se desenvuelve.

Las rutinas en los jardines de párvulos, permiten que las participantes (mayoritariamente mujeres) realicen infinidad de actividades organizativas que van desde la planeación y ejecución de las labores para el funcionamiento del jardín, así como de reuniones, visitas, encuentros logrando crear una identidad en lo que realizan y estableciendo comunidades de aprendizajes, donde no solo se beneficia la niñez sino que el grupo de familias que participan, especial las mujeres.

La investigadora de este proyecto cuenta con trabajos previos de diversa índole que van dsde el acompañamiento presencial en actividades desde el año 1986 hasta actividades prácticas y de investigación. En Cordero (2004) se puede reseñar con mayor detalle la participación con la Organización de las Madres-maestras. De todas manera, se puede revisar otros materiales tales como los siguientes Cordero y Santamaría (1987a y 1987b), Cordero; Rodríguez / Sáenz (1990), Cordero (1992, 1996, 1997) y más recientemente Cordero (2004).

Como parte del proceso de estudio sobre la organización surge un nuevo énfasis que intenta hacer una contribución a la memoria histórica de la organización por medio de la narrativa. Por un lado se buscará hacer un registro de autobiografías de las participantes que así lo quieran hacer, así como cuentos, leyendas e historias inéditas que sirvan para ser utilizados como material didáctico para trabajar con la niñez.

El material pretende ser sistematizado para elaborar productos (materiales escritos o gráficos) que sirvan como fuente permanente de referencia de la realidad de la organización y rescate la diversidad histórica y cultural. Esto permitirá que se cuente con historias, cuentos y anécdotas inéditas que puedan servir como fuente de aprendizaje para transmitirlas a las nuevas generaciones.

Para ello, se espera motivar a las participantes en la organización tanto en Panamá, Costa Rica y Honduras a que escriban su autobiografía en relación con la organización. La meta será registrar por diferentes medios, material escrito y audiovisual, lo que ellas quieran compartir que posiblemente nos hable de sus conflictos, deseos, sufrimientos, alegrías, ideales y desarrollos personales, historias que a su vez nos podrán contar las concepciones de mundo, de sociedad / ser humano que vienen fomentando dichas personas en su práctica cotidiana que data de más de treinta años.

El registro de cuentos, historias o leyendas, que pudieran ser utilizados para estimular la comprensión de lectura de las niñas y los niños que participan en el jardín será otra fuente de información que responde a otros determinantes y conceptuaciones de la vida en sociedad. En este sentido, la tarea iría más allá del

egistro ya que se va necesitar de un análisis crítico para que un grupo más pequeño de participantes pueda reconocer los mensajes que se envían. Por ello na pretensión es decodificar la información de los materiales para hacer una escogencia que permita tener una selección a tono con los ideales de la rganización. Esto último es un reto para la investigadora que tendrá la obligación de contar con una perspectiva crítica y ética.

Surgen así coincidiendo con Carr (1996) una educación entendida como una práctica socio-cultural que rescata entre otros la intencionalidad del mensaje del uento infantil y se convierte en un acto de pensamiento creativo. Así como la importancia de las autobiográficas personales.

l material de los cuentos, historias, leyendas infantiles se registrará y se escogerán algunos de ellos para ser trabajados con niños y niñas que los puedan ustrar. Posteriormente, se espera compartir con un grupo de Madres-maestras para su edición y que se funcioné como un comité editor. En términos enerales dicho comité tendrá la tarea de definir si los contenidos de los cuentos, leyenda, mitos, historias son los más coincidentes con los valores, nseñanzas y roles que se quieren fomentar en la organización.

ordero (2004) ya ha planteado algunos valores y conceptuaciones generales que la organización intenta propiciar para la formación humana y que esponden a un estilo de relación que fomenta la solidaridad, el afecto y el compromiso y que bien surge de las condiciones adversas de vida y de la speranza en de lograr un mundo mejor. Estos planteamientos también nos muestran contradicciones que coexisten con las demandas de una sociedad apitalista que fomenta la competencia, la individualidad y que se enmarcan dentro de la sobrevivencia.

as historias personales y los cuentos infantiles si bien son productos distintos, los mismos obedecen a creaciones de las y los participantes, ya sea por el ontenido específico de las vivencias o por la repetición de eventos fabulados o trasmitidos oralmente por generaciones. Cada forma de pensamiento utiliza un onjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores, que son a la vez interpretaciones de los hechos que puedan ser a su vez etomados para enriquecerlos y compartirlos. En este sentido, se valorará el registro no solo escrito, sino que también verbal y por ello la metodología incluye isitas a las participantes en sus lugares de origen.

demás, se ha de tomar en cuenta que el contexto donde se desarrollan las experiencias es distinto. Esta situación crea una diversidad imposible de registrar n su totalidad, por esta razón, la fuente principal del trabajo es un llamado por medio de la organización. Uno de ellos es el encuentro centroamericano que se a a realizar en junio del año 2005 en Honduras, momento y lugar que se aprovechará para compartir esta nueva propuesta.

DUCACIÓN Y CULTURA

a educación es inherente a la condición humana y las prácticas que se realizan sean estas formalizadas o no, propician situaciones que colaboran en la rmación de la especie humana. Por tal razón, los grupos de personas que toman conciencia de su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la iñez, logran, como en la organización de las Madres-maestras, enriquecer las actividades que ya desarrollan en la cotidianeidad de la vida diaria. Proceso ue Dengo (1995) lo nombra como educabilidad, la cual está llena de afectos, experiencias y conocimientos que constituyen la vida personal y cultural.

l interés de la educación será el ser humano en su medio social, entendido como ambiente que incluye la dimensión de la materialidad, la espiritualidad y la olectividad...

l propósito óptimo de la educación es que el hombre libere su pensamiento y conquiste su autonomía (Dengo 1995, p15).

l hombre y la mujer son educables en todas las esferas del ser y no sólo en la cognitiva. Concluye doña María Eugenia Dengo (1995), que las personas omos seres sociables y educables, en todos los niveles de vida humana.

nfatiza en el ser social de los seres humanos y expone que, además, es un ser teleológico. "...sus acciones tienen sentido, tienden siempre hacia fines o npulsos intencionales, dentro de los cuales establece cadenas de finalidades, metas y objetivos en su existencia". (Dengo 1995, p10) La educación se aracteriza por la sociabilidad, siendo unas de sus cualidades la creación cultural, donde se realiza una síntesis entre naturaleza y creación humana.

ducabilidad es una capacidad humana que se define como "Existe en el hombre una cualidad, especifica de su naturaleza, que lo hace dúctil a las influencias

ormativas, capaz de adquirir conocimientos y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para odificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que lo hace ser sujeto de aprendizaje. Eso es lo que llamamos educabilidad". (Dengo 1995, p16)

ategoría ontológica que le permite humanizarse más plenamente por medio de los procesos educativos. Así "...la educación es hacer salir y manifestarse las icultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal." (Dengo 1995, p 7)

as capacidades de simbolización a través del pensamiento y la posibilidad de comunicación e interacción social hacen posible el rescate de la memoria istórica, que tal como lo plantea Ibañez (1994) "... todo fenómeno social lleva incorporada la memoria de las relaciones sociales que lo instituyeron como tal y ue han quedado sedimentadas en su seno" (p219). El pasado y el futuro se pueden resignificar y nada esta escrito de manera permanente.

as y los participantes de la organización de las madres-maestras estructuran y dan significados a lo cotidiano, a partir de las identidades posibles que como ujeres, hombres, jóvenes, niños o niñas viven en condiciones particulares de existencia producto del sistema patriarcal y capitalista en que se vive.

IEDIACIONES CULTURALES

os procesos de análisis sobre la génesis de los procesos de desarrollo humano, tal cual lo plantea Vygotsky (1979, también citado por Wertsch, 1995) están nculados con los procesos socio-históricos, en los planos micro-genéticos así como macro-genéticos de la sociedad.

ygotsky entendió el análisis genético de los seres humanos a partir de los procesos evolutivos, (tal y como tienen lugar en cada entorno específico), bajo el rincipio de que todo está en movimiento. Como proceso se entiende: el constante movimiento y transformación que ocurre en la historia y que afecta a cada idividuo, desde el nacimiento hasta la muerte.

l método sociohistórico para Vygotsky relaciona íntimamente la vida mental y las relaciones sociales que, mediatizados por los instrumentos de la cultura, se egan a internalizar. El acto social es una precondición de la conciencia individual. Toda actividad humana es un reflejo de la cultura y de la historia del grupo. as acciones están formadas y configuradas históricamente y han servido para el control de la actividad humana.

as funciones psicológicas superiores son el resultado de las fuerzas sociales y surgen de un sustrato básico, entendido como las funciones inferiores de igen psicobiológico. Las primeras son el resultado de la transformación que se hace bajo el influjo o intervención de los factores interpsicológicos e trapsicológicos .

a mediación es una de las ideas principales que han generado un impacto en las ciencias humanas, en especial en los estudios culturales, la educación y el esarrollo infantil. La mediación es el empleo de instrumentos y signos psicológicos, tales como el trabajo y el lenguaje. En el proceso de desarrollo que se ace junto al crecimiento y la maduración, los seres humanos dominan los mecanismos y los medios del pensamiento que los hace participes del omportamiento cultural. Existen una serie de momentos de inflexión o "revoluciones" que producen cambios en el tipo de desarrollo. En los niños, una de las furcaciones más evidentes se da entre el desarrollo psicológico-natural y desarrollo psicológico-cultural.

n ciertos casos, los cambios evolutivos se hallan vinculados a la introducción de una nueva forma de mediación, mientras que en otros se relacionan con la ansición hacia una versión más avanzada de una forma de mediación ya existente. (Wertsch, 1995, pp. 40)

l uso de nuevas invenciones o herramientas culturales crea las condiciones para la evolución del desarrollo a nuevos momentos que, a su vez, se onvierten en un prerrequisito para la evolución del desarrollo histórico del comportamiento. La mediación y las herramientas son entendidas como los medios e trabajo y los medios del comportamiento que se relacionan directamente con el lenguaje y otros signos auxiliares, en el proceso de dominio del omportamiento.

a investigación, al rescatar las históricas personales de las y los participantes, y los cuentos, historias o leyendas para la niñez, se ubica en el registro y nálisis de los procesos simbólicos de la mediación cultural. Así los relatos se convierten en "una búsqueda renovada de raíces, de un sentido de pertenencia, e comunidad. Pertenecer a una comunidad es una necesidad humana, es un derecho humano." (Jelin, 2001, p.91)

ESCATE DE HISTORIAS BIOGRÁFICAS.

os relatos de las mujeres son expresiones subjetivas que sintetizan procesos que las autoras interpretan sobre la realidad, las cuales corresponden a rcunstancias mucho más complejas. Por ello la historia personal nos podrá mostrar diversos momentos, significados como importantes para las autoras ero que no necesariamente son una reproducción. Dichas autobiografías posiblemente se relacionarán con crisis, avances, logros o desaciertos personales y vencias propias llenos de afecto y emoción. La reflexión alrededor de dichos momentos puede servir para consolidar un conocimiento propio sobre sí ismos y, a la vez, considerar puntos para conocer mejor la identidad grupal.

as vivencias personales suelen ser experiencias subjetivas que responden a infinidad de situaciones que se significan y resignifican a través del tiempo. Por ubjetividad se entiende un conjunto de aspectos que de acuerdo a Flores (1989) puede ser definido de la siguiente manera, ... el actuar cotidiano, las presentaciones que se tienen en el mundo, las construcciones afectivas, los encuentros y desencuentros sociales, los deseos reprimidos, los impedimentos el goce, las necesidades individuales, los objetivos del querer ser, las negociaciones de ser lo que no se quiere ser, las carencias de pertenencia, las vencias desde la pertenencia." (Flores; 1989, p85)

sí la recreación de imágenes a través de las historias, nos confirma las posibilidades y los límites "permitidos" por la sociedad que vivimos. Lagarde (1990) esde la perspectiva feminista nos recuerda que vivimos "cautivas" en un mundo de mujeres y que se nos asigna socialmente roles establecidos que a su vez e instauran en identidades posibles, que se dan en este caso desde el actuar de mujeres pobres centroamericanas pertenecientes a la organización de las ladres-maestras.

as identidades femeninas y masculinas se establecen en el proceso de socialización y se perpetúan por medio de rutinas cotidianas que sirven para su gitimidad. Las identidades se articulan con factores diversos y se estructuran como nociones llenas de sentido. Por tal razón, será importante rescatar las istorias personales y analizar los procesos de vida de mujeres y varones como madres-maestras o padres-maestros. Sus vivencias, sus luchas, frustraciones, us creencias, prejuicios, ideas, estereotipos abren el espacio para la reflexión y el análisis.

hora bien, las Madres-maestras y los Padres-maestros, que se identifican con el programa ejecutan acciones consecuentes, veraces y sinceras, que implican n proceso continuo y permanente de comunicación a través de la inteligibilidad de las palabras, con base en relaciones intersubjetivas, que crean una omunidad de sentido e instauran conocimientos válidos culturalmente. Por tal razón, esta investigación será otro medio para recuperar dichas acciones así omo para contribuir a la construcción del conocimiento.

a complejidad del proceso, se expresa a través de la heterogeneidad de las familias participantes, así como de la historicidad de las poblaciones que marcan trabajo con los niños y las niñas de manera particular. La transmisión y sobre todo la metodología que hace posible la labor, se da por la práctica edagógica sustentada en la comunicación oral y la vinculación cara a cara de las participantes.

os seminarios, talleres, encuentros, visitas y conversaciones informales, crean las condiciones óptimas para ejecutar los actos del habla. Son múltiples las uniones que se producen en la organización y múltiples las vivencias que se dan en los encuentros, haciendo que "... la lengua oral funciona como elemento egociador de ideas y al hacerlas válidas, éstas se convierten en conocimientos que se mantienen en la medida que son compatibles por los miembros de la omunidad lingüística" (Tirzo, 1995, p 94).

UENTOS INFANTILES

os cuentos infantiles inéditos se construyen creativamente en la interacción cotidiana que realizan las personas fomentando la imaginación y la fantasía para ompartir significados sociales cognitivos y afectivos. Así la posibilidad de legitimar una práctica social (comunicación oral) permitirá el aprecio por lo propio y motivación por la composición literaria.

bien en el sistema social actual se han legitimado una serie de cuentos, éstos no siempre responden a la realidad en que se desarrollan vivencias mediatas de amplios sectores de la población centroamericana. Así que surge la inquietud de cómo lograr el rescate de estas tradiciones orales que nos ablan de las vivencias cotidianas llenas de afectos y de enseñanzas.

n el caso de las Madres-maestras la práctica del habla, logra que se apropien de competencias lingüísticas y se creen redes de sentido, a partir del ompartir con la niñez y las otras personas involucradas en el mundo social. Estos aprendizajes y conocimientos están generando nuevas habilidades y estrezas que anteriormente estaban negadas para muchas de ellas. Es muy interesante ver el proceso de muchas mujeres que no se atrevían a hablar en úblico considerando que no eran personas capaces de comunicarse. Ahora con el protagonismo que llevan a cabo, descubren de lo que son capaces.

esde este punto de vista, existe un amplio bagaje socio-cultural que podría ser recuperado para ser compartido en forma de relato de historias, cuentos o yendas infantiles.

e parte del hecho y el entendimiento de que todas las personas por ser seres humanos tienen dones, capacidades, habilidades para educar y ser educado en contexto de las relaciones intersubjetivas. Esta convicción incorporada a la vida de la organización de las Madres-maestras, significa también cambios rofundos en el propio auto percepción de sí mismas y de su relación con los Otros.

l acto del habla, en la acción de comunicación, sirve como medio para la construcción de las prácticas educativas valiosas y significativas. Independiente de hay mucho o poco material escrito, los pueblos latinoamericanos siguen utilizando el lenguaje oral y la narrativa como la posibilidad de compartir teligentemente sus conocimientos y transmitir tradiciones culturales. No comprender, esto, es caer en una tarea educativa atravesada por lo técnico strumental y perder de vista la esencia misma de la educación, que en última instancia busca la formación humana.

os cuentos, historias y leyendas son un medio para estimular la imaginación en medio del acto de la comunicación. Es interesante que con un material arrado se pueda realizar una actividad que integra el afecto y estimula la imaginación y conocimiento. Por ello es importante preguntarse desde el marco de actividad propia de los jardines, cómo trabajar los cuentos infantiles desde un sentido creativo de aprendizaje infantil.
or ejemplo Lurie (1990) critica que la literatura infantil en diferentes medios educativos que se encuentran al alcance de la niñez, se suprime la fantasía y la aginación promoviendo un niño o niña cada vez más parecido a los adultos. Se privilegia el dinero y el poder y el reconocimiento público sobre la búsqueda e la imaginación, el interrogante y la rebeldía, aspecto que para la autora está adormecido en los adultos.

or su parte, Kieran (1999) entiende la imaginación como la "capacidad de formar imágenes mentales de lo que no está presente en la realidad, o incluso lo ue nunca se ha experimentado en esta" (p. 18) y en su argumentación concibe al niño o la niña como incesante creador de imágenes mentales, perimentadas o no.
sta postura plantea el no acuerdo de colocar en los relatos solo situaciones concretas y más bien aboga por considerar las ideas abstractas como portantes pues le dan sentido al argumento. A lo mejor por esta razón es que los libros de Harry Porter son tan leídos en el mundo entero, por grandes y ños.

ieran (1999) insiste en la necesidad y la importancia de introducir conocimientos complejos que la niñez pueda entender. Así la imaginación, arguye, nciona como en proceso mediador entre la cultura y la naturaleza de los seres humanos, que permite desarrollar intermediaciones entre lo que es muy claro, ngible y natural y aquello simbólico y creado, con lo que pone en entredicho que siempre deba partirse de elementos conocidos para aprender, pues de ser e esta forma, la creación imaginativa no podría tomar lugar. Fomentar la imaginación mediante la narrativa se convierte en un puente entre lo que desconoce lo que se conoce, lo que pueda crear y elaborar.

n cuanto al uso de los relatos, destaca que estos constituyen un reflejo de capacidades conceptuales de los niños, debido a que "cualquiera que sean las abilidades conceptuales que intervienen en el reconocimiento de conflictos y problemas y la posterior elaboración y aprehensión cuando se han resuelto de rma satisfactoria, los niños ya las poseen, y no se trata de habilidades intelectuales triviales, sino que son complejas y profundas" (Egan, K. 1999. 41).

demás, menciona la característica de los cuentos de vincularse directamente con las respuestas afectivas, y con ello, la facilidad que promueven de vincular faceta cognitiva con la emocional de los seres humanos, que de por sí se encuentra fusionada, y que ha intentado ser separada en las prácticas educativas, nde se enfatiza la cognitivo y se censura lo emocional. Así, considera que una contribución más de la narrativa a la enseñanza consiste precisamente en presentar una herramienta para movilizar más equilibradamente las capacidades de aprendizaje de los niños (involucrando capacidades afectivas y gnitivas). Al respecto, Egan (1999) explica,

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Presentar el conocimiento separado de las emociones e intenciones humanas es reducir su significado afectivo. Asimismo, este significado afectivo parece specialmente importante para acceder al conocimiento y para atraernos al mismo" (Egan, K. 1999. 46) y añade,

Dado que el modelo dominante ha insistido en lo cognitivo a expensas de lo afectivo, el hecho de basarnos en algunos aspectos de la forma narrativa del uento para planificar la enseñanza puede permitirnos un equilibrio mayor" (Egan, K. 1999. 56)

'or otra parte, la autora critica al planteamiento piagetiano, por el énfasis que otorga a lo lógico-matemático y frente al potencial de la fantasía y la naginación, se percibe de manera muy concreta en las prácticas educativas que se sustentan bajo dichos planteamientos.

gualmente, señala de manera directa que la función de la institución educativa ha sido elaborar un producto (el estudiante) para satisfacer las necesidades ue se le demanden, a manera de fábrica. Así, ha incurrido en el error de censurar el uso de la espontaneidad y la imaginación creativa.

n síntesis, la autora defiende a la imaginación y a la fantasía, como herramientas de aprendizaje, de fortalecimiento, que han sido excluidas de los sistemas ducativos. A la vez, llama a reconsiderar en las prácticas docentes la estimulación de las mismas, para que mediante estas, "se proporcione a la niñez cosas n qué pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas con las que piensan" (Egan, K. 1999. 34)

Veinschelbaum (1994) presenta al cuento como una herramienta para propiciar el desarrollo espontáneo y desinhibido de la expresión, facilitando el uso del nguaje en la niñez, como ejercicio habitual en la comunicación

a adquisición y afianzamiento de la lengua, oral y escrita, pueden facilitarse privilegiando el uso de cuentos (Weinschelbaum, L. 1994. 17)

Asimismo, se valora el desarrollo del lenguaje en la medida en que representa un instrumento que abre la posibilidad de crear y recrear el mismo mundo en ue las personas se desenvuelven. Destaca que por medio del cuento se ejercita la memoria, y que se motiva el esfuerzo de recordar lo leído con anterioridad.)ando al cuento la cualidad de ser motivador por excelencia en la adquisición de la lecto-escritura de manera que propicia: "formar un permanente lector en el uturo" (Weinschelbaum, L. 1994. 20)

)e igual manera para Vigotsky citado por Wertsch (1995) el lenguaje es fundamental en el proceso de desarrollo del pensamiento. Pensamiento que se logra or la interacción social y la participación de los adultos y de la niñez, en lo que ha expuesto Rogoff (1994) como comunidad de aprendices. "... la función imbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente, la formación de relaciones entre ategorías." (Wertsch, 1995, pp. 111) y agrega,

Resulta evidente que Vygotsky defendía que, interactuando con los adultos, los niños inducen o infieren la estructura de conceptos y lo significados de las alabras que subyacen al habla del adulto, y que este proceso deriva de la necesidad de definir y redefinir los significados de las palabras, puesto que las alabras se usan en diferentes contextos referenciales." (Wertsch, 1995, pp. 121)

LANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

urge la siguiente pregunta de investigación:

De qué manera se construye la memoria histórica y algunos recursos literarios dentro de la organización de las madres-maestras?

IBLIOGRAFÍA

engo, María Eugenia (1995) 1.La dimensión antropológica de la educación San José Educación Costarricense. Costa Rica: editorial Universidad Estatal a istancia (UNED).

arr, W. (1996) Una teoría para la Educación. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Cordero C. Teresita (2004) III Informe de investigación. San José: Proyecto 724-A2-319 Vicerrectoría de Investigación, Instituto de investigación de mejoramiento de la educación costarricense. Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita (1996) Organización femenina: apertura de espacios no tradicionales por mujeres campesinas. San José: Tesis para obtener el título de Magíster scientie en psicología, Sistemas de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica.

Cordero, Teresita y Bolaños, Olman (1997) Desde Veraguas; Panamá: Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica. Serie nuestra palabra, Mi historia junto al caminar de las Madres-maestras. (3)

Cordero, Teresita y Bolaños, Olman (1993) Desde Barriada Nueve de Enero, San Miguelito Panamá: Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica. Serie nuestra palabra, Mi historia junto al caminar de las Madres-maestras. (2).

Cordero, Teresita y Bolaños, Olman (1992). Desde Samaria San Miguelito. Panamá: Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica. Serie nuestra palabra, Mi historia junto al caminar de las Madres-maestras. (1).

Cordero, C. Teresita; Rodríguez, Eunice y Sáenz, Lorena (1990). Capacitación organizativa a dos grupos de mujeres campesinas; San José: Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Cordero, C. Teresita y Santamaría, Santiago (1987a) Análisis, conclusiones y recomendaciones a las encuestas realizadas a las Madres-maestras en 1986; Panamá: Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica, material de la Organización.

Cordero, C. Teresita y Santamaría, Santiago (1987b). Filosofía, mística y metodología educativa del movimiento de Madres-maestras. Panamá: Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica, material de la Organización.

Flores, Palacio, Fátima. (1989) El Devenir de la Subjetividad Femenina: Un Paradigma entre lo Individual y lo Colectivo. En Bedolla, Patricia; Bustos, Olga; Flores, Fátima; García, Blanca (Comp). Estudios de Género y Feminismo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Fontamara S.A.

Herrera Garbarini, María Olivia; Pandolfi Burzio, Ana María; Mathiesen de Gregori, María Eleana. (1996) El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados. En Revista Pensamiento educativo. Concepción Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Vol. 19, Diciembre, p 171-196.

Ibáñez, T (1994). Psicología social construccionista; México: Publicación de la Universidad de Guadalajara. Capítulos V a VII: 217-279.

Jelin, Elizabeth. (2001) Exclusión, memorias y luchas políticas. En Mato, Daniel (coordinador) Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires: CLASO, pp.91-110 http://globalcult.org.ve/pub/claso1/jelin.pdf

Kieran, Egan (1999). Fantasía e Imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata SL.

Lagarde, Marcela. (1990) Cautiverios de las Mujeres: Madresposas, Monjas, Putas, Presas y Locas. México: Universidad Autónoma de México, Colección Posgrado.

Lurie, Alison (1990). No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo. Tomado de la red mundial de información:

Rogoff, Barbara. (1994) Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. Mind, Culture, and Activity; Vol. 1, Nº 4 Fall.

Urzo, Jorge (1995). Hablar y aprender. En Revista Pedagogía. 10 (4): otoño.

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Vigotsky, L. (1979) Problemas de método. En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Weinschelbaum, Lila (1994). Talleres infantiles de creación literaria. Bogota: Grupo Editor AIQUE.

Wertsch, V. James. (1995) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Editorial Piadós.

DESCRIPTORES:
EDUCACIÓN Y CULTURA, EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, CUENTOS INFANTILES, ORGANIZACIÓN Y GÉNERO.

OBJETIVO GENERAL:
Contribuir en la construcción de la memoria histórica de la organización de las Madres-maestras en Panamá, Costa Rica y Honduras por medio de la narrativa e autobiografías, cuentos, leyendas, mitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO:

OBJETIVO ESPECÍFICO: 01

Recopilar historias autobiográficas alrededor de las experiencias organizativas de las Madres-maestras y Padres-maestros en Centroamérica.

METAS:

) Motivar a un grupo de 50 mujeres a escribir o narrar sus historias personales para hacer un registro por escrito de ellas.

) Hacer un registro fotográfico de las personas que han escrito o narrado sus historias.

) Transcribir en material digital las autobiografías. El material será de nuevo revisado por las personas que las escribieron o narraron para mejorarlo o cambiarlo. Presentar material fotografiado o grabado para su revisión e integración a las historias.

) Hacer un análisis de las historias para identificar aspectos importantes de la historia de la organización y de los procesos coincidentes o divergentes que le sirvan a la organización para reflexionar.

) Elaborar una publicación que integre las historias. Y un artículo científico que presente los principales ejes de análisis teórico que generó el proceso de las autobiografías.

OBJETIVO ESPECÍFICO: 02

Recopilar prácticas pedagógicas producto de la tradición narrativa que den cuenta de historias, mitos, leyendas y cuentos para niños y niñas, que hayan do creadas o recreadas por las personas participantes de la organización.

METAS:

) Registrar de 25 a 50 cuentos infantiles que sean inéditos.

) Conformar un comité con diferentes Madres-maestras para editar algunos cuentos, leyendas, mitos o historias, que representen los valores que intenta fomentar la organización.

) Elaborar junto con las y los participantes de la organización de las Madres-maestras, en especial niños y niñas ilustraciones o sugerencias de materiales que puedan servir para trabajar los cuentos infantiles inéditos escogidos por el comité editor.

) Elaborar un material didáctico que contenga una serie de sugerencias a la hora de narrar un cuento o elaborarlo.

) Hacer una publicación con cuentos infantiles, para que sirva a los jardines de infantes, como apoyo al trabajo pedagógico que realiza se hace ellos. Así como aportar un material centroamericano para trabajo con la niñez en general.

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
ESTRUCTURA DEL PROYECTO

INIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Ubicación Geográfica del Proyecto:

aís:	**Especifique si en País eligió Otro:**
)tro	Centroamérica

rovincia:	**Cantón:**	**Distrito:**
Alajuela	Palmares	Zaragoza

Area Geográfica de Influencia:

Nacional (Provincias): ☐ San José ☐ Alajuela ☐ Heredia ☐ Cartago ☐ Limón ☐ Puntarenas ☐ Guanacaste ☐ Todo el país

Nacional(Regiones): ☐ Central ☐ Huetar Norte ☐ Pacífica Central ☐ Chorotega ☐ Huetar Atlántica ☐ Brunca ☐ Todas

Internacional: ☐ Centroamérica ☐ América del Norte ☐ América del Sur ☐ Caribe ☐ Europa ☐ Asia ☐ África ☐ Oceanía ☐ Todo el mundo

Impacto del Proyecto:

Area de impacto prioritaria del Proyecto: Educativa

Especifique:

El impacto consiste en:

)estacar procesos organizativos y experiencias pedagógicas de las mujeres que vienen dando un aporte significativo a la educación en la primera infancia. \demás la intencionalidad de la propuesta es favorecer la construcción de valores significativos, el aprecio por la literatura. Se motiva la composición literaria la construcción social del conocimiento.

Otra área de impacto significativa del Proyecto:

Especifique:

El impacto consiste en:

Población Beneficiaria Directa:

Quien o quienes:

Se beneficiará en primer instancia las familias participantes de la organización de Madres-maestras en Centroamérica. Al rescatar las experiencias ersonales y algunas experiencias pedagógicas se podrá difundir acciones que fortalecen el trabajo con la población infantil.

antidad de población beneficiada: 15,000

eneficio Obtenido:

Se podrán reconocer diferentes momentos de la experiencia de las mujeres en la organización y el aporte de trabajo que han dado voluntariamente a los aíses. Se rescatarán prácticas culturales que enriquecen desde Latinoamérica una educación que toma en cuenta la vida socio-cultural de las localidades. Se contará con información para promover formas alternativas para incentivar la letura y la escritura.

Población Beneficiaria Indirecta:

Quien o quienes:

antidad de población beneficiada:

eneficio Obtenido:

Beneficio que recibirá la U.C.R. con la ejecución del proyecto:

ontinua un proceso de investigación que se viene dando con la organización de las Madres-maestras desde los años noventa. aporta en la discusión de formas alternativas de educación en la primera infancia, lo que da oportunidad a incidir en el tema de la crianza infantil con

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. No INSCRIPCIÓN :

articipación familiar.

ıtegra y profundiza en la discusión pedagógica de la literatura infantil desde experiencias no formalizadas de educación párvularia.

'rofundiza en el tema de la participacion de madres, padres y otros en la atención infantil como un derecho humano, colocando en discusión los procesos de esarrollo humano.

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
GESTIÓN DEL PROYECTO

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. **No INSCRIPCIÓN :**

Actividad : Investigación **Sub-Actividad :** Investigación Aplicada **Condición :** Proyecto Nuevo

Procedimiento y/o Metodología:
METODOLOGÍA

El lenguaje nos permite comunicarnos, así como estructurar y ordenar la realidad. El lenguaje nos sirve como un medio que promueve determinadas formas de pensar, analizar y reflexionar sobre nuestro ser en el mundo. Herrera y otros (1989) plantean que una forma de aprendizaje del lenguaje es por medio de la conversación en la interacción social.

Así, este estudio busca registrar la información por medio del lenguaje (lo que dice, lo que se escribe, lo que cuenta o narra) para que sirva como instrumento de aprendizaje colectivo. El método de investigación se conceptúa como un registro en proceso, en movimiento. Por ello Vigotsky (1979) enfatizó en la importancia de reconocer el proceso histórico en constante devenir. Los relatos subjetivos interpretados desde la emoción, el dolor o la alegría de la tarea cumplida son una expresión particular que sintetiza un proceso personal y grupal.

Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio; esta es la exigencia básica del método dialéctico." (Vigotsky, 1979. p 104)

Por tal razón, el registro de las historias personales y los cuentos infantiles se convierte en un medio para realizar una investigación-acción. Dicha acción busca la reflexión y concientización de la importancia del lenguaje como herencia cultural pero sobre todo como un medio para el desarrollo del pensamiento humano. Así en el juego de las historias se tiene el objetivo implícito de permitir que las y los participantes en el proceso de investigación se apropien y utilicen de manera diferente algunos recursos didácticos con base en el lenguaje.

Para ello, la tradición oral que ya poseen las y los participantes (Cordero, 2004) se convierte en un estímulo para compartir con la investigadora las autobiografías y los cuentos inéditos que le dan sentido a las actividades pedagógicas para la niñez.

La investigación-acción, por lo tanto tiene un componente descriptivo así como analítico que se hará junto con las y los participantes pero también desde la investigadora utilizando una perspectiva comprensiva crítica. La participación, en medio de las limitaciones, se convierte en la vía para la construcción de alternativas pensadas y razonadas por las Madres-maestras y padres-maestros desde una conciencia para enfrentar las influencias externas.

De tal manera se buscará que los análisis de los textos fluyan en distintos niveles, por un lado la posición de la investigadora quien se convierte en este caso en uno de los principales instrumentos de la investigación al asumir la perspectiva cualitativa. Y, por otra parte, las y los participantes, que participen en algunos espacios para la reflexión y el análisis de las informaciones y toma de decisión en la edición de materiales. Esto es posible por la relación que tiene la investigadora con la organización desde los años ochenta.

Al ser nuestro campo de acción las experiencias de la vida cotidiana, hemos de tener una mirada crítica sobre lo que se presente, ya que la tendencia general podría ser la de percibir esta realidad de manera ahistórica y descontextualizada. Por ello será un reto para este trabajo lograr que un grupo de Madres-maestras, que estén dispuestas, a editar los cuentos o leyendas infantiles, escojan aquellos que sean coherentes con los principios de la organización.

Con respecto a las historias biográficas, las mismas serán respetadas tal cual se exponen y más bien, la investigadora, podrá hacer un análisis del material para ofrecer otra mirada sobre distintos aspectos que surjan del material tratando de aportar una visión contextualizada, pero analítica, respetando la individualidad. Esto puede signficar exponer y comprender contradicciones, formas de resistencia, logros y aciertos que dan cuenta de una experiencia organizativa de un grupo de mujeres (especialmente) que aún desde las limitaciones económicas, resisten, en el marco de la sociedad patriarcal y capitalista en que se desenvuelve.

Sabemos, sin embargo, que rebeldías y resistencias, pequeños boicots cotidianos, sin prácticas comunes de los grupos subalternos, bien documentadas en la historia. Inmersos en relaciones de poder asimétricas, los grupos subordinados desarrollan formas ocultas de acción, creando defendiendo un espacio social propio en una 'trastienda' donde expresan su disidencia del discurso de la dominación." (Jelin, 2001, p. 95)

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica. No INSCRIPCIÓN :

OBLACIÓN

Personas participantes de la organización de Madres-maestras en Costa Rica, Panamá y Honduras que libremente deseen enviar sus autobiografías y uentos infantiles inéditos por escrito.

Personas participantes de la organización de las Madres-maestras que manifiesten su anuencia a ser entrevistadas sobre su historia personal o contando uentos inéditos.

Niños y niñas de 4 jardines de Párvulos que al contarles alguno de los cuentos inéditos realicen dibujos libremente, con fines de contar un material que odría ilustrar las historias o cuentos escuchados.

Para todos ellos se contará con un proceso de consentimiento informado para participar con sus contribuciones y respeto por la autoría del material.

ROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

TAPA #1 Encuadre y divulgación:

omo parte del encuadre con la organización de las Madres-maestras se presentará el proyecto de investigación y se firmará el consentimiento informado. na vez se realice el encuadre inicial se procederá a contactar a las participantes de mayor trayectoria en la organización para motivarlas a escribir sus utobiografías y para ello se elaborará un formulario. Dicho formulario incluirá el consentimiento informado y la aceptación de una posible publicación del aterial (documento adjunto en anexo). Se anunciará por medio de una nota sobre la investigación y el registro de las historias personales y el rescate de los uentos infantiles inéditos, así como las condiciones básicas para participar.

TAPA # 2. Registro de autobiografías y cuentos.

) Material enviado.

as autobiografías: se hará un formulario para recibir el material por escrito o bien grabados en audio. Se recibirán todos los materiales que sean enviados bremente por las y los participantes. Se solicitará una foto, al menos de la persona que escribió la historia personal con el objeto de contar con un registro isual. Se pedirán algunas fotos que sean alusivas a los relatos. Dicho material se respaldará en un registro digital y se devolverán las fotos a sus dueños.

os cuentos infantiles se solicitarán que se envien por escrito o bien grabados en audio. Sobre este material se informará que no todos serán retomados para u publicación.

) Material recogido.

e acuerdo a las posibilidades reales de la participación de la investigadora en cada país se visitará algunas mujeres que se consideren de gran trayectoria en organización para rescatar relatos de vida o cuentos infantiles. Para ello se realizará una entrevista sobre la trayectoria de trabajo y se dejará abierta a lo ue la persona desee introducir.

TAPA #3 Digitación del material y revisión.

e procesará la información transcribiendo y digitando todo el material.

utobiografías:

) Se enviará una copia impresa de la autobiografía para que pueda ser leída por la persona que la escribió o grabó para su revisión con el objetivo de que ueda arreglar alguna parte.

) Con el material se hará una revisión para analizar el material y destacar los aspectos más importantes del proceso histórico como organización y en la vida e las personas.

)Una vez recibido de nuevo el material se procederá a realizar una propuesta de edición que le sirva a la organización como memoria.

uentos infantiles.

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO : 112 ==> **La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.** No INSCRIPCIÓN :

) Se conformará un comité de Madres-maestras para hacer una escogencia de cuentos que representen aspectos de enseñanza-aprendizaje que se quieren mentar en los jardines, tales como valores, hábitos, actitudes positivas, roles y conocimientos.
)Se realizará un taller con los cuentos para la escogencia de los mismos.
)Se hará un análisis del material con el objetivo de determinar los aspectos relevantes del discurso en cuanto a tipo de información que se quiere dar, las nseñanzas, valores que se quieren fomentar. Tipo de temáticas principales que desarrollan valorando los diferentes marcos socio-culturales en que se esarrollan y la intencionalidad final que podría apoyar los procesos pedagógicos de las Madres-maestras.
)Una vez escogidos los cuentos se visitarán a cuatro jardines de párvulos para contar dichos cuentos, ver el interés generado y solicitar ilustraciones de parte e la niñez para ilustrar una posible publicación.
) Con todo el material se hará una propuesta de edición para ser publicados los cuentos infantiles.
Como parte del proceso se hará una guía metodológica para trabajar los cuentos infantiles en la organización. Para ello la investigadora contribuirá con visiones de otros trabajos científicos que puedan aportar al respecto.

ISTRUMENTOS:

Consentimiento informado para la organización de Madres-maestras en cada país. (Documento adjunto)
Consentimiento informado y formulario para enviar los materiales (autobiografías y cuentos infantiles), revisarlo en documento adjunto.
Guía de entrevista para autobiografía.
Guías de trabajo con las Madres-maestras para revisión de los cuentos.
Guías de validación de las autobiografías.
Guías de validación de los cuentos infantiles escogidos con la niñez.
os dos primeros instrumentos serán adjuntados al proyecto y el resto se hará conforme se vaya dando el proceso de investigación.

ecursos con que cuenta el proyecto:
ifraestructura del INIE y tiempo para la investigación. Además la colaboración e interés de parte de la organización de las Madres-maestras en Costa Rica, anamá y Honduras por hacer un registro de la memoria histórica. Se cuenta con el hospedaje y alimentación en los países fuera de Costa Rica. Además de ontactos con otras organizaciones para lograr en el futuro conseguir recursos para la reproducción de materiales didácticos.

eguimiento e Indicadores:
El INIE tiene una serie de procedimientos para evaluar los avances de investigación y presentación de informes.

valuación del proyecto por parte de los participantes:
Se les pedirá que hagan un recuento de la experiencia en las actividades que se lleven a cabo por parte de la investigación. El comité editor que se conforme e parte de la organización será clave en este sentido.

valuación del Impacto:
Se contará con un material que podrá pie a publicaciones que sirvan para las y los participantes de la organización y que sea validado en las actividades del rdín.

lombre de la carrera y actividades por realizar para cada una (sólo para proyectos de T.C.U.):

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE MONTOS POR PROYECTO

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO: 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.

CONDICIÓN: Proyecto Nuevo

No INSCRIPCIÓN :

Objeto del Gasto		Montos Solicitados				
		Pres. de la Unidad	Apoyo Rectoría	Apoyo Vicerrect.	Rec. Externos	Total
411	GASTOS DE VIAJE FUERA DEL PAIS			200,000		200,000
415	IMPRESION REPRODUCCION Y ENCUADERNACION			30,000		30,000
4	SERVICIOS NO PERSONALES			230,000		230,000
	SERVICIOS			230,000		230,000
106	PRODUCTOS DE PAPEL CARTON E IMPRESOS			30,000		30,000
110	UTILES, MATERIALES EDUCACIONALES Y DEPORTIVOS			30,000		30,000
113	UTILES Y MATERIALES DE IMPRENTA Y FOTOGRAFIA			40,000		40,000
117	UTILES Y MATERIALES DE COMPUTACION			50,000		50,000
1	MATERIALES Y SUMINISTROS			150,000		150,000
	BIENES			150,000		150,000
TAL ..... :				380,000		380,000

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE ACCIONES POR PROYECTO

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO: 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las

o INSCRIPCIÓN : Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.

---

artida: 1411 GASTOS DE VIAJE FUERA DEL PAIS

lonto: 200,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	200,000
Recursos Externos	

cción y/o Justificación del Gasto:

ara realizar un viaje a Panamá y otro a Honduras para recoger información. Ambos serían para pagar el tiquete de bus de ida y vuelta.

---

artida: 1415 IMPRESION REPRODUCCION Y ENCUADERNACION

lonto: 30,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	30,000
Recursos Externos	

cción y/o Justificación del Gasto:

e va requerir reproducir en fotocopias, imprimir y encuadernar los primeros avances de la recolección de la información. Además, se requerirá material para distribuir y ivulgar entre las y los participantes al menos 1000 hojas con la información.

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE ACCIONES POR PROYECTO

UNIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO: 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las

No INSCRIPCIÓN : Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.

Partida: 2106 PRODUCTOS DE PAPEL CARTON E IMPRESOS

Monto: 30,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	30,000
Recursos Externos	

Acción y/o Justificación del Gasto:

Se necesita contar con 10 resmas de papel, 5 blocks rayados para apuntes, folders.

Partida: 2110 UTILES, MATERIALES EDUCACIONALES Y DEPORTIVOS

Monto: 30,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	30,000
Recursos Externos	

Acción y/o Justificación del Gasto:

Se necesitan 24 "cassetes" de audio y 6 "cassetes" miniDv para cámara de video digital, con el objetivo de hacer grabaciones en audio y video de las personas entrevistadas.

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE ACCIONES POR PROYECTO

NIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

ROYECTO: 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las

o INSCRIPCIÓN : Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.

artida: 2113 UTILES Y MATERIALES DE IMPRENTA Y FOTOGRAFIA

Monto: 40,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	40,000
Recursos Externos	

cción y/o Justificación del Gasto:

rollos de cámara y el revelado para hacer un registro fotográfico.

artida: 2117 UTILES Y MATERIALES DE COMPUTACION

Monto: 50,000

Descripción del Financiamiento del Monto Solicitado:

Presupuesto de la Unidad	
Presupuesto de Apoyo(Rectoría)	
Presupuesto de Apoyo(Vicerrectoría)	50,000
Recursos Externos	

cción y/o Justificación del Gasto:

ompra de toner para impresora laser. 4 cajas de CD's. 2 cajas de DVD y 5 cajas de diskethe

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE JUSTIFICACIONES

IIDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

OYECTO : 112 ==> La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, No INSCRIPCIÓN :

I ==> HORAS ESTUDIANTE (12)

NTIDAD DE HORAS : 20

STIFICACION :

necesita contar con una o dos asistentes para que colaboren en la transcripción, digitación del material. Además de revisión de materiales. Viajes a erentes lugares del país y en algunas ocasiones fuera de él

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE ACTIVIDADES

IDAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

OYECTO: 112 La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.

TIVIDAD: Investigación SUBACTIVIDAD: Investigación Aplicada CONDICIÓN: Proyecto Nuevo

tividades:

	Fecha Inicio:	Fecha Final:
1) Divulgación del proyecto en la organización.	1/ 1/2006	1/ 8/2006
2) Registro de autobiografías y cuentos.	1/ 1/2006	1/12/2006
3) Revisión de material bibliográfico para fortalecer la propuesta teórica conceptual	1/ 1/2006	1/12/2006
4) Digitación del material y revisión.	1/ 1/2006	1/ 8/2007
5) Análisis de la Información	1/ 1/2007	1/12/2007
6) Conformación del comité editor en conjunto con las Madres-maestras para la escogencia, revisión y edición de los cuentos infantiles.	1/ 8/2007	1/ 5/2008
7) Visita a los jardines para validar cuentos y recoger ilustraciones.	1/ 1/2008	1/ 9/2008
8) I INFORME PARCIAL	1/11/2006	12/12/2006
9) II INFORME PARCIAL	1/11/2007	12/12/2007
0) INFORME FINAL	1/11/2008	12/12/2008
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		
0)		
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		
0)		

Obs.:

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE PROYECTOS EXISTENTES

DAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO NOMBRE	CONDICIÓN	Nº DE INSCRIP.	VIGENCIA	COMPONENTES QUE POSEE EL PROYECTO:
La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.	Proyecto Nuevo		1/ 1/2006 al 31/12/2008	☐ Docencia ☐ Investigación ☐ Acción Social ☐ Vida Estudiantil ☐ Administración

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE CARGAS DE LOS PROYECTOS

DAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO / NOMBRE	CARGA																							
	DOCENCIA						INVESTIGACIÓN						ACCIÓN SOCIAL						VIDA ESTUDIANTIL					
	PROPIA			ADICIONAL			PROPIA			ADICIONAL			PROPIA			ADICIONAL			PROPIA			ADICIONAL		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.							10	10	10															
TOTAL ..... :							10	10	10															

OGRAMA : PRESUP	MODULO : INF. GENERAL	REPORTE : REP_PROY1	Página -1-
CHA : 3/ 4/2006	HORA : 13:42:11		
ICHIVO : \\IMEC-ADMIN\PRO-2006\PRINC2			

U.C.R.
SISTEMA DE PROYECTOS ESPECIFICOS 2005 - 2006
REPORTE DE FINANCIAMIENTO DE LAS CARGAS

DAD : 02021600 ==> INSTITUTO DE INV. EN EDUCACIÓN

PROYECTO / NOMBRE	FINANCIAMIENTO DE LAS CARGAS ANUALES									OBSERVACIONES:
	VICERRECTORÍA			OTRAS UNIDADES			OTROS MEDIOS			
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
La construcción de la memoria histórica y la tradición narrativa (autobiográficas, cuentos, leyendas y mitos) de las Madres/Padres-maestras/os en Centroamérica.										Se dedica un cuarto de tiempo para el presente proyecto, según nota adjunta.
TOTAL ..... :										

Anexo 5

Títulos

Título del doctorado

Graduación de honor

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Sistema de Estudios de Posgrado

Por haber cumplido con los requisitos reglamentarios del programa de estudios de posgrado respectivo,

se confiere a Teresita Cordero Cordero

el grado académico de Doctor en Educación,

con todos los derechos y deberes inherentes a tal grado.

Dado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
el 21 de octubre del 2005.
En fe de lo cual firmamos junto al sello de la Universidad.

Universidad de Costa Rica
Institución benemérita de la educación y la cultura costarricense

Decano
Sistema de Estudios de Posgrado

Rectora

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Por cuanto

Teresita Cordero Cordero

obtuvo un promedio ponderado de 9,55 en las asignaturas del programa de Posgrado de Doctorado en Educación, conducente al grado académico de ***DOCTOR EN EDUCACION,*** *por lo que se le otorga,*

GRADUACION DE HONOR

como reconocimiento a su excelente trabajo académico.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 21 de octubre del 2005.

Decano
Sistema de Estudios de Posgrado

Rectora

Céd. 4-120-379

Universidad de Costa Rica
Institución benemérita de la
educación y la cultura costarricense