

Universidad de Costa Rica

Instituto de Investigaciones en Educación
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Acción Social, Sede de Occidente

INFORME FINAL

ECOANÁLISIS Y DECODIFICACIÓN DE LO COTIDIANO EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA NIÑEZ EN LOS CENTROS INFANTILES UNIVERSITARIOS ED-2015

MSc. Cynthia Orozco Castro

Licda. María del Milagro Obando Obando
**Instituto de Investigaciones en
Educación**
Proyecto No. 724-A7-102

Dra. María Celina Chavarría González
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Proyecto N° 723-A4-326

Fecha de entrega: 31 de marzo 2009

14.02.02

1539

002345

PRESENTACIÓN

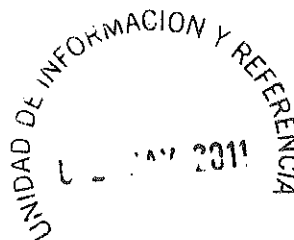
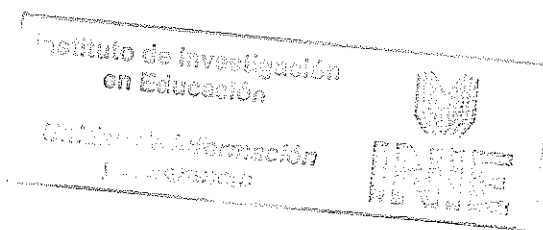
Este informe describe los resultados de un esfuerzo conjunto entre dos proyectos de investigación entrelazados: *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los programas de atención a la niñez en los Centros Infantiles Universitarios*, inscrito en el Instituto de Investigación en Educación (INIE, Proyecto No. 724-A7-102); coordinado por la Licda. María del Milagro Obando desde el Centro Infantil Laboratorio y adscrito a la Vicerrectoría de Acción Social en la Sede de Occidente, (ED2015) a cargo de Cynthia Orozco; y el proyecto de investigación *Decodificación de lo cotidiano en la atención infantil* (Nº 723-A4-326,) dirigido por la Dra. María Celina Chavarria desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP).

La investigación se inscribió en la coyuntura y el interés por parte de la Vicerrectoría de Acción Social de unificar y consolidar la calidad de la experiencia propiciada por los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica.

Ha sido decisivo conjugar elementos desde dentro y fuera, desde los contactos estrechos al interior de los centros infantiles y los esfuerzos de orientación conceptual y estratégica desde el IIP; así como el aval de la directora del CIL, Máster Victoria González, posteriormente la Lic. Alexandra Segura; la directora del CILEM, Máster Martina Ramírez, y la directora del CIU, Lic. Mayela Bolaños.

El trabajo realizado supuso un esfuerzo de colaboración tripartita, interinstitucional y trans-disciplinaria. Se contó con la colaboración de los centros infantiles de dos sedes: Rodrigo Facio (CIL, CIU) y Sede de Occidente (CILEM), así como con el aval de la coordinación de Acción Social y el Departamento de Educación de la Sede de Occidente; dos institutos de investigación: el IIP y el INIE, elementos de investigación y acción social y el trabajo conjunto de un equipo integrado por psicólogas y educadoras.

La inscripción de dicho proyecto en el INIE augura nuevas instancias de colaboración tripartita entre el INIE, el IIP y los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica, así como entre las Sedes Regionales y la Sede Central.



Agradecimientos

A los niños y niñas de los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica, quienes nos confirman, una vez más, cómo crece el gozo y la esperanza cuando se abren múltiples oportunidades.

A la Dra. María Pérez, Vicerrectora de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, por su apoyo al ecoanálisis.

Al Dr. Henning Jensen, Vicerrector de Investigación de la Universidad de Costa Rica, al Dr. Rolando Pérez, director del Instituto de Investigaciones Psicológicas, a la Dra. Lupita Chávez y Dra. Teresita Cordero como directoras del Instituto de Investigaciones en Educación, por su apoyo a este proceso interinstitucional de investigación-acción.

A la Dra. Carmen Lidia Guerrero, ex-decana de la Facultad de Medicina de la Universidad de Costa Rica por unir esfuerzos para establecer el *Proyecto Interinstitucional de apoyo para la ampliación de la cobertura de atención integral a la niñez de 0 a 2 años de edad*. Al Máster Manuel Martínez, director de la Escuela de Psicología, por su visión y disposición a unir esfuerzos y conocimientos.

Al equipo profesional de la comisión de currículo de la Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil y al personal del programa de CEN-CINAI del Ministerio de Salud, por su intención de trabajar con una visión holista del desarrollo infantil.

Al personal del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, docentes, asistentes, personal administrativo, quienes se esmeran cotidianamente para alcanzar una educación infantil integradora. Agradecemos también a todas las compañeras que unieron sus deseos, miradas y talentos en múltiples diálogos y en la puesta en marcha de nuevas posibilidades. Por la amistad, la confianza y la unión.

Al personal del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, en especial a la Máster Martina Ramírez, y a la docente Nuria Jiménez, por el respaldo, confianza y amistad que mantuvieron a lo largo de todo el proceso, así como a todo el personal, con nuestro respeto por la entrega y el compromiso con que trabajan.

A la directora de la Casa Infantil Universitaria (CIU), Licda. Mayela Bolaños y a su personal, por su concepto de *casa*, por su apertura al diálogo y por habernos abierto las puertas al disfrute de los ambientes cálidos y divertidos propiciados.

A la Coordinación de Acción Social y al Departamento de Educación de la Sede de Occidente por el apoyo a esta propuesta.

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombre del proyecto: Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los programas de atención a la niñez en los centros infantiles universitarios

2. Informe final de labores: 1 de marzo del 2008 al 31 de marzo del 2009.

3. Nombre del programa con que se vincula el proyecto: Educación continua y servicios especiales

4. Unidad académica base: Este proyecto está inscrito en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) y adscrito en la Sede de Occidente

Proyecto ED2015
Sede de Occidente

5. Responsables:

MSc. Cynthia Orozco Castro
Sede de Occidente

Licda. María del Milagro Obando Obando
Centro Infantil Laboratorio
Instituto de Investigaciones en Educación
Proyecto No. 724-A7-102

Dra. María Celina Chavarría González
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Proyecto N° 723-A4-326

Unidad Base:

Sede de Occidente

Otras unidades responsables:

Instituto de Investigaciones en Educación

Instituto de Investigaciones Psicológicas

Centro Infantil Laboratorio

Investigador principal, unidad académica y carga solicitada

Unidad Académica: 07010000 Sede de Occidente

	Horas por semana					
	I Ciclo		II Ciclo		III Ciclo	
	Prop.	Adic	Prop.	Adic	Prop.	Adic
Cynthia Orozco Castro	0	10	0	10	0	10

Nota: El Departamento de Educación de la Sede de Occidente cubre esta jornada

Otros investigadores participantes, unidad académica a la que pertenecen y carga académica solicitada.

Unidad Académica: 03030500 Centro Infantil Laboratorio

	Horas por semana					
	I Ciclo		II Ciclo		III Ciclo	
	Prop.	Adic	Prop.	Adic	Prop.	Adic
María Milagro Obando Obando	0	15	0	15	0	15

Nota: El tiempo de trabajo y desarrollo del proyecto por parte de la coordinadora María del Milagro Obando, quien se desempeña como Profesional 1 en el Centro Infantil Laboratorio, es con cargo presupuestario del mismo Centro Infantil.

Unidad Académica: Instituto de Investigaciones Psicológicas

	Horas por semana					
	I Ciclo		II Ciclo		III Ciclo	
	Prop.	Adic	Prop.	Adic	Prop.	Adic
María Celina Chavarría González	0	10	0	10	0	10

Nota: Al ser un proyecto transdisciplinario, la Dra. María Celina Chavarría trabaja como investigadora desde el marco del proyecto: Decodificación de lo cotidiano en la atención infantil, n° 723-A4-326, del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, con carga académica de dicho Instituto

6. Ubicación geográfica del proyecto

Centro Infantil Laboratotio, San José, San Pedro de Montes de Oca.

Casa Infantil Universitaria, San José, San Pedro de Montes de Oca.

Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, San Ramón, Alajuela,

7. Institución colaboradora:

Instituto de Investigaciones en Educación

Instituto de Investigaciones Psicológicas

Centro Infantil Laboratorio

Centro Infantil Ermelinda Mora

Casa Infantil Universitaria, San Pedro

II. RESULTADOS

A. IMPACTO SOCIAL

1. LOGROS

a. Logros en cuanto a objetivos y metas¹

Objetivos y metas	Logros
OBJETIVO ESPECÍFICO 01: Brindar espacios de sensibilización a los talentos humanos y las condiciones que los potencian en los programas que atienden a la niñez, para construir un compromiso colectivo en la búsqueda de coherencia entre los principios orientadores y las prácticas cotidianas	Como logro muy significativo se destaca la consolidación del equipo de trabajo, como grupo interdisciplinario, que integra a investigadoras de dos Institutos de Investigación; el IIP y el INIE, dos sedes universitarias: Rodrigo Facio y Sede de Occidente, así como componentes de investigación y acción social. Esta integración ha llevado a un lenguaje común y empático que nos ha permitido sentar las bases de una amistad tejida en torno a nuestros ideales, metas compartidas y reflexiones sobre cómo canalizar nuestros esfuerzos para alcanzar la consolidación de este método de análisis, coherencia y mejoramiento curricular, resultado muy significativo, pues se logra mantener un núcleo de coherencia teórico-práctica con posibilidades de proyección y compromiso colectivo. En el proceso de investigación es importante mencionar que en algunas situaciones y grupos de trabajo específicos, se ha logrado una mayor cohesión, coherencia y comunicación asertiva en el proceso, tal es el caso de: En el CILEM en el año 2006: II nivel, 2007 III nivel y 2008 IV nivel, todos bajo la conducción de la misma docente. En el CIL en el año 2006, I nivel y II nivel; en el 2007: II y III nivel, en el 2008: III y IV nivel. CIU Como logro en la Casa Infantil Universitaria, es importante mencionar la cohesión, coherencia y comunicación asertiva que se ha

¹ Un análisis cualitativo de los temas emergentes en el proceso, aparece en el Informe Final de Investigación 724-A7-102 (Chavarría, Obando y Orozco, 2009), que se adjunta a este documento.

alcanzado al interior de algunos de los equipos de trabajo con el ecoanálisis durante este período; esto a pesar de encuentros iniciales desalentadores.

Con el interés de retomar los procesos de sensibilización y acercamiento a una nueva visión contextual y holista se realizaron los siguientes encuentros:

En el año 2006

En el CIL

Taller: "Sensibilización hacia la educación holista", 26 de junio de 2006

Taller: "Nuestra contribución al holismo y la paz", 4 de diciembre del 2006

Casa Infantil

Taller: "Sensibilización hacia la educación holista", 17 de julio de 2006

En el año 2007

Conscientes de la gran importancia de vivenciar nuestra propia niñez para poder comprender mejor los procesos de acompañamiento a la niñez inicial, se realizaron 3 talleres en el CIL cuyos temas fueron:

- "Nuestra niñez interiorizada".
- "En busca de la comunicación desde el corazón"
- "Contrastes entre un modelo efficientista y un modelo holista"

En el CILEM se realizó el siguiente taller:

- Acercamiento al Área de Vida Práctica y el aprendizaje en la cotidianidad

En el CIU se realizaron dos jornadas de sensibilización y análisis acerca del aprendizaje en la cotidianidad y la creación de una comunidad de aprendizaje.

En el año 2008

Tanto en el CIL como en el CIU se realizaron 2 jornadas de sensibilización y análisis de los principios organizadores de un currículo

	holista. En la búsqueda de un lenguaje común y de dar una fundamentación teórico-conceptual, se elaboró un documento orientador: <i>Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica</i> (El documento citado retoma la experiencia de más de 20 años de la investigadora principal, Ma. Celina Chavarría, más los aportes del actual equipo de investigación, en los diferentes escenarios puntuales donde se ha construido la propuesta de ecoanálisis). Este documento versa sobre los siguientes ejes teórico- metodológicos: • Principios orientadores hacia un enfoque holista y crítico • Ecoanálisis y miradas al interior: principios existenciales • Principios existenciales: el ambiente • Oportunidades desde una educación para la vida • Desarrollo de la personalidad • Comunidad de aprendices • La sociedad sostenible: interdependencia y unión. Éste se entregó a las Direcciones del CIL, CILEM, CIU, así como a Vicerrectores de Investigación y Acción Social, personal de CINAI y estudiantes de preescolar de la Sede de Occidente En el CIL se participó en la Jornada de cierre del año 2008, en un trabajo coordinado de forma conjunta con la dirección. En esta ocasión se enfatizó en el autocuidado como parte de una cosmovisión holista.
METAS 01: 1) Realizar al menos 2 sesiones o jornadas de sensibilización en cada uno de los Centros Infantiles Universitarios.	A lo largo del proceso de investigación se realizaron un total de 16 jornadas de sensibilización. Los temas emergentes se detallan en el análisis de resultados.

2) Un espacio quincenal en cada Centro Infantil Universitario para actividades de capacitación y análisis de ambientes-situaciones propiciados.	Se entregó a las docentes un documento teórico-práctico de apoyo para realizar el análisis de los ambientes-situaciones propiciados: "El ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible" (Chavarría y Orozco, 2006). Sin embargo, los logros en este ámbito han sido parciales, pues se han presentado dificultades tanto en encontrar espacios quincenales posibles de reunión, como en dar continuidad a las observaciones en los diferentes grupos, ante los múltiples niveles de problematización que se han presentado, y problemas de salud de algunas personas del equipo. Sin embargo, esta dispersión posible ya se había visualizado al presentar la propuesta de ecoanálisis, donde el equipo investigador se sintió presionado a asumir un ámbito de trabajo demasiado amplio para el nivel de profundización que requiere un enfoque casuístico y de investigación acción (principio de complejidad y de múltiples niveles). CIL Durante el año 2006 se realizaron 8 conversatorios en el CIL: 3 en primer nivel, 2 en segundo y 3 en tercer nivel. En cada nivel se realizó al menos una retroalimentación inmediata a las sesiones de observación. Como resultado se detectaron temáticas y necesidades tanto comunes como particulares, que fueron tematizadas para sistematizar la información. Como logro se dieron pasos para visibilizar las diferencias personales y se dieron otros hacia un estilo de comunicación más asertiva entre los equipos de trabajo en cada aula. Durante el año 2007 se inició un acercamiento con el I nivel del CIL, respetuosas del proceso que la maestra estaba llevado con el grupo, esperamos un momento de mayor apertura. Sin embargo, antes de que ella aceptara nuestra intervención se realizaron observaciones informales que fueron mediadas por la psicóloga del CIL, quién acompañó el proceso de adaptación de
--	--

este nivel.

Se realizó una retroalimentación a las primeras sesiones de observación, en el II y III nivel, problematizando la construcción del ambiente del aula como un apoyo a la labor de la maestra.

Se realizaron dos conversatorios con estos dos niveles, para análisis y discusión de ambientes-situaciones vivenciados, así como acompañamiento en el proceso.

En este punto del ecoanálisis surgen temas generadores a los que el equipo de investigadoras da seguimiento, entre ellos:

- El reto de trabajar como comunidad de aprendices.
- Las contradicciones que se develan entre pensamiento y paradigma positivista, eficientista y un paradigma holista y crítico.
- El flujo como sensor.
- Los planeamientos desde una visión holista.
- La disciplina desde el acompañamiento.
- Cómo observar y auto observarse.

Se concretaron cambios positivos en los espacios-situaciones y en los enfoques específicos en II y III nivel.

Se llevaron a cabo conversatorios y sesiones de seguimiento con las compañeras de los niveles I, II IV, para resolver problemáticas emergentes, y situaciones personales que habían sensibilizado a las maestras luego de las jornadas de reflexión.

En el III nivel se trabajó en la reorganización de ambientes situaciones y en darle seguimiento a la salida de la maestra encargada del aula y a la incorporación de una nueva maestra, a la cual se le dio algún apoyo y contención en esta fase de adaptación.

Con la información recibida después de una primera ronda de observaciones y sus respectivos coloquios, se decantaron una serie de temáticas comunes sobre las que urgía tomar decisiones; se solicitó una reunión con

el Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI), al cual se canalizaron las urgentes inquietudes que habían surgido en esta primera fase y que continuaban sin resolverse, como las reestructuraciones de las aulas de I y II nivel, tanto a nivel de infraestructura como de composición, la organización de grupos de edades mixtas, y la reorganización del aula multiuso y los espacios de las docentes.

Los espacios de reunión con el Equipo Técnico fueron escasos, lo que ha interferido en la continuidad de procesos y en que las docentes de dieran credibilidad a la posibilidad de los cambios.

En el año 2008

En el año 2008, se planteó la necesidad de retomar la modalidad de conversatorios con el equipo de trabajo de cada aula, para problematizar sobre varios temas emergentes, entre ellos:

- las bases para una comunidad de aprendizaje,
- La disciplina como acompañamiento
- la comunicación desde el corazón, etc.

Se lograron sesiones de trabajo más frecuentes, con los diferentes equipos de aula y administrativos, pero se presentaron dificultades para encontrar espacios permanentes de reunión, así como en dar continuidad a las observaciones en los diferentes grupos, ante los múltiples niveles de dificultad problematizados.

Gracias al apoyo de la actual dirección se ha logrado que los proyectos que tienen que ver con la mirada al interior y la transformación posible (Ecoanálisis) y la gestión del quehacer del CIL estén estrechamente entrelazados y orientados a metas comunes.

Hemos logrado construir en conjunto, con las docentes que se han podido incorporar al proceso, ambientes existenciales de apoyo a su labor cotidiana, experiencias de cuidado y atención menos cansadas y agobiantes, para dar lugar a una actividad de mayor gozo, disfrute y menor tensión, lo que ha propiciado acercamientos más horizontales y de mayor flujo afectivo.

Logramos evidenciar una necesidad real de que las docentes deben ser agentes transformadores de su realidad, que con una actitud de análisis y visión crítica podemos llegar a la indagación formativa de nuestros propios procesos. También se visualiza la necesidad imperante de instrumentar a las docentes en alternativas de acción-construcción de sus realidades en el aula, de acuerdo con valores asumidos contestatariamente.

Identificamos que una de las limitaciones más importantes es el tiempo destinado para el proyecto pues no se ha podido acompañar a los grupos como lo esperábamos. Sin embargo, nos hemos acercado a las necesidades y a las personas desde el marco de la amistad y la afectividad lo que nos ha abierto las puertas para lograr la aceptación e incorporación desde lo positivo.

Los espacios para talleres se han visto limitados, en parte por el proceso de asumir la nueva dirección en mayo del presente año y sus implicaciones. En su lugar hemos tenido participación en las jornadas de capacitación convocadas por la dirección. Siguen evidentes las necesidades explícitas de seguir profundizando en la reflexión en la cotidianidad del CIL de los siguientes aspectos:

- sinceridad y transparencia;
- seguridad, confianza y estabilidad;
- valoración y reconocimiento;
- respeto y equidad;
- compañerismo y empatía;
- una comunicación más fluida,

Si se analizan estos aspectos, se concluye la necesidad prominente de dar apoyo a aspectos de vínculo, así como de transparencia y reconocimiento en el aspecto laboral

CILEM:

Durante el año 2006, en el CILEM se le dio prioridad a las observaciones y a las retroalimentaciones inmediatas. Este proceso implicó 6 devoluciones luego de

las triangulaciones de las observaciones. Por ser la dinámica de este centro diferente, las sesiones se realizaron a nivel de diálogo entre la docente y las investigadoras.

En la sesiones de problematización se abordaron los siguientes elementos como ejes integradores del proceso:

- los cambios en los patrones de crianza y los nuevos retos para las educadoras.
- la necesidad de cambiar la educación y las implicaciones que esto tiene en el rol docente.
- la necesidad de transformar las formas de planificación tendientes a una visión más holista.
- la importancia del ambiente preparado, máxime al contar con una sola docente en el aula.
- la necesidad de develar el currículo oculto y crear nuevas oportunidades del trabajo en equipo.

Durante el año 2007 como continuación del proceso, se inicia una fase de problematización con la docente, esta vez con el grupo de III nivel, quien ha mostrado un gran interés en remirar sus acciones formativas en el aula e iniciar un proceso de transformación de su cosmovisión.

La primera sesión se focalizó en problemáticas emergentes sobre las que debíamos trabajar desde el ecoanálisis. Se realizaron 3 observaciones iniciales, que una vez trianguladas, nos permitieron visualizar la dinámica del aula y los diferentes procesos.

A lo largo del proceso surgieron una serie de ejes problematizadores sobre los que se realizó la decodificación: flexibilizar las transiciones entre actividades y los horarios, descentralizar el papel de la maestra, organización interna del grupo y

	como propiciar el flujo de actividad, además de las transformaciones de los ambientes-situaciones como apoyo a la labor de la docente. A raíz de múltiples inquietudes expresadas por la docente, se propició una sesión de observación y de intercambio de experiencias en el aula de III nivel del CIL. Esto permitió visualizar una situación más concreta de un modelo tendiente al holismo funcionando. Cabe resaltar, que esta observación se hizo en este momento por que también el aula de II nivel del CIL estaba en su propio proceso de ecoanálisis. Durante el año 2008, en algunas de las sesiones se incorpora la directora del centro y algunas docentes. Se logran avances significativos en la revisión del currículo oculto y profundizar con mayor complejidad en el análisis de ejes estructurales para el cambio de cosmovisión tales como: el lenguaje, la planificación, la evaluación, lo que permitió hacer cambios puntuales y positivos en las rutinas. CIU Acompañamiento en Casa Infantil Universitaria (CIU). Cuatro observaciones, un taller y dos conversatorios han iniciado un proceso fluido y muy participativo de decodificación, análisis del significado y significaciones, reconocimientos y acuerdos. Entre las temáticas emergentes de estos diálogos se pueden mencionar: • educación en la cotidianeidad, sus lecturas e implicaciones, • estimular vrs. posibilitar; • las paradojas de la seguridad básica y el vínculo; • educación y el principio de ser seres únicos e irrepetibles.
3) Tres talleres de reflexión, análisis y	Ver: talleres de sensibilización (Meta01.1

evaluación por año en cada Centro Infantil	arriba).
OBJETIVO ESPECÍFICO 02: Escudriñar críticamente cómo se concibe cada una de las actividades y espacios que se organizan en los ambientes propiciados para la niñez y reflexionar sobre los puntos de coherencia entre los principios orientadores y las prácticas, haciendo visible el currículo oculto.	CIL En el CIL, en algunos momentos del proceso los avances fueron muy puntuales por el convencimiento de las personas involucradas afectivamente en el proceso. A raíz de las problemáticas detectadas, se buscan acuerdos con el Equipo Técnico Interdisciplinario en torno a la necesidad de propiciar espacios de coordinación de las actividades entre distintas instancias del CIL. Se logran acuerdos en este campo, sin embargo, ha faltado una mayor continuidad del proceso. Con la dirección anterior no se dieron grandes avances en la consolidación de un lenguaje común institucional, ni en darle soporte a las ideas surgidas en las problematizaciones conjuntas, lo cual provocó momentos de desesperanza y frustración. Sin embargo, a raíz del cambio administrativo se inicia una nueva etapa donde se logran acuerdos muy significativos, se ha trabajado de la mano con la dirección por lo que los procesos de reflexión y auto-evaluación están siendo incorporados como una práctica institucional. Los avances en la consolidación de un lenguaje común institucional dan sus primeros pasos, las ideas surgidas en las problematizaciones conjuntas apuntan a la necesidad de crear estrategias como una comunidad. CILEM Gracias a las discusiones realizadas en equipo se logra flexibilizar los tiempos de merienda para no interrumpir el flujo de concentración en las actividades significativas, se diversifica el material accesible para niños y niñas, revisando su pertinencia a la luz de los periodos sensibles observados. Asimismo se revisa su valor ético, estético y su pertinencia cultural. Se incorporan nuevos ambientes situaciones tales como vida práctica, en busca de una mayor coherencia con principios de equidad de género.

	Se realiza un proceso de análisis y transformación de la evaluación de cada niño y niña, haciendo un viraje desde conceptos reduccionistas y positivistas hacia una concepción basada en el proceso. En el CILEM se han completado las fases operativas en el grupo seleccionado, con una excelente disposición y colaboración de la maestra y de la directora del Centro. Entre los logros más significativos haciendo un balance entre las observaciones iniciales y las actuales, citamos: Mayor nivel de organización, fluidez, concentración y actividad significativa y duración de las mismas, gozo en la maestra y sentido de flujo. Reducción en los niveles de agresividad. Mayores niveles de mediación del conflicto de parte de la maestra. Niños y niñas salieron de juego estereotipado. Fluidez en las transiciones, presencia de elementos de la naturaleza y con mayor valor cultural. Valoración de la cultura cotidiana, en el sentido de colaboración, pertenencia grupal, mayor sentido de comunidad de aprendices. Descentralización del papel de la maestra, juego colaborativo. Creciente interés de los niños y niñas en la cultura letrada. Diversas actividades de lenguaje integral, vivenciadas con gran interés y gozo por los niños y niñas
METAS 02: 1) Realizar un taller de análisis de las actividades y espacios que se organizan en los ambientes del aula. 2) Al menos ocho observaciones participativas para apoyar la interpretación y devolución del significado de los procesos.	CIL Se realizaron 7 talleres de análisis de las actividades y espacios que se organizan en los ambientes de las aulas, además de las sesiones de seguimiento al proceso. Además se realizaron 17 observaciones y 18 conversatorios con los diferentes equipos de trabajo.

	CILEM Se realizaron 4 talleres de análisis y transformación de los ambientes existenciales del aula; así como 18 observaciones y devoluciones. CIU Se realizaron 5 observaciones, y 3 conversatorios y análisis conjuntos.
3) Dos filmaciones por año en cada grupo seleccionado	CIL: En el año 2007 se realizaron las siguientes filmaciones: • I nivel: 1 filmación "Dinámica e interacciones en el grupo" • II nivel 2 filmaciones "Formas de comunicación y acercamiento positivo y dinámica de grupo". • III nivel: 1 filmación "Dinámica e interacciones en el grupo" • IV nivel: 1 filmación "Dinámica e interacciones en el grupo". En el 2008: • I nivel 1: "Dinámica e interacciones en el grupo" • II nivel 1: "Dinámica e interacciones en el grupo" • III nivel 3: "Dinámica e interacciones en el grupo" • IV nivel 1: "Dinámica e interacciones en el grupo" Estas filmaciones permitieron que los equipos reflexionaran sobre la coherencia entre las prácticas educativas cotidianas y los principios integradores del holismo. CILEM: En el 2007 se realizaron dos filmaciones: • "Acercamiento al área de vida práctica y el aprendizaje en la cotidianidad"

	• “La dinámica del aula una vez hechas las transformaciones de los ambientes-existenciales” En el 2008 se realizaron dos filmaciones: • Ambiente preparado y multiplicidad de oportunidades. • Procesos de lenguaje integral. Se ha llevado un registro fotográfico del proceso en las fases de sensibilización, análisis y transformaciones de los ambientes-situaciones del CIL y CILEM
OBJETIVO ESPECÍFICO 03: Contribuir a la transformación de las prácticas educativas en coherencia con las reflexiones y análisis de los ambientes-situaciones. METAS 03: 1) Al menos dos sesiones de análisis para visibilizar y favorecer la construcción de alternativas de transformación	ver Meta 02, Objetivo 01 CIL En el transcurso del proceso, se llevan a cabo múltiples esfuerzos para visibilizar y favorecer la construcción de alternativas. Sin embargo, en reiteradas ocasiones, las propuestas surgidas de las problematizaciones del ecoanálisis no fueron tomadas en cuenta, con el consabido desgaste que esto representa. En el año 2007 se gestionaron 4 reuniones con el Equipo Técnico Interdisciplinario del CIL (ETI) en las que se discuten los siguientes ejes: • La necesidad de formalizar un horario de reuniones entre proyectos. • Los procesos de inducción y regulación de los observadores por aula. Se revisa un documento elaborado en el 2003, de parte del proyecto de ecoanálisis, sobre las prácticas de observación. Se hacen carteles con los horarios en cada aula para coordinar visitas de observadores, visitantes o personal de apoyo.

Se acuerda que el proyecto de ecoanálisis apoye a la comisión encargada de la transformación del área del salón multiuso, ante los problemas de organización del espacio; sin embargo, esto no se realizó.

Dificultades estructurales de horarios:

Se instó a realizar un sondeo de presencia de niños y niñas en horas sensibles de la rutina (especialmente hora de ingreso), y se corrobora que en muchos grupos hay 15-17 personas a cargo de una sola docente sin asistentes entre 7:30 y 9:00 am.

Se discuten tres prioridades con el ETI:

- Por modelo: Debe respetarse la continuidad de las asistentes en cada aula para que conozcan bien los procesos individuales y grupales de las y los niños y la forma de trabajo.
- Es crucial-crítico que las docentes estén respaldadas en las horas sensibles de las y los niños especialmente las mañanas de 8 a 10 a.m.
- Las asistentes de apoyo nunca deben estar menos de 1 hora por aula.

En ausencia de las representantes del proyecto, el Equipo Técnico decide reorganizar el horario de las asistentes asignando medias horas por nivel. Se evidencia una incoherencia entre la problematización realizada y la decisión tomada.

En sesión con el Equipo Técnico Interdisciplinario se problematiza sobre los siguientes aspectos:

El proyecto de Ecoanálisis detecta una crisis de prisa y movimiento en la dinámica institucional. Esto implica la necesidad de coordinar y articular estrechamente entre los proyectos e iniciativas de investigación y las acciones hacia fuera que se propongan en el CIL.

Se analizan algunos aspectos por mejorar en la relación con el flujo de la comunicación y el seguimiento de los

acuerdos. Por ejemplo, el seguimiento de acuerdos en relación con la **sostenibilidad**. El ecoanálisis menciona que la sostenibilidad queda excluida de la nueva visión y misión del CIL, comentario ya realizado a Gestión Pedagógica, siendo éste un principio fundamental en la nueva coyuntura que se plantea.

El equipo de Ecoanálisis señala que desde la función administrativa se debe **propiciar el lenguaje común de los principios orientadores** del CIL y velar por su puesta en práctica en la dinámica cotidiana, desde todas las áreas de acción: docencia, limpieza, cocina, procesos administrativos, practicantes, familias, entre otros.

En cuanto al respeto por nuestro Planeta, la **sostenibilidad**, debe recontinuarse con los procesos de sensibilización para cambiar, por ejemplo:

- La idea de que la comida que no se comen los niños y niñas es basura.
- Propiciar la clasificación de desechos como una actividad cotidiana en el centro y contar con menús sostenibles y ricos para niños y niñas.
- Surgen necesidades como comprar recipientes para el reciclaje de los desechos orgánicos y los desechos sólidos (papeles, vidrio, plástico, aluminio)
- Ante estas sensibilizaciones surge la necesidad de rescatar los cinco principios del cuidado del planeta para que recordemos cuál es nuestra misión, como había señalado Mabel Ovaes en la Jornada de marzo 2007.

Las participantes coinciden en que todos los procesos y las dinámicas cotidianas del CIL deben ser pensadas en conjunto por las desarrolladoras del proyecto Ecoanálisis y el ETI.

Se analiza también que las inquietudes que se generen en el flujo de comunicación cotidiana en el Centro

Infantil Laboratorio pueden ser contestadas informalmente, pero manejadas con discreción y llevadas al seno de las reuniones de Equipo Técnico y Ecoanálisis, de manera que se analicen con transparencia y coherencia, para que puedan brindar contención emocional y se puedan plantear alternativas.

Infraestructura: Se re-toma el tema de las necesidades urgentes de buscar alternativas de transformación en ambientes peligrosos para niños y niñas como por ejemplo "Las catacumbas" en II nivel, ya que forman una especie de "rampa" utilizada por los niños y niñas como tobogán.

Se recomienda ampliar el aula de II nivel con el objetivo de mejorar la ventilación.

Indagar sobre la posibilidad de construir tragaluces en los otros niveles pues las aulas son oscuras.

Las mejoras para el espacio de I nivel deben quedar para otro momento en vista de que no se realizaron las modificaciones solicitadas en el período de vacaciones de enero-febrero 2007.

Se acuerda dar seguimiento a las mejoras acordadas para el salón multiuso

El 9 de mayo, 28 de mayo y 13 de junio del 2007 se logra el trabajo conjunto entre el proyecto de Gestión Pedagógica y Ecoanálisis. Se trabaja en unir propuestas en relación con el documento de principios esenciales y lineamientos orientadores en el CIL, hacia una guía de observación conjunta. Se concuerda en que el Ecoanálisis desarrollará el documento de inducción; se vuelve a retomar el tema.

Durante el año 2008, se dan cambios significativos en el acercamiento entre la nueva dirección del CIL, el ETI y el proyecto de ecoanálisis, realizando algunos conversatorios de forma conjunta.

CILEM

Problematización de las diferencias detectadas en el acceso a los recursos, entre el CILEM y el CIL.

Se logra coordinar una reunión con la Dra. María Pérez, Vicerrectora de Acción Social (10/09/07). En esta reunión se problematiza sobre la necesidad de que todos los Centros Infantiles Universitarios desarrollen sus propuestas en condiciones de equidad. Específicamente se puntualiza la necesidad de contar con asistentes en el CILEM que apoyen los procesos cotidianos de un Centro Infantil Universitario, de modo que los cambios propuestos tengan un mayor soporte y posibilidades de continuidad.

Se realiza una reunión con Antonio Varela, Coordinador de Acción Social de la Sede de Occidente (22/10/07), para discutir los siguientes ejes:

¿Cómo pedirles a las maestras cambios en las metodologías, ante situaciones difíciles como el manejo de un grupo de 25 niños y niñas, de 3 y 4 años, con una sola maestra; situación inequitativa en relación con el CIL?

¿Cómo pretender espacios educativos más lúdico-creativos cuando una sola adulta debe hacerse cargo de tantos niños y niñas pequeñas?

¿Cómo solventar la brecha entre los discursos por lo general progresistas de nuestra institución y la práctica real en las aulas cuando faltan condiciones que nos aseguren condiciones básicas para realizar el modelo, en especial si se violentan las recomendaciones internacionales de número de niños y niñas por persona adulta (cf Chavarría et al 2007).

A lo largo de todo el proceso se contó con el apoyo de la dirección del CILEM en la búsqueda de alternativas que representaran una mayor congruencia con el holismo. Entre ellas se puede mencionar el respaldo a que la docente siguiera con el mismo grupo a lo largo de toda la investigación y el movimiento de

	horarios para que los niños y niñas se mantuvieran con la docente en horas de la tarde, momento en que los grupos se fusionan. CIU El proceso ha incidido en diálogos reflexivos, orientados a la clarificación del paradigma holista y sus implicaciones en las prácticas cotidianas de atención a la niñez. Las reflexiones conjuntas han orientado el trabajo hacia destacar los talentos y ámbitos complementarios entre el Equipo de Ecoanálisis y el equipo del CIU. Se han logrado visibilizar las fortalezas del CIU y el posible aporte complementario del ecoanálisis en la búsqueda conjunta de una mayor coherencia.
2) Seguimiento a las transformaciones de los ambientes mediante observaciones participantes	CIL I nivel: por la particularidad de la dinámica del grupo y por situaciones personales de la docente a cargo, el seguimiento ha sido informal. Se ha trabajado desde el acompañamiento teórico, se han brindado recomendaciones verbales que han apoyado la labor cotidiana, sin embargo no logramos incorporarnos como observadoras directas en el aula. Se lograron finiquitar los trámites administrativos para iniciar los trabajos de infraestructura en el patio pequeño del aula y arreglos en delimitación del mismo reubicando barandas y rejas. II nivel: Se han dado la mayoría de las fases operativas del proceso de ecoanálisis. Organización a lo interno del equipo, comunicación asertiva y trabajo en equipo real y comprometido. Después de varios conversatorios y sesiones con el equipo de maestras de aula, se ha alcanzado una unión y comunicación transparente entre las maestras actuales. Se observa que tanto la rutina como los

planes de trabajo están siendo organizados y orientados a posibilitar, de manera conciente y crítica, las oportunidades para las vivencias cotidianas o experiencias de aprendizaje sean realmente significativas e interesantes. Se observa mayor coherencia entre la teoría y la práctica.

III Nivel

Se reorganizó el aula a partir de los conversatorios hechos por ecoanálisis; empero, la jubilación de la docente encargada de este nivel desactualizó de alguna manera lo logrado y nos lanzó hacia una difícil coordinación entre las posibles candidatas a dar continuidad al proceso.

El Equipo interdisciplinario del CIL solicita verbalmente al Equipo Ecoanálisis, que una de sus miembros, acompañe la incorporación de la maestra nueva al aula, dando así apoyo a la psicóloga del CIL. Estas dos personas dieron soporte y seguimiento a las dificultades detectadas en el nuevo equipo de trabajo del aula.

Durante el año 2008, al retomarse la modalidad de conversatorios con los equipos de trabajo, se focalizaron los procesos de cada aula, continuando con el análisis y decodificación del currículo oculto, así como con la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas emergentes.

Como logro, los diversos equipos de trabajo dan pasos significativos en la construcción de metas conjuntas, el respeto por las opiniones y comentarios de cada persona y una comunicación más asertiva; bases para la creación de una comunidad de aprendizaje.

CILEM:

En el CILEM se han completado las fases operativas en el grupo seleccionado, con una excelente disposición y colaboración de la maestra y de la directora.

Entre los logros más significativos haciendo un balance entre las

observaciones iniciales y las actuales, citamos cambios en la organización, el lenguaje, las oportunidades de aprendizaje, el respeto por los ritmos y estilos personales, avances notorios en el desarrollo de los niños y las niñas, etc.

CIU

En el CIU como se mencionó anteriormente el proceso en las sesiones y conversatorios han dado pie a reflexiones y análisis de las prácticas formativas y de atención a la niñez, en el marco de una educación en la cotidianidad (Chavarría, 2007) dentro de la cosmovisión holista contextual.

Las reflexiones conjuntas han permitido ir orientado el trabajo hacia la búsqueda de una mayor coherencia, como comunidad de aprendizaje.

Además, a través de la decodificación de lo cotidiano se han hecho evidentes contradicciones entre las prácticas y el paradigma holista. Asimismo, se ha revelado cuándo las prácticas causan rupturas en la construcción de una comunidad de aprendices. Esto ha llevado a transformaciones puntuales en la organización cotidiana.

b. Cambios cualitativos y cuantitativos

b.1 Área de impacto: Educativa

La Universidad de Costa Rica se beneficia mediante el fortalecimiento de una propuesta formativa para las personas encargadas de la atención y formación de la niñez en los Centros Infantiles Universitarios, más coherente con la misión, visión y objetivos de estas instituciones, y con una propuesta holista y crítica.

Al ser un proyecto con componentes de Acción social y de Investigación, y contar con el respaldo del INIE, el IIP y los centros infantiles, así como entre las Sedes Regionales y la Sede Central, se establecieron mecanismos de colaboración tripartita, ampliando los mecanismos de participación, diálogo, y búsqueda de nuevas propuestas entre diversas instancias de la Universidad de Costa Rica.

Del mismo modo, el trabajo interdisciplinario permite ampliar el impacto a profesionales y estudiantes de las áreas de psicología y educación, así como a disciplinas afines.

La propuesta de investigación y acción social permitió una construcción conjunta del conocimiento, que se ha podido difundir mediante artículos científicos, charlas, talleres, conversatorios, programas radiales, capacitaciones, y un seminario de graduación.

b.2 Población beneficiaria

Personal del Centro Infantil Laboratorio (22 personas).

Personal docente Casa Infantil Universitaria (6 personas).

Personal docente: CILEM: 1 persona directamente, 25 niños y niñas.

Estudiantes del curso: Orientación psicopedagógica del niño y la niña preescolares, de la carrera de Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente (20 personas).

Estudiantes horas beca que han trabajado directamente en las aulas y que han sido influenciados en la cotidianidad del CIL:

I nivel: 8

II nivel: 5

III nivel: 5

Niños y niñas del CIL.

Niños y niñas Casa Infantil Universitaria.

Docentes de preescolar de la zona de Occidente, mediante la participación en charlas sobre los principios del holismo en la atención infantil y el ecoanálisis como metodología de indagación participativa.

Equipo profesional de la comisión de currículo de la Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil y del personal del programa de CEN-CINAI del Ministerio de Salud, por medio de la capacitación ofrecida por Chavarria 2008, en el *Proyecto Interinstitucional de apoyo para la ampliación de la cobertura de atención integral a la niñez de 0 a 2 años de edad*; 60 personas.

b.3 Valoración de los mecanismos de supervisión y seguimiento

En el transcurso de la investigación acción, se contó con varios mecanismos de supervisión y seguimiento. Entre ellos podemos mencionar la triangulación de las observaciones realizadas en cada centro infantil por parte del equipo de investigadoras.

Las problemáticas o temas generadores surgidos en los conversatorios y observaciones fueron tematizados, de acuerdo con los temas surgidos en relación con la coherencia hacia el paradigma holista (Véase Chavarría, Obando y Orozco 2009).

Por otra parte, en el Informe Final se ejemplifican comentarios de los padres y madres de familia como parte de la evaluación del proceso, así como los logros y análisis del proceso triangulados con la docente y directora del CILEM.

2. Limitaciones

Consideramos que las limitaciones tienen que ver con la posibilidad de ir creando un entendimiento y compromiso conjunto entre las personas involucradas. Es por esta razón que se hace necesario el diálogo generador de un análisis compartido, como un paso indispensable de la unión entre teoría y práctica en torno a un modelo holista de la sociedad, la educación y el ser humano. Así como la necesidad de ampliar el lenguaje interdisciplinario y promover el ecoanálisis como puerta de entrada a las propuestas de formación.

Se evidencia una necesidad real: la conformación de los equipos docentes como agentes transformadores de su realidad, que con una actitud de análisis y visión crítica que permita llegar a la indagación formativa de sus propios procesos.

El abordaje de ecoanálisis ha permitido una lectura del currículo oculto detrás de nuestras acciones e interacciones, en los diferentes ambientes situaciones analizados. Ha servido de estrategia para no culpabilizar a las docentes de sus creencias y acciones sino ayudarnos a remirar la realidad, construyendo de forma conjuntas las acciones hacia lo posible. Esto implica que el equipo de ecoanálisis ha enfrentado una serie de retos administrativos, pues el cambio hacia una cosmovisión más holista, contextual y crítica requiere de un nivel de diálogo con todos los sistemas institucionales. Problematicar sobre la realidad en las aulas implica revisión de políticas institucionales en busca de mayores niveles de coherencia y correspondencia, ante los retos surgidos al decodificar los modelos de atención.

Ante lo anterior tomamos la decisión de focalizar muchos esfuerzos de la investigación en aspectos de coordinación administrativos, que no siempre rindieron los frutos esperados. Esta situación repercutió en una disminución real de nuestra participación en las aulas. Sin lugar a dudas, para significar una postura viva que se traduzca en prácticas más coherentes, la visibilización del currículo oculto debe ser un ejercicio periódico, no un esfuerzo puntual como, se menciona en Chavarría, 2003a, 2004.

Se han logrado abordar desde diferentes ángulos las situaciones particulares de los grupos en el CIL, la Casa Infantil y el CILEM, aunque han sido logros parciales ya que la incorporación sistemática de las distintas fases y ciclos operativos del proyecto sólo se ha llevado a cabo en un grupo del CIL y uno en el CILEM. Los demás grupos por diversas

situaciones de organización interna, cambios de personal y tiempo real para su seguimiento han tenido procesos más lentos y espaciados.

La salida de Jennifer Unfried, coordinadora del Proyecto de Gestión Pedagógica, por jubilación laboral, significó un desfase en el proceso de coordinación con el Equipo Técnico Interdisciplinario, ya que su participación fue clave en la coordinación y fluidez en los procesos de articulación entre proyectos. Por otra parte, la jubilación de Mabel Ovaes implicó la ausencia de una persona que tenía una gran claridad del alcance del proceso de ecoanálisis en el Centro Infantil.

Se detectan una serie de incoherencias e inconsistencias en el CIL: por ejemplo la disyuntiva entre número de niños *vs* calidad, o entre número de horas de atención y calidad.

En algunos momentos del proceso, se logra la problematización, pero no la reflexión-acción, (Freire) lo cual genera frustración, desmotivación y falta de contención. Esto conllevó momentos de ruptura emocional o desesperanza aprendida.

En forma semejante, la falta de visibilización administrativa del proyecto, era tomado en cuenta para unas cosas y para otras no. Muchos de los desafíos se reiteran desde antes del 2006, lo cual nos da una clara idea de la falta de seguimiento del proceso.

Aunado a lo anterior hemos encontrado que algunas personas no tienen ningún interés en revisar sus prácticas cotidianas.

Estas situaciones, aunadas a otros procesos de movilización del personal, por maternidad, lactancia, enfermedad, etc., hacen que se dé una discontinuidad con las metas y la interiorización del proceso de ecoanálisis, debido a la necesidad de reiterar las **inducciones**. Esto representa una ruptura repetitiva con la creación de un lenguaje común sobre el cual ir articulando las acciones formativas de la niñez. Por ejemplo, el cambio de asistentes, y la entrada de personas nuevas: asistentes de apoyo, asistentes de aula, así como una maestra de III nivel, y la incorporación de otra como maestra-practicante de IV nivel. A esta situación hay que agregar la incorporación de estudiantes de otras áreas como educación física e inglés.

El proyecto se desarrolló en el tiempo planeado, desde una perspectiva histórica de dos años, además del segundo semestre del 2006. (Aunque formalmente se solicitó una prórroga, esto se debió a un error administrativo, el cual consta en la correspondencia e informes).

El tiempo destinado para el proyecto, el enfrentamiento de enfermedades circunstanciales de dos de las investigadoras, la movilización del personal, los lineamientos contradictorios de prácticas profesionales, así como nombramientos de nuevas encargadas influyeron en la decisión reiterada de postergar algunos procesos de ecoanálisis, aspecto que ya se había planteado en la propuesta de investigación pero que no había sido aceptada administrativamente. Estos aspectos representaron limitantes en la creación de un lenguaje común desde donde plantear el ecoanálisis. La investigación acción interpretativa requiere de procesos de extensión, reiteración, cambios de cosmovisión que

son intensivos y no de la naturaleza de logros cuantitativos. Tampoco pueden ser obligatorios.

Como parte del análisis y evaluación de los talleres realizados², hemos visualizado el reto de darle un mejor cierre a los procesos emocionales abiertos en los procesos de sensibilización, pues algunos quedaron sin la debida contención ni continuidad. Ello obedece a que muchas veces el tiempo de las capacitaciones se hace insuficiente ante la dimensión de los aspectos que se movilizan. Además, la rotación de personal genera la necesidad de integrar al proceso a personas iniciantes.

El tema de la disciplina, sobre el que versaron algunos talleres y conversatorios, tiene múltiples aristas, por lo que su análisis y discusión quedó inconcluso. Como equipo de ecoanálisis hemos reflexionado en que urge completar el manual en proceso, que dé soporte teórico para las discusiones desde el enfoque contextual holista.

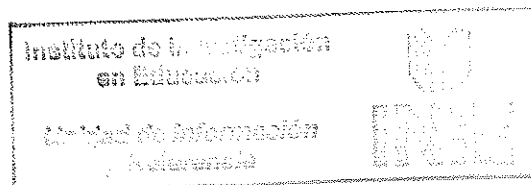
Otra dificultad recurrente es la falta de material publicado en español que soporte los marcos conceptuales que estamos manejando.

Las observaciones y seguimiento en los procesos de los grupos también se vieron afectados e interrumpidos por situaciones relacionadas con problemas en la salud de dos de las integrantes del equipo de investigación.

En síntesis, hay mucho trabajo a emprender en torno a la consolidación de comunidades de aprendices y el viraje hacia las implicaciones del holismo, en coherencia con los intereses superiores de la niñez.

Los resultados se presentaron como anexos en los informes parciales.

B. IMPACTO ACADÉMICO



1. Interdisciplinariedad

Como logro, se destaca la unión, colaboración y solidaridad que se ha logrado entre los proyectos *Decodificación de lo cotidiano en la atención infantil*, inscrito en la Vicerrectoría de Investigación desde el IIP, y su homólogo *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica*, propiciado por el CIL, inscrito en el INIE y avalado por la Vicerrectoría de Acción Social.

El trabajo realizado corrobora plenamente que los avances no pudieron haberse dado sin esta colaboración entre proyectos, y entre disciplinas (Psicología y Educación), que ha sido decisoria al conjugar elementos desde dentro y fuera, desde los contactos estrechos al interior y los esfuerzos de orientación conceptual y estratégica desde el IIP a través de los aportes de la Dra. María Celina Chavarría.

Es importante reconocer el rol que ha jugado la visión de la Licda. María del Milagro Obando, como coordinadora del proyecto *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los centros infantiles*, en esta conjunción de factores, pues es a través de su insistencia que se logra dicha colaboración interinstitucional y transdisciplinaria.

Como un aspecto de este rubro, no menos importantes han sido las aperturas desde la Casa Infantil Universitaria y la Sede de Occidente, Centro Infantil Ermelinda Mora, así como su vínculo con el Departamento de Educación en dicha Sede.

2. Publicaciones y sistematizaciones

Chavarría González, María Celina y Orozco Castro, Cynthia (2006). *Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible*. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* (INIE), Vol°6 N°3 set. - dic.

Orozco Castro, Cynthia (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: experiencia del Centro Infantil Ermelinda Mora. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* (INIE), Vol°7 N°1 Enero - Abril.

Chavarría González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia, Ovarés Gutiérrez, Mabel, Obando Obando, María del Milagro, Rivera Vargas, Marina (2007). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica*. UCR: Instituto de Investigaciones Psicológicas: Avances de Investigación.

2. 1 Documentos de apoyo a la reflexión:

Chavarria González, María Celina y Orozco Castro, Cynthia (2006). "Retos desde el holismo ante el cambio de era". Documento elaborado para el Proyecto *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las propuestas de formación preescolar de la Universidad de Costa Rica*, entregado a las docentes del Centro Infantil Laboratorio (CIL), Casa Infantil Universitaria (CIU) y Centro Hermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica, Junio 2006.

Chavarria González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; Obando Obando, María del Milagro y Rivera Vargas, Marina. "Arco Iris de Oportunidades: mirada de transformación hacia un paradigma holista". Documento elaborado para el Proyecto *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las propuestas de formación preescolar de la Universidad de Costa Rica*, entregado a las docentes del Centro Infantil Laboratorio y Casa Infantil Universitaria de la Universidad de Costa Rica, octubre 2006.

Chavarria González, María Celina (2006). "Contraste entre los paradigmas holista y tradicional y sus implicaciones para el uso de términos y enfoques". Documento presentado a la Comisión Interdisciplinaria a cargo del Proyecto *Interinstitucional de apoyo para la ampliación de la cobertura de atención integral a la niñez de 0 a 2 años de edad*. Facultad de Medicina, Universidad de Costa Rica.

3. Divulgación de los resultados del proyecto

Participación en reuniones profesionales

Chavarria González, María Celina. *Retos ante el cambio de era: hacia una educación Montessori holista*. Ponencia de cierre del II Congreso Montessori Costarricense, San José, Costa Rica, 18 al 20 de mayo 2006.

Chavarria González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; Obando Obando, María del Milagro y Rivera Vargas, Marina. *Lo lúdico y creativo desde el holismo: recuperar la ética, la estética y el entusiasmo*. Ponencia de cierre al I CONGRESO LÚDICO CREATIVO (Vicerrectoría de Acción Social, Facultad de Educación y Centros Infantiles Universitarios). Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, 28, 29 de julio y 5 de agosto del 2006.

Chavarria González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; y Rivera Vargas, Marina. *TALLER: Recuperando la niñez interiorizada como acercamiento al poder transformador de lo lúdico*. I CONGRESO LÚDICO CREATIVO (Vicerrectoría de Acción Social, Facultad de Educación y Centros Infantiles Universitarios). Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, 28, 29 de julio y 5 de agosto del 2006. Taller que cuenta con la participación de 20 personas, con el objetivo de proveer experiencias de sensibilización a las personas

que trabajan con la niñez sobre las sensaciones sentidas y la consciencia en las etapas que nos conciernen, a través del contacto con su propia niñez interiorizada.

Chavarria González, María Celina. La decodificación de lo cotidiano: puente entre un paradigma holista y las vivencias infantiles. Participación en la Mesa Redonda: *Investigaciones recientes sobre el desarrollo en la primera infancia*, Jornadas de Investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas, 31 de octubre 2006.

Chavarria González, María Celina (2007). Niñez, lenguaje y vida. Videoconferencia impartida a solicitud del Departamento de Educación Preescolar, Ministerio de Educación, 31 de marzo 2007.

Chaves Salas, Lupita y. Chavarria González, María Celina (2007). Importancia de la atención integral de niñas y niños. Ponencia presentada en el Foro "Invertir en la primera infancia: prioridad nacional". Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 23 de febrero de 2007.

Chaves Salas, Lupita y. Chavarria González, María Celina (2007). Importancia de la atención integral de niñas y niños. Ponencia presentada en el Foro "Invertir en la primera infancia: prioridad nacional". Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 23 de febrero de 2007.

Chaves Salas, Lupita y. Chavarria González, María Celina (2007). Importancia de la atención integral de niñas y niños. Clase inaugural del CURSO DE CAPACITACION EN ATENCION INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 17 de agosto de 2007.

Chavarria González, María Celina (2007). Modelo holista. Conferencia inaugural del CURSO DE CAPACITACION EN ATENCION INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 17 de agosto de 2007.

Chavarria González, María Celina y Zamora, Mayela (2007). Implicaciones de un modelo holista para la atención integral de la niñez en la primera infancia y sus familias. Conferencia del CURSO DE CAPACITACION EN ATENCION INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 7 y 14 de setiembre de 2007.

Chavarria González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia y Obando Obando, Ma. del Milagro (2007). Integración de un modelo holista para la atención integral de la niñez en la primera infancia. Taller del CURSO DE CAPACITACION EN ATENCION INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. Universidad de Costa Rica, Facultad de Medicina, 7 y 14 de diciembre de 2007.

Chavarria González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia, Ovarés Gutiérrez, Mabel, Obando Obando, Ma. del Milagro y Rivera Vargas, Marina (2007). Decodificación de lo cotidiano y comunidad de aprendices en experiencias de praxis hacia una educación inicial holista y crítica. Experiencia presentada en el

Simposio en el *Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa: El Aporte de Freire y Vygotski*, celebrado en la Universidad de Costa Rica el 26 de octubre de 2007.

Chavarria González, María Celina (2008). Develando la socialización y la des-escolarización en tiempos de globalización. Ponencia presentada en el Encuentro de Psicología Comunitaria, Universidad de Costa Rica, Escuela de Psicología, 30 de agosto.

Orozco, Cynthia. (2008). Mesa redonda: REDES DE APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA EMERGENTE. El ecoanálisis como puerta de entrada al paradigma emergente en la educación inicial. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente y Supervisión Regional de Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública, 17 de abril.

Orozco, Cynthia. (2008). Charla: Alternativas para el manejo de límites en la primera infancia. Escuela José Joaquín Salas. San Ramón, 31 de marzo.

Orozco, Cynthia (2008). Programa de divulgación radial: Retos y perspectivas de la investigación educativa en la zona de occidente. Radio Sideral, Sede de Occidente. 7 de noviembre del 2008.

Trabajos finales de graduación

Orozco, Cynthia. Directora del seminario de graduación: Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial.

Estudiantes: Eva Ramírez A15375, Maricel Durán A15167, Sarita Hidalgo A02083, Evelyn Fernández A05150, Annia Quintanilla A15363.

Dos de las estudiantes laboran como asistentes en el CILEM y otra en el CIL.

4. Beneficios

Este proyecto tuvo impactos positivos en las áreas de docencia, investigación y acción social.

Los documentos: *Problematización en torno a una educación inicial holista*, y *Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible*, se utilizaron como material de apoyo para la discusión teórica-práctica con las estudiantes matriculadas en el curso: *Orientación psicopedagógica del niño y la niña preescolares*. Estas estaban haciendo su práctica profesional en la Sede de Occidente. Lo anterior ha contribuido a la proyección de esta investigación-acción en el trabajo docente de la Sede de Occidente y en la formación de futuras profesionales en este campo.

Asimismo, el documento *Problematización en torno a una educación inicial holista*, sirvió de base para la capacitación ofrecida a 60 profesionales del Ministerio de Salud, por parte de la Dra. Chavarria, ampliando la proyección de esta investigación y sus aportes teórico-metodológicos a otras instituciones públicas del país.

La participación del equipo en talleres y simposios permitió dar a conocer a la comunidad

científica y a docentes y profesionales de diversas disciplinas los alcances y retos de una visión holista del desarrollo infantil.

La intervención en una mesa redonda coordinada en conjunto con la Supervisión de Educación Preescolar del MEP, de la zona de Occidente, representó, asimismo, un aporte de la Universidad de Costa Rica a las docentes de preescolar de la región. Este encuentro propició una invitación a la Escuela José Joaquín Salas a una charla con madres y padres de familia, proyectando el diálogo académico a otros miembros de la comunidad.

Los documentos elaborados en la investigación fueron utilizados como apoyo para los procesos de discusión y análisis iniciados en el CIL, CIU y CILEM.

También, el interés generado en el proceso sirvió de motivación para que cinco estudiantes de preescolar matricularan un Seminario de graduación con el tema: Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial.

Al cierre del proceso de esta investigación-acción, dos instituciones de educación inicial habían contactado con la dirección de CILEM para buscar asesoría sobre como mejorar sus prácticas cotidianas. Se les recomendó el ecoanálisis como una experiencia novedosa y de provecho, y los contactos para ofrecerles un taller se harán en el transcurso del semestre.

De este modo, se logró una conjunción entre las actividades de investigación, docencia, y acción social.

C. IMPACTO FINANCIERO

Este proyecto recibió financiamiento de la Vicerectoría de Acción Social (ver anexo 1)
A continuación se menciona como este aporte permitió concretar algunos de los objetivos del proyecto.

- **Impresión, encuadernación y otros:** este rubro permitió la reproducción de materiales para los talleres que se realizaron en los diversos centros infantiles, la reproducción de informes, cartas y documentos necesarios para la ejecución del proyecto, así como la encuadernación de material bibliográfico de apoyo para el proceso investigativo.
- **Alimentos y bebidas:** el aporte económico de la vicerectoría nos permitió ofrecer refrigerios a los participantes de las actividades realizadas en el marco del proyecto, talleres y reuniones de devolución de las observaciones con las docentes de diferentes centros infantiles.
- **Útiles y materiales de oficina:** esta partida permitió contar con los insumos básicos de oficina para llevar a cabo la investigación-acción.
- **Útiles y materiales educacionales y deportivos:** la compra de cassettes de cámara de video mini dvd permitió poder realizar las filmaciones y grabar los videos de la cotidianidad de los centros infantiles. Estas grabaciones fueron un importante aliciente para la decodificación y reflexión, y la búsqueda de mayor coherencia entre los discursos y las prácticas educativas. Por otra parte, se compraron materiales educativos y didácticos para apoyar la transformación de los ambientes existenciales en las aulas luego de los análisis y problematizaciones.
- **Útiles y materiales de computación:** estos materiales permitieron digitalizar y resguardar la información producida en el proyecto.
- **Otros útiles, materiales y suministros:** esta partida se utilizó para comprar materiales para la realización de talleres y como apoyo a las transformaciones de las aulas, además incluyó la compra de artículos para complementar los refrigerios y sesiones de trabajo.

ANEXO 1

INFORME FINANCIERO



INFORME FINANCIERO

PERIODO DEL _____ AL _____

UNIDAD: INIE

UNIDAD: INIE

Nombre del proyecto: Indigenismo en las prácticas educativas de los programas de atención a la niñez, en

Número de Proyecto: ED-2015 EC- TCU-

Número de Empresa Auxiliar

Curso Especial:

Fondo Restringido:

Cuenta con Fundevi:

Nombre de las (s) persona (s) responsable (s) del proyecto: M.Sc. Cynthia Orozco Castro

INGRESOS

Desglose de ingresos presupuestados		Desglose de ingresos reales*	
Detalle	Monto	Detalle	Monto
		PRESUPUESTO V.A.S	\$355.000,00
			\$0,00
			\$0,00
			\$0,00
TOTAL	\$0,00	TOTAL	\$355.000,00

*En caso de exoneraciones o tarifas reducidas, justificar.

EGRESOS

Llene este apartado, con las partidas del manual de cuentas que usted utilizó en su proyecto (OAF ó FUNDEVI).

SERVICIOS PERSONALES

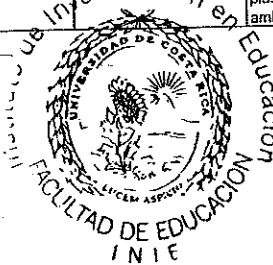
Código Partida	Nombre de la partida	Monto presupuestado	Monto ejecutado
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	c\$35.000,00	\$14.125,00
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	\$90.000,00	\$89.699,60
2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	\$40.000,00	\$39.719,00
2-99-01-03	Útil es y materiales educacionales y deportivos	\$50.000,00	\$47.760,00
2-99-01-05	Útil es y materiales de computación	\$60.000,00	\$54.117,00
2-99-99-00	Otros útiles, materiales y suministros	\$80.000,00	\$76.146,00
	Total	\$0,00	\$321.566,60
	Excedente**		\$33.433,40

**Corresponde a la diferencia entre los ingresos reales menos los gastos reales del proyecto

JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA

Código Partida	Nombre de la partida	Monto ejecutado	Justificación
		\$14.125,00	Reproducción de materiales de apoyo
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	\$89.699,60	Compra de productos alimenticios, café, té, galletas para las sesiones de trabajo.
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	\$39.719,00	Compra de organizadores plásticos, tijeras, lápices y marcadores.
2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	\$47.760,00	Compra de rompecabezas, globos terráqueos, cartas alfabeto para el trabajo con los niños.
2-99-01-03	Útiles y materiales educacionales y deportivos	\$54.117,00	Compra de toner y tintas para impresión de materiales e informe.
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	\$76.146,00	Compra de baterías, palanganas plásticas, plantas ornamentales, bandejas plásticas para mejorar el ambiente del aula.
2-99-99-00	Otros útiles, materiales y suministros		

Fecha: 03-03-2009 Licda. Xinia Mejía



ANEXO 2

PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS DE APOYO

A LA REFLEXION



Actualidades Investigativas en Educación
Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

EL ECOANÁLISIS COMO MEDIACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:
EXPERIENCIA EN EL CENTRO INFANTIL ERMELINDA MORA
Volumen 7, Número 1
Enero-Abril 2007
pp. 1-26

Este número se publicó el 30 de abril 2007

Cynthia Orozco Castro

La revista está indexada en los directorios:

LATINDEX, REDALYC, IRESE, CLASE, DIALNET, DOAJ, E-REVIST@S,

La revista está incluida en los sitios:

REDIE, RINACE, OEI, MAESTROTECA, HUASCARAN

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons



EL ECOANÁLISIS COMO MEDIACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EXPERIENCIA EN EL CENTRO INFANTIL ERMELINDA MORA

THE ECOANALYSIS AS A PSYCHOPEDAGOGICAL MEASUREMENT: A CASE AT THE
CENTRO INFANTIL ERMELINDA MORA

Cynthia Orozco Castro¹

Resumen: El artículo expone la realización de un ecoanálisis en un aula del Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Se describen los pasos del proceso y se ejemplifican los avances en cada etapa, enfatizando la búsqueda de soluciones creativas para transformar el ambiente-situación de ciencias, luego de las discusiones grupales para hacer consciente lo inconsciente en el ámbito educativo.

Uno de los mayores retos de la Psicopedagogía es la búsqueda de coherencia y correspondencia entre sus marcos teóricos y axiológicos, de modo que se dé una integración entre los avances conceptuales de la Educación y las prácticas cotidianas.

Este trabajo retoma el ecoanálisis como una metodología teórico-práctica que integra postulados del paradigma contextual y holista, al promover una actitud crítica y dialógica, el acercamiento transdisciplinario a la comprensión del currículo oculto y la decodificación de los ambientes educativos desde una visión centrada en la comunidad de aprendizaje y en la posibilidad de lograr transformaciones basadas en acuerdos grupales.

Por último, se retoma la revisión continua del proceso y la interpretación que las participantes realizamos de las reacciones de los niños y las niñas ante las transformaciones efectuadas.

Palabras clave: SEDE DE OCCIDENTE, DECODIFICACIÓN DE LO COTIDIANO, CURRÍCULO OCULTO, EVALUACIÓN, PARADIGMA CONTEXTUAL, HOLISMO, EDUCACIÓN INICIAL, REFLEXIÓN DE LA LABOR PEDAGÓGICA

Abstract: This work resumes the ecoanalysis as a theoretic and practical methodology that integrates contextual and holistic paradigm postulates because it promotes a critical and dialogic attitude, the transdisciplinary approach for the hidden curriculum understanding, and the educative environments decoding approached from the learning community and from the possibility of achieving transformations based on group agreement.

One of the most important challenges for the psychopedagogy is the search for coherence and correspondence between its theoretical and axiological frameworks, in a way that new conceptual trends in education and every day practices become integrated.

This article results from the ecoanalysis applied to a group of children at Centro Infantil Ermelinda Mora from Sede de Occidente. Every process step is described and the results for every stage are exemplified. The methodology followed makes emphasis on the search for creative solutions in order to transform the situation-environment at sciences subject. This is after group discussions in order to make conscious the unconscious part in the educative field. Finally, the participants resume their continual revision of the process and their interpretations of children's reactions towards the transformations carried out.

Key words: SEDE DE OCCIDENTE, ECOANALYSIS, EVERYDAY DECODING, HIDDEN CURRICULUM, EVALUATION, CONTEXTUAL PARADIGM, HOLISM, REFLECTION OF THE PEDAGOGICAL LABOR

¹ Máster en Psicopedagogía de la Universidad de La Salle, Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Profesora e investigadora de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. A sido partícipe en experiencias de investigación acción con la metodología de ecoanálisis en diversos contextos: Centro Infantil Laboratorio de la UCR, CEN-CINAI de Cristo Rey y Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente.

Correo electrónico: cynoroz@hotmail.com

Artículo recibido: 4 de octubre, 2006

Aprobado: 21 de marzo, 2007

Un peligro latente para la psicopedagogía radica en asumir que los problemas de aprendizaje están desvinculados de los contextos donde estos se originan, sin tomar en cuenta como la organización, ritmo, patrones emocionales, roles, y toda la compleja gama de sistemas que rodean al niño o niña influyen en esta definición. Desde un enfoque contextual, es claro que no existe la neutralidad en los espacios educativos, y los trabajos desarrollados por la pedagogía crítica, dan cuenta de ello (Giroux, 1990; Freire, 1970).

De Souza (2004) enfatiza que las formas de entender la educación, están determinadas por los paradigmas a los que los sujetos se adhieren. De este modo, desde un paradigma contextual-holista, la meta de la innovación educativa es **comprender para transformar**, desde el punto de vista personal, social y ecológico; mientras que, **conocer para controlar**, sería la meta en el positivismo.

El paradigma holista asume como metáfora guía los organismos en red, enfatizando la necesidad de buscar la integración del conocimiento y la transdisciplinaridad, dando énfasis a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer, mediante una organización curricular dinámica e indeterminada, centrada en preguntas relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas, que en última instancia buscan cambios profundos en la conciencia (Gallegos, 1999; Moraes, 1999).

Esta ruptura paradigmática comprende tendencias en algunos sectores de las ciencias sociales, caracterizadas, de acuerdo a Fried Schnitman (2002, p. 380), por:

- a) el cuestionamiento del observador como exterior al sistema; b) la emergencia de perspectivas multidimensionales y complejas; c) la pluralidad; d) un aumento en la sensibilidad hacia la construcción social de la realidad; e) una revisión de la noción de autoridad; f) el interés por la creatividad y la emergencia de lo nuevo; g) la reflexividad; h) un abandono de los modelos de déficit.

Asumir estos preceptos conlleva desafíos interesantes para las prácticas psicopedagógicas, que sin duda, también han de evolucionar de las concepciones mecanicistas, patologizantes y asistencialistas, a abordajes más actualizados. Chavarría lo sintetiza de la siguiente manera:

En lugar de orientar nuestros esfuerzos hacia la detección de los chicos rezagados o problemáticos para etiquetarlos, para derivarlos hacia el sistema médico, intentaríamos preguntarnos sobre la relevancia de las actividades que impulsamos en nuestros centros educativos. Nuestro foco de atención se dirige, entonces, a evaluar el tipo de actividades que como docentes propiciamos, lo mismo que sus significados,

más que rebajar nuestras metas hacia objetivos contables. Evaluar el sistema educativo sería nuestro propósito, al poner en el tamiz de duda nuestros fines curriculares, sus significados, y los ambientes-situaciones que promovemos. (Chavarría, 2003, pp. 54-62).

La experiencia que se reseña en este artículo comprende la innovación educativa, desde la visión contextual, mediante el ecoanálisis². Esta metodología puede ser una valiosa herramienta para la mediación psicopedagógica al decodificar lo cotidiano, asumiendo tanto epistemológica como axiológicamente, algunos de los retos anteriormente planteados, tales como la trascendencia del modelo de déficit, la investigación-acción, la búsqueda de modelos dialógicos desde la premisa de funcionar como comunidades de aprendices, la búsqueda de opciones desde el lenguaje de lo posible mediante la reflexión crítica y la creatividad.

La cotidianidad de un centro infantil, es portadora de múltiples elementos culturales (implícitos o explícitos) que los adultos o adultas ponen a disposición de los pequeños y pequeñas, y esto, a su vez, tiene un claro valor sobre el aprendizaje. En la niñez recibimos una serie de mensajes estructurantes de nuestro lugar en el mundo y de nuestra valía como personas. Este diálogo yo-mundo es de suma importancia para la construcción de nuestra identidad personal-social.

En este sentido, los centros preescolares adquieren relevancia como entes socializadores, pero con la particularidad de que los niños y niñas no definen las metas sobre su propio desarrollo, más bien dependen de los adultos como mediadores del mismo.

Por lo tanto, adquiere una gran importancia implementar metodologías, tales como el ecoanálisis, que nos permitan decodificar lo cotidiano.

El concepto de **decodificación de lo cotidiano** representa una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales, introducida por Paulo Freire para instarnos a cuestionar, en conjunto, el mundo de vida al que aspiramos, en lugar de asumir que la organización actual es *lo natural*, el trasfondo inamovible, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen. Supone un esfuerzo de conscientización para mirar y analizar con ojo crítico y mirada fresca, como si fuésemos ajenos a la cultura, lo que acontece en un centro infantil, desde el recibimiento de los niños y niñas hasta su despedida, pasando por las rutinas de lavado de manos, comidas, siesta,

recreo, al igual que las actividades explícitamente planeadas para su formación. (Chavarría y Orozco, 2006b, p.10)

Hacer un **ecoanálisis** en la educación inicial, implica, por lo tanto, ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje, sobre lo que presentamos como cultura, sobre lo que como adultos ponemos a disposición de los más pequeños y pequeñas, haciendo referencia al análisis de las ecologías de lugares y situaciones que conforman nuestro sentido de nosotros mismos en la cotidianidad.

El concepto de **ambiente-situación** (o ambiente-existencial) remite a aquellos fenómenos a los que comúnmente nos referimos como constituyentes del ambiente físico, que son vivenciados como lugares situaciones, porque engloban una relación intencional entre las personas y el ambiente.

Los seres humanos siempre estamos en el espacio de nuestra acción, esto es, el espacio, ya sea del trabajo, de la casa o de la escuela, está marcado por un determinado significado a través de nuestra acción (Carrasco García, y Carrasco del Dujo, 2001).

En este sentido, el ecoanálisis rescata esa posibilidad de **apropriarnos** del ambiente existencial, no solo de experimentarlo pre-conscientemente.

Valiosas experiencias se han desarrollado en el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica y el Centro Infantil de Atención Integral (CEN-CINAI) de Cristo Rey, apoyando importantes transformaciones en el ambiente y en la cosmovisión de las educadoras que han resultado beneficiosos en el aprendizaje de los más pequeños³.

Este artículo se basa en una experiencia piloto de ecoanálisis en el aula de II nivel del Centro Infantil Ermelinda Mora, de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. En esta ocasión la experiencia se hizo de una manera muy focalizada; pues se contaba con un tiempo muy limitado, cinco meses, para el proceso de investigación-acción.

² Para una discusión conceptual más detallada sobre el ecoanálisis, consúltese, Chavarría y Orozco, 2006^a, 2000b.

³ Para un análisis más detallado de otras experiencias de ecoanálisis se puede consultar, Poltronieri, 1999; Chavarría, et al. 2000 a y 2000a; y 2006b.

El ecoanálisis se llevó a cabo con la maestra del aula, la directora de la institución, una maestra invitada (de la misma institución) y la investigadora, posteriormente se unió una estudiante practicante⁴. Los niños y niñas del nivel tenían entre dos y tres años.

En un primer momento del proceso, se realizó un taller con las participantes, en el que el personal docente se sensibilizó sobre los diversos significados educativos de los ambientes-situaciones, y con la propuesta teórica y metodológica del ecoanálisis. Luego de este taller y de realizar una observación general del aula, la maestra escogió el ambiente-situación de ciencias para iniciar la decodificación; y cada una de las participantes realizó una observación etnográfica del trabajo de los niños y niñas en este espacio. Estas observaciones, una vez trianguladas, generaron discusión en el equipo y a la vez, la visualización de aspectos positivos y negativos de las experiencias educativas apropiadas.

En una nueva ronda de observaciones y discusiones, el equipo empezó a vislumbrar, además, nuevas posibilidades del ambiente-situación, que culminaron en "una puesta en común", o sea, en concretar las transformaciones.

Una vez realizados estos cambios, la investigadora realizó observaciones semanales para documentar las reacciones de los niños y las niñas ante la nueva organización del aula y las nuevas experiencias de aprendizaje. Posteriormente, el equipo realizó dos sesiones más para comentar los cambios observados y los nuevos retos.

Epistemológicamente, esta experiencia partió del supuesto de comprender e interpretar los fenómenos, asumiendo que la realidad es una construcción y que es holista, una relación sujeto-objeto interrelacionada y comprometida, cuyo propósito son las explicaciones ideográficas en un tiempo y espacio (Barrantes, 2000).

A continuación se detalla el proceso en cada una de sus etapas.

1. Primer paso del ecoanálisis: plantear interrogantes sobre los ambientes de aprendizaje y el currículo oculto

El primer paso del ecoanálisis se refiere a conocer en detalle las actividades llevadas a cabo en un determinado ambiente de aprendizaje. El objetivo es tratar de determinar los significados que transmiten las experiencias derivadas de este ambiente para la comunidad de aprendices, o sea, tanto para los niños y niñas, como para la maestra a cargo. Para ello

⁴ Destaco mi agradecimiento a la maestra Nuria Jiménez por su interés y creatividad, así como al apoyo recibido por la directora Martina Ramírez, la maestra Sandra Benavides y la estudiante Lady Vásquez.

es necesario mirar, "con ojos nuevos," los elementos de la cultura que están presentes en este ambiente-situación y las oportunidades o limitaciones educativas que conllevan.

Las observaciones y anotaciones de las personas que participan en el ecoanálisis permiten tener una mirada caleidoscópica sobre las formas en que los niños y niñas parecen estar vivenciando el mundo que como adultos ponemos a su disposición en un determinado ambiente-situación. En estas reflexiones se incluyen los sentimientos, sensaciones, percepciones y teorías que guían a las partícipes, asumiendo la subjetividad en lugar de negarla. No se intenta llegar a conclusiones generales, sino analizar la situación con el propósito de llegar a acuerdos grupales para lograr transformaciones; siempre tendientes a mejorar las oportunidades de aprendizaje y la consolidación de un sí mismo asentado en valores de paz, sostenibilidad y creatividad (Chavarría, 2000a, et, al).

Desde una visión contextual, se da énfasis al diálogo para lograr convenios, buscando la integración de varias perspectivas y disciplinas.

Se parte de un marco de interpretación hermenéutica, intentando escudriñar: *¿Cómo interactúa el niño o la niña con un ambiente-situación determinado, ya dispuesto, es decir, diseñado y construido por adultos/as? ¿De qué forma este ambiente existencial apoya la autoconstrucción, creatividad y oportunidades de un aprendizaje gozoso?* (Chavarría y Orozco, 2006b).

2. Problematicación y escogencia de ambientes existenciales específicos, así como las experiencias de niños y niñas particulares, con miras a focalizar lo posible

El siguiente paso en el proceso del ecoanálisis consiste en problematizar las áreas existentes, introduciendo el concepto central de trabajar con preguntas relevantes, (o preguntas pedagógicas) más que con variables prediseñadas, que pueden estar alejadas de las verdaderas exigencias del contexto.

Como se señaló anteriormente, parte esencial del ecoanálisis como metodología se refiere a la posibilidad de registrar las impresiones de las participantes, en un intento de crear sentido de forma colectiva y triangular la información, de manera que se abarque una perspectiva más amplia y crítica del contexto en el que está ocurriendo el aprendizaje.

Debido a que el tiempo con el que se contaba en esta práctica era limitado, el equipo decidió que en esta etapa la escogencia del ambiente existencial se basara en las necesidades detectadas y sentidas por la maestra a cargo del grupo, siempre en pos de un aprendizaje más significativo.

Este fragmento es un ejemplo de la primera observación que la maestra realizó en el ambiente situación de ciencias:

Pero ellos (niños y niñas) no es que llegan y se quedan ahí, sino que ellos llegan, tocan, ven, revuelcan. Al ratito como que es recurrente la llegada, pero no llegadas largas sino recurrentes. Quizás porque (el ambiente) no les ofrece nada, no sé... (el resaltado es de la autora)

Luego de esta observación, la maestra visualizó los siguientes retos: *"¿Cómo enriquecer el espacio-situación de ciencias, de manera que los niños y niñas se sintieran atraídos y motivados hacia él? ¿Cómo crear un espacio con más materiales y objetos para la manipulación? ¿Cómo manipular y experimentar sin necesidad de ser tan dirigido? ¿Cómo supervisar que no todos quieran ir al mismo tiempo ante la novedad? ¿Cómo fomentar mecanismos de autorregulación?"*

Tal y como lo señalan Gutiérrez y Prieto (2002), saber preguntar y aprender a preguntarse constituyen una de las formas pedagógicas más importantes de todo aprendizaje, porque una pregunta bien formulada lleva implícita la respuesta. La maestra, al plantearse interrogantes como los señalados, asumió una mirada más cuidadosa del ambiente-situación que ella misma había diseñado, al vislumbrar cuales áreas estaban siendo visitadas y cuáles no, y cual necesitaba ser potencializada.

3. Tercer paso del ecoanálisis. De lo inconsciente a lo consciente: visualización de mundos posibles

La estrategia metodológica propuesta por Peled; (cit por Chavarría y Orozco, 2006a) es trabajar con talleres que propicien el trabajo en equipo. Los talleres representan una puesta en común de las observaciones realizadas. Luego de visualizar mundos posibles, se generan discusiones en equipo sobre las experiencias y sentimientos que el ambiente genera. Se intenta un acercamiento empático y fenomenológico, valorando la perspectiva de los niños y las niñas.

Siguiendo estas recomendaciones, el equipo se enfocó a "una puesta en común" en el CILEM, o sea, interpretar en equipo las limitaciones y potencialidades del ambiente-situación de ciencias, para concretar transformaciones.

Cada una de las adultas recogió sus impresiones mediante dos observaciones etnográficas, que posteriormente fueron trianguladas⁵. Para realizar las observaciones se contó con una guía (Chavarría, 1995; cit. por Chavarría y Orozco, 2006a).

A modo de ilustración, se muestran algunos de los aspectos en que las participantes coincidieron en los registros etnográficos:

Aspectos positivos registrados en las observaciones etnográficas	Aspectos negativos registrados en las observaciones etnográficas
Vínculo seguro y amoroso de la maestra con los niños y niñas	Uso inadecuado y poco reto cognitivo en el material
Clima emocional cálido y seguro	Dispersión, aburrimiento, estereotipia. Falta de oportunidades de aprendizaje
Equidad de género	Mobiliario mal ubicado Desorganización

A continuación se ejemplifica con fragmentos de los registros de las participantes:

Elementos positivos:

"Ante la pregunta de la maestra, solo uno de los chicos, el más pequeño, no responde, se queda como encogido de hombros, dudoso. La maestra se acerca suavemente a él. Le dice con tono cálido que lo va a ayudar y le pide a los compañeros que ayuden al pequeño a reconocer su foto. Otro chico le dice, entusiasmado: ¡ahí, ahí!... señalando el lugar de la foto. La docente toma al niño de los hombros suavemente, como apoyándolo y haciéndole saber que está detrás, y él niño señala la foto. Ella entonces lo abraza con calidez y dulzura, ¡muy bien!! El sonríe, con cierta timidez, pero parece satisfecho.

En esta interacción me llama la atención la calidez y dulzura de la maestra.

Observación realizada por la investigadora principal.

Elementos que necesitan mejorar:

"Hay en el espacio elementos que decoran y representan peligro, es el caso de los cactus, por la altura y constitución de los mismos (espinas). Hay macetas a los lados que impiden acceder por los lados a la mesa de trabajo, también una caja plástica

⁵ Cabe aclarar que se requería que otra adulta asumiera el grupo de la maestra que observaba, de modo que focalizáramos el trabajo en el periodo de juego-trabajo. Gracias al apoyo de la directora, se logró la organización necesaria.

pequeña debajo de la mesa que no contiene nada. Los niños en general no dan el uso "debido" a los materiales que allí se encuentran ni permanecen mucho tiempo interesados en lo que hacen. La maestra interviene para guiar, sin embargo, su esfuerzo no es suficiente. El aula es pequeña y el ruido que se genera a lo interno es mucho.

Observación realizada por la directora.

Esta mirada resulta reveladora de un currículo oculto poco develado, que precisamente por ser parte de la cotidianidad, pasa desapercibido como un hecho natural y no como una construcción social. El comentario de la maestra encargada del aula, al final de estas primeras observaciones, demuestra una percepción más cuidadosa hacia el ambiente-situación, además de la visualización de otras oportunidades más enriquecedoras.

"La experiencia ha sido muy enriquecedora porque me permitió observar lo que mis ojos veían pero no determinaban, algunas de las actividades de mundos posibles ya las tenía presentes, otras han surgido a partir de la observación.

Ejemplo: "Utilización de espacio exterior" ¿Cómo implementarlos?

En esta parte del proceso, se trata de ir más allá de la percepción pre-consciente que se suele hacer de los ambientes-situaciones. Para ello, es necesario "poner palabras" en las sensaciones o percepciones corporales que están implícitas en un determinado ambiente-situación. En este sentido, la meta del equipo es preguntarse ¿qué posibilidades podemos efectuar?

El ecoanálisis integra el trabajo bajo la modalidad de comunidades de aprendizaje y trabajo transdisciplinario, poniendo el énfasis en el lenguaje de lo posible (Chavarría y Orozco, 2006a); por ello, el equipo necesita de un proceso de reflexión-visualización, en torno a los valores que se querían ver plasmados. Guiada por este proceso, la maestra concibió la posibilidad de incorporar nuevos materiales en ciencias: piedras y conchas, elementos del suelo como pedacitos de corteza, hojas secas, palitos, plumas, también tener a disposición una grabadora con sonidos grabados de la naturaleza como truenos, río, canto de aves, mar y otros, así como la incorporación de pizarras y tizas.

Asimismo, el trabajo en equipo, mediante las observaciones etnográficas y las discusiones, llevó a vislumbrar necesidades no atendidas en la comunidad de aprendices. Entre ellas, se pueden mencionar la necesidad de crear un ambiente de mayor paz y gozo, con oportunidades educativas tendientes a propiciar un mayor reto cognitivo y mayores niveles

de concentración, materiales apropiados para la seriación, oportunidades motivadoras y uso de materiales con características realistas.

Se hacía muy evidente la relevancia de una reorganización espacial: el ambiente-situación de ciencias era poco invitador y su estrechez y abigarramiento fomentaba peleas y luchas territoriales. Asimismo, se vislumbraba la necesidad de reubicar el mobiliario, que estaba mal ubicado, dando la sensación de estrechez y resultando poco práctico. Una inquietud adicional de la maestra era como fomentar mecanismos de autorregulación a la hora de utilizar el material.

Al retomar algunos elementos presentes en las observaciones y decodificando su significado a la luz de un currículo oculto, se evidenciaron algunos mensajes implícitos alienantes psicopedagógicamente.

- Dentro de ciencias no había libertad de movimiento, lo cual daba al mensaje implícito a los niños y las niñas de acercarse al mundo natural de manera pasiva. Más como receptores que como seres activos, lo cual, desde el currículo oculto, lleva a una concepción bancaria de la educación.
- La estrechez del espacio, le da a estos niños y niñas tan pequeños, que por su etapa de desarrollo son muy territorialistas, el mensaje de que tienen que luchar por un espacio, provocando peleas frecuentes en el ambiente-situación. El problema es la falta de organización del espacio y no la agresividad de los chicos y chicas, pues está ocurre a raíz de las limitaciones del contexto.
- Si los materiales carecen de reto cognitivo, o no son lo suficientemente atractivos, el mensaje implícito es que no importa en que se gaste el tiempo, siempre y cuando haya entretenimiento. La falta de un material más adecuado también propicia lapsos de atención cortos y vivencia fragmentada del tiempo.

Sin embargo, no basta con señalar los aspectos alienantes de una experiencias educativa, sino, más bien, posibilitar experiencias más adecuadas, y esto es lo que se quería propiciar en esta etapa del proceso. Precisamente por eso, luego de visualizar los valores deseables y tener más claros algunos de los aspectos en los cuáles el currículo oculto intervenía en las metas educativas, el equipo se concentró en plasmar posibilidades.

Se pone en escena, además, una nueva lectura de parte del equipo: las conductas no adecuadas de los niños y las niñas tienen que ver con demandas insatisfechas del contexto educativo, y las maestras parecen comprender esta idea y apoyarla. Visualizar eso es lo que nos permite generar ideas para enriquecer el espacio. Se va generando un diálogo de posibilidades.

Al final del segundo taller efectuado con todo el equipo, en el cual se analizaron las fortalezas y limitaciones del ambiente-situación, el diálogo vincula al aprendizaje con una experiencia gozosa de la vida, y por lo tanto, con valores cercanos a la espiritualidad y la interconexión, en plena concordancia con la educación holista.

Directora: *Cuan vital es el agua, y la luz; ¿para que necesitamos la luz?, también nosotros podemos ser luz, no importa donde estemos, y el amor, despertar eso interno, esa belleza de la cosas en una flor, por ejemplo, cómo percibir eso en nosotros mismos y en los demás, como algo lindo, algo que está ahí para ser cuidado.*

Investigadora: *A mí me gustó mucho la palabra que usó S, que es maravillarnos, la posibilidad de maravillarnos ante la creación.*

Maestra invitada: *Hay muchas cosas rutinarias en la educación, y no debemos olvidar maravillarnos.*

Investigadora: *El niño se maravilla, tiene una mirada fresca. El mundo es un lugar nuevo. Entonces, él, esa piedrita y esa conchita que nosotras ya conocemos...*

Maestra invitada: *el la ve maravillosa (...)*

Directora: *Eso de lo que estamos hablando tiene un sentido mayor, porque el hecho de maravillarme, tiene un sentido, que yo cuando me maravillo aprecio la vida y el deseo de estar vivo. El hecho de poder apreciar la vida.*

Investigadora: *Eso es, démonos cuenta que lo que estamos hablando es de nuestros valores, traer ese ser creativo, y esos valores superiores que cada una de nosotras tiene, nada más y nada menos que de amar la vida.*

Maestra encargada: *Es que eso es lo que lleva implícito*

Esta interacción podríamos ligarla con lo que Assman (2002) ha señalado como la labor más importante de la educación: **reencantar la vida**. Es muy esperanzador que el final de la discusión girara alrededor de la importancia de acercar lo espiritual a la educación. Aquí estarían representados valores relevantes para *los mundos posibles*: la posibilidad de maravillarse, de compartir un sentido de cuidado de los unos por los otros, el amor por la vida y el compromiso por preservarla ¿no son acaso nortes deseables para la educación?

4. Cuarto paso del ecoanálisis: Puesta-en-común en torno a mundos posibles: sumando esfuerzos para concretar las transformaciones del ambiente-situación

Esta parte del proceso, se enfoca en transformar el ambiente-situación de acuerdo a lo proyectado por el equipo, siempre en una actitud dialógica.

Se había advertido la necesidad de incluir a la estudiante de preescolar practicante (L), en el proceso. Era necesario que ella estuviera enterada de los cambios, comprendiera por qué se estaban realizando y procurara darles continuidad una vez que se hiciera cargo del grupo. Por ello, se realizó un taller en que las adultas nos acercamos empáticamente al ambiente-situación en pos de concretar los cambios.

Los siguientes son ejemplos de los diálogos del equipo:

Investigadora.: ¿Qué les trasmite todo, así tal y como está? ¿Qué les llama la atención? ¿Qué sensaciones les producen los materiales que hay? Tanto positivos como cosas que podemos mejorar.

Estudiante: ¿Poniéndonos nosotras como niñas?

Inv: Sí

Estudiante: A mí, no sé, digamos, yo siendo niña me sentiría como limitada en el espacio, porque yo necesitaría una mesa más grande, como más libre, talvez, no sé. Como que hubiera menos cosas en la mesa, porque yo siento que yo necesitaría mucho espacio. Yo necesito más espacio.

Inv.: ¿Qué decís vos de eso N?

Maestra: Yo ocuparía más materiales, yo querría pintar las piedritas, y ocuparía más espacio.

Una mirada crítica al acercarnos al espacio-situación de ciencias ayudó a dimensionar las limitaciones con las que eventualmente los pequeños y pequeñas podrían encontrarse. Contrario a los dictados de una visión técnica del diseño curricular como algo preestablecido: "requisitos que hay que cumplir por que sí", esta experiencia implicó un empoderamiento con respecto a las decisiones que se toman dentro del aula. Es precisamente esta aproximación desde la subjetividad, la que permite percibir las necesidades no satisfechas de los chicos y las chicas; a la vez que vislumbrar nuevas posibilidades. Uno de los aspectos necesarios de la decodificación es percatarse de las contradicciones y tensiones que imperan en toda práctica educativa, como una forma de buscar mayor coherencia entre los discursos y las acciones cotidianas.

En este caso, surge la necesidad de delimitar los espacios para lograr más comodidad y mejores condiciones para el trabajo de los chicos y chicas: de esta forma se plasma la idea de ofrecer una mesa de observación y otro espacio de mayor movimiento en ciencias. Se respetan de este modo, tanto las necesidades de movimiento y exploración, como las de observación y concentración.

Un aspecto que concierne a la psicopedagogía es que esta visión marca una diferencia en la forma de concebir los problemas que se presentan en las aulas. Se retoma el principio de que ninguna conducta puede ser interpretada fuera de un contexto. Si el ambiente-situación no es atractivo, ofrece estrechez y carencia de reto cognitivo, la solución debe enfocarse a mejorar las opciones curriculares en lugar de etiquetar a los pequeños como inquietos, peleones o dispersos.

Bajo el concepto de comunidades de aprendizaje, las transformaciones que se van generando corresponden a una visión dialógica que respeta la divergencia y procura la búsqueda de entendimientos, más que en la imposición de un "supuesto saber".

Como parte de este diálogo crítico que se iba generando, la maestra decidió posteriormente cambiar los murales, (rezagos del tecnicismo imperante) por fotografías de los mismos niños y niñas del aula en interacción con los diversos ambientes-situaciones. Cabe decir que este gesto les generó gran alegría y emoción, así como muestras de empoderamiento y valía personal.

Luego de estas discusiones en equipo, se procedió a concretar los cambios en el aula, de manera que se reorganizó el espacio y se introdujeron gradualmente materiales acordes con los retos y valores vislumbrados. En lugar de los muebles existentes, construimos otros con tablas de madera y bloques de cemento, las cuales aportaron calidez y funcionalidad, además de que estaban al alcance de los niños y las niñas, facilitando su movilidad. Los materiales se colocaron dentro de canastas de mimbre, aportando elementos del medio ambiente, cálidos y con valor artesanal, en bandejas de bambú se colocaron diversas semillas, y en las ventanas se colocaron láminas de animales representativos de la biodiversidad de nuestro país, así como nidos de aves. Como se mencionó anteriormente, se ubicaron dos espacios de trabajo: uno para ejercicios que requerían un mayor movimiento: loterías, balanzas, y otro con una mesita para la observación, en la que se colocó la tortuga y luego cerca del patio un conejo, ambos vivos, además de los experimentos con semillas. Los aportes de la estudiante practicante, fueron fundamentales para enriquecer el ambiente: ella llevó la tortuga y el conejo, además de experimentos y semillas para germinar.

Se reubicaron algunos de los espacios del aula, de manera que el ambiente-situación de ciencias se colocó a la par de los ventanales y del jardín, de esta forma las esquinas se aprovecharon para trabajos más silenciosos como madurez intelectual y lectura, más propicios para la concentración. Se eliminó el ambiente-situación de carpintería, que ofrecía elementos de plástico y un gabinete que generaba juego muy estereotipado y demasiado ruido. En su lugar, se colocó construcción con otras actividades que ofrecían más reto. Asimismo, las mesas se ubicaron en el centro del aula, y los ambientes de trabajo a los lados. La alfombra para las actividades de círculo se reubicó cerca de la entrada, y dando la bienvenida se ubicó una mesita de cuidado personal con implementos de aseo y un espejo de cuerpo entero.

En esta parte de la experiencia, la maestra del grupo, fue anotando sus impresiones en un registro anecdótico, algunos de sus ejemplos se reproducen a continuación.

"Incidente observado: Introducción del mobiliario y espacio físico del aula. La madera ofrece textura y olor que acerca a la naturaleza. El espacio es acogedor.

Interpretación: El espacio físico del aula se ve más fresco y espacioso, el mobiliario permite pacificar las áreas por estar a la altura visual del niño (a) facilitando el movimiento y la manipulación.

Recomendaciones: aportar petates o alfombras para sentarse, pueden ser colchonetas porque los niños al no encontrar donde hacerlo tienden a trasladar los objetos hacia otros espacios".

En este registro, se observa una evidencia más clara de cómo la maestra interpreta que los cambios en el ambiente-situación son un andamiaje psicopedagógico para facilitar el movimiento y la manipulación; entre otros factores. Como sabemos, ambos aspectos son requisitos fundamentales para el aprendizaje en la infancia. Además, el registro implica un seguimiento, tanto a lo que se posibilita después de los cambios, como a los nuevos retos que se van desprendiendo: en este caso optamos por los petates para viabilizar el trabajo en el suelo.

Por otra parte, la maestra decidió pedir la colaboración de los padres y madres de familia para que aportaran colonias, gel, pañuelos desechables y otras cosas que se pudieran usar en el espacio-situación de entrada al aula, de manera que se dinamizara el uso del espejo que anteriormente estaba desaprovechado. Sus impresiones al respecto quedaron consignadas en el registro anecdótico.

"Incidente observado: Espacio. Aseo personal. Se traslada a un lugar que permite mayor movilidad y claridad. Se aportan más elementos de higiene personal. Se observa a A, I, R, E, E, V, G, N; (niños y niñas de la clase), teniendo acercamientos al espejo y los materiales. Se miran en el espejo de frente y de lado y sonríen.

Interpretación: Se observan disfrutando del espacio y en interacción con él. Quieren que se les huela y felicite por su apariencia lograda. Fortalece su autoestima.

Recomendaciones: Solicitar al hogar el aporte de utensilios de higiene personal. Fortalecer el espacio con poesías y láminas alusivas al espacio."

A continuación se ejemplifica este registro con la introducción de materiales en el ambiente-situación de ciencias. Por razones de espacio no se pueden reproducir todos los registros.

"Incidente observado: Lotería de asocie de peces, animales domésticos, aves. Se introduce una lotería y se explica su uso, esta es dominada rápidamente por el grupo y en el mismo periodo hay que introducir las otras dos. A los cuatro o cinco días subsiguientes se introducen dos más con mayor grado de dificultad. Los niños y niñas le dan una manipulación correcta.

Interpretación: El mundo animal es de gran interés para los niños, también se observa su interés por especies de plantas, les agradan los retos y cierto grado de dificultad ofrecido.

Recomendaciones: Ofrecer variedad de materiales referentes a temas ecológicos".

Un primer aspecto que se desprende de estos registros es una observación más cuidadosa a las interacciones de la comunidad de aprendices y sus necesidades. Llevar este registro implica que la maestra ha estado atenta a la forma en que los niños y niñas parecen estar vivenciando las nuevas experiencias. Asimismo, esta mirada esta aunada a un esfuerzo no solo por comprender sino por proponer nuevas oportunidades de aprendizaje dentro del planeamiento curricular. Esto nos habla del grado de compromiso y entusiasmo con que la maestra emprendió esta experiencia. Por otra parte, resulta muy esperanzador como esta comprensión de nuestra responsabilidad como mediadoras pedagógicas puede ser emprendida con una gran creatividad, tal y como lo demuestran las ideas de la docente. En varias ocasiones, ella propuso nuevas experiencias de aprendizaje basadas en las reacciones de los pequeños y pequeñas. Por ejemplo, como parte de la discusión del equipo, quitó el móvil de flores de madera (de poco valor educativo) y colocó uno con insectos con

características realistas, lo cual fomentó la comprensión de la diversidad y abundancia de la naturaleza, a la vez que sirvió de andamiaje para ampliar el vocabulario de los chicos y chicas, aprovechando para decirles los nombres y características de los insectos representados.

Por otra parte, en este tiempo continuó la experiencia de la estudiante practicante, que aportó tanto su entusiasmo y compromiso, como materiales para enriquecer el espacio-situación de ciencias.

5. Quinto paso del ecoanálisis: reactualización del proceso

Esta fase implica interpretar la marcha del proceso y proseguir con una mirada crítica hacia las acciones efectuadas por el equipo, siempre en pos de mejorarlas. Tanto las reacciones de los niños y niñas como las nuestras nos dirán si vamos por el camino adecuado (Chavarría y Orozco, 2006a).

La perdurabilidad de los cambios en un ambiente-situación, y con mucho más razón, los cambios de cosmovisión, deben ser sostenidos por una actitud dialógica permanente. Por este motivo, luego de la *puesta en común*, era imprescindible interpretar como los niños y las niñas estaban vivenciando los cambios. Asimismo, interesaba triangular la percepción del nuevo ambiente-situación, de modo que se realizó un nuevo taller al que asistieron la directora de la institución, la estudiante practicante, la maestra y la investigadora.

Se rescatan algunos fragmentos de esta reunión, registrados en el diario de campo, como ejemplos de esta re-actualización del proceso.

"Investigadora: Bueno, muy bien. No sé si podemos ir como corriéndonos a ciencias, empezando por esta área. Recuerden que ciencias estaba ubicada en el fondo, eso nos daba una menor movilidad, bueno, creo que pasarla para acá nos ayuda a que podemos integrar un poco el espacio del patio, eventualmente, verdad, podríamos integrar el patio. No sé que les parece el cambio aquí, cómo les ha resultado, cómo lo ven, y que pueden decir del cambio físico.

Directora: Bueno, a mí me parece estupendo que esté donde hay más luz y donde entra más aire. Para mí es mucho más atractivo aquí que allá. Hay mucho más luz.

Maestra: Además de que hay más espacio de trabajo.

Inv.: Ajá, prácticamente se duplicó.

Dir: Sí por que allá estaba así, como muy, este, estrecho. Y eso sobre todo, que hay más luz y aire...

Inv.: A mí me gusta, por ejemplo, esta idea que es una idea de L, me parece que la mesa, con este simple detalle que la forramos de verde(...) ¿Cómo les resulta este detalle de tapar media ventana? (Se refiere a láminas de diversos animales que graduaban la entrada de luz y tapaban media ventana)

Maestra: Pero a ellos sí, a ellos sí les gustó mucho. Por que ellos sí estuvieron apreciando los diferentes tipos de animales que estaban representados y comentaban sobre él. Y por ejemplo, en la tarde no sé quién decía que era una lora, y entonces no me acuerdo quién decía (imitando una voz infantil) ¡No, que no es una lora, es un tucán! Y el otro por ahí les decía que no, que era una lapa.

Inv: Ajá. Esto es un punto importante, creo que lo que vos estás tocando es un punto importante, como algunos elementos del ambiente pueden propiciar, por ejemplo, un andamiaje para el lenguaje. Hoy yo tuve una experiencia muy bonita, con S. Porque las loterías el las volvió y vio que habían letras detrás. Entonces yo le pregunté si él quería saber que decía de los animales, entonces como en cada una vienen algunos datos de los animales, entonces yo le decía que esas eran guacamayas, que vivían en los bosques tropicales y hacían los nidos en los troncos de los árboles. Entonces él después me las daba vueltas. (Risas de todas) ¡para que yo le siguiera leyendo, y le diera más información! Es una buena oportunidad de saber sobre el mundo científico, sobre el mundo natural.

En este segmento, resultó enriquecedora la confirmación del equipo de que el espacio físico mejoraba considerablemente con las transformaciones efectuadas, ofreciendo un andamiaje para aprendizajes más enriquecedores. Además, la apreciación de diversos animales de nuestro territorio permitía ampliar los conocimientos previos de los niños y niñas al darles sus características, formas de alimentación y ecosistemas, ampliando sus opciones de aprendizaje y la zona de desarrollo potencial. Esto contrastaba claramente con las pocas posibilidades de interacción y aprendizaje ofrecidas por los animales de imán, caricaturizados, que usaban los niños y niñas antes de las transformaciones.

En el diálogo que sigue, surge espontáneamente una visión centrada en *ponerse en el lugar de los niños y las niñas*:

"Inv: Si quieren nos vamos corriendo un poquito para ver la otra parte, ¿qué sensaciones, qué les gusta, qué les reta de esta parte, con respecto a como estaba antes?"

Directora: Bueno, primero la posibilidad de tener más cerca el material, accesible el material. La conjugación de muchos elementos naturales, desde mi visión de adulta y pienso que desde la del niño también. Este rescatar elementos naturales

Inv: ¿Cómo te sentirías de niña aquí?, ya que tocaste el tema desde la visión de adulta y desde la de niña, y L también lo tocó, ¿qué pasa desde la visión de niña?

Dir: Bueno, yo como niña no estaría aquí sentada, primero, estaría tocando eso. Por ejemplo, eso, las conchas y el caracol, me gusta la sensación fría, esa sensación fría. Y aquello también, ya estaría tocándolo. A mí me gusta...Y las plantas normalmente despiertan una sensación como de que rico, fresquito. También lo natural es que tiene referencia con muchas cosas que yo viví, en el cafetal, cuando teníamos que ir a coger café, todo eso, las ramas y los nidos eran cotidianos, entonces donde los veo, es eso, como poder disfrutarlo. Por que a mí me gustaría toquetear eso ahí. Están tan guindados nada más que a mí me gustaría tocarlos.

Inv: ¿Cómo han reaccionado los chicos?

Maestra: Sí, ellos los observan, pero como de tocarlos no. Nosotros les habíamos hablado que eran muy frágiles cuando los presentamos.

Estudiante: Sí, y si lo tocan con mucho cuidado, yo he visto que ellos los observan con muchísimo cuidado.

Maestra: Cómo que es un elemento de observación para ellos, no de manipulación. Ellos no han querido tocarlo, yo pienso que tal vez ellos querían manipularlo, pero tal vez como lo ven tan frágiles, puede ser que piensen que se les rompen.

Estudiante: Les gustó mucho el móvil (se refiere al móvil de insectos con características realistas).

Maestra: Sí, ese móvil les gustó mucho trabajarlo.

Inv: Es una buena oportunidad de decirles algunos nombres científicos, como pasar de "bicho" a mantis religiosa, por ejemplo.

Con fines ilustrativos, se presenta este cuadro comparativo, que resume los logros del trabajo en equipo, entre algunos de los elementos observados al inicio del proceso y al final del mismo.

Cuadro compartido entre anotaciones iniciales y finales

Observaciones iniciales	Observaciones finales
Inadecuada distribución del espacio	La distribución del espacio permite mejorar la sensación de amplitud, fluidez y luminosidad del ambiente-situación de ciencias.
Estrechez y falta de movilidad	Se duplica el espacio para ciencias, logrando despertar el interés de los niños y niñas. Ciencias se convierte en un espacio-situación muy visitado por los pequeños y pequeñas.
Falta de atractivo del material, propiciando la estereotipia en el trabajo de los niños y niñas.	Material atractivo, con posibilidades de ampliar el conocimiento del mundo natural y de la riqueza de la biodiversidad de nuestro país.
Desorganización, dispersión y aburrimiento de los niños y niñas en el ambiente-situación de ciencias.	Disminución en el nivel de ruido y las peleas de los pequeños y pequeñas. Se observaron más actividades que requerían concentración y aumenta el grado de involucramiento de los pequeños. Muestras de gozo espontáneo. Al mismo tiempo, la organización del espacio-situación permitió una interacción más fluida y menos basada en el control entre los niños y las maestras, permitiendo un mayor rol de facilitadoras y la posible creación de zonas de desarrollo próximo.
Poco reto cognitivo	Mayor accesibilidad del material y mayor involucración al ofrecer los materiales mayor atractivo y reto.

Rol pasivo de los niños y niñas	Aumentan las preguntas y el nivel de actividad organizada de los pequeños y pequeñas. Ampliación de vocabulario, nombres de animales, plantas y semillas.
---------------------------------	--

Algunos aportes psicopedagógicos del ecoanálisis: la percepción de las maestras

En este apartado se incluye un fragmento del último taller que se realizó, pues retoma de alguna manera la percepción de las maestras sobre el aporte del ecoanálisis como metodología.

Inv: Nada más para terminar, ¿ustedes consideran que el ecoanálisis puede aportar algo como metodología?

Directora: Bueno, pienso que es una forma valiosa de repensar el ambiente donde usted está. Y es repensarlo, porque de momento usted está en X situación, y entonces, bajo esta metodología, podemos ver en que cosas podemos variar y de hecho vemos que sí da resultados, el hecho de que lo hayamos hecho en un solo espacio, que es lo que un día yo comenté con N (la maestra), da pie para que usted se entusiasme y quiera más.. Ahora, también hay que rescatar que es el interés de las personas por hacer un cambio.

(...) Me parece excelente, veo que ha sido, sí, muy valioso, es una vivencia diferente. Creo que sí ha sido muy positivo, y eso también lo habíamos comentado.

Inv: ¿En qué sentido diferente?

Dir: Por lo menos yo nunca había participado de algo así. Generalmente vemos el uso de materiales que se tiene que usar, pero cuando lo integramos con el comportamiento es otra cosa, es otra cosa (enfatisa las palabras). Entonces me ha parecido muy interesante, muy valioso.

En este fragmento, aparece como concepto central la decodificación de lo cotidiano, al referir la maestra la necesidad de repensar los ambientes educativos. Precisamente, la cotidianidad hace que estos se "naturalicen", y se pasen por alto las implicaciones de nuestras acciones. Otro elemento rescatable es la vinculación entre las oportunidades de

aprendizaje (uso de materiales) y el comportamiento, aspecto que si bien es cierto se comprende teóricamente, se tiende a ignorar muchas veces en la práctica.

Por su parte, la maestra, hace referencia a un cambio en la visión del aula, tal y como se desprende del siguiente fragmento.

Maestra: Bueno, a mí...yo un día comentando con M, le digo que a mí me cambió la visión de aula, a mí me cambió la visión de aula. Por que hay que trabajar en un aula, está la estructura para trabajar de la mejor manera y con la mejor disposición, pero no siempre se hace adecuadamente. Por ejemplo, si yo tengo un elemento natural que es precioso, ¿para qué acudir a una lámina? Si tengo a los niños que pueden ilustrar una pared ¿para que acudir a un mural? Eso me cambia la visión de aula, de que yo puedo utilizar elementos naturales que son lindos a los que les puedo sacar mejor aprovechamiento que a cosas que tal vez no van con la realidad costarricense, digámoslo así.

Lo anterior marca un avance hacia la posibilidad de que las maestras se asuman más como "intelectuales transformadoras" que como implementadoras técnicas de un currículo (Giroux, 1990).

La estudiante practicante, por su parte, hace énfasis en la posibilidad de "ponerse en el lugar de los niños y niñas", una visión que rompe con los mandatos adultocéntricos y excluyentes de la ideología dominante.

Estudiante: A mí, o sea, lo que me gusta mucho, en la práctica I, desde el inicio, es ponerse en el lugar del niño, por que a veces uno selecciona el material pero no piensa en la función, ya, en uno como niño no se pone. A mí me ha servido mucho, y me ha gustado, por que digamos yo ahora hago algo y yo pienso ¿qué van a hacer? ¿qué haría yo como niña? Me llama mucho la atención también eso de la naturaleza, por que a mí me gusta mucho y yo sé que a los chiquitos también. Sí es de aquí, de Costa Rica, (...), centrarlo un poquito más a lo nuestro.

Este fragmento recoge impresiones valiosas de las maestras. La novedad de la experiencia residió en comprender como la planificación del ambiente-situación puede resultar enriquecedora como un andamiaje para lograr aprendizajes significativos, al permitir mayores oportunidades de aprendizaje. También refirieron la importancia de tratar de lograr un acercamiento hermenéutico al mundo infantil y la importancia de unir voces y esfuerzos en un trabajo en equipo.

Conclusiones

En este proceso fue posible implementar la metodología de ecoanálisis como estrategia psicopedagógica para decodificar algunos aspectos de lo cotidiano en la rutina del II nivel del Centro Infantil Ermelinda Mora. Al lograr una mirada más cuidadosa de los ambientes-situaciones (en este caso ciencias) y de las experiencias de aprendizaje que como adultas mediatizamos para los pequeños y pequeñas, se dio un paso importante para lograr mejoras significativas en el aula.

Las maestras hacen referencia al aporte del ecoanálisis para repensar los ambientes, variar aspectos en el diseño del espacio y ver resultados concretos. Se hace notoria, también, una mayor comprensión, más cercana a un paradigma contextual, de la relación entre las experiencias de aprendizaje y los materiales y experiencias ofrecidos con el comportamiento de niños y niñas.

Se menciona, asimismo, un cambio en la visión del aula, al tener una mirada más crítica de los elementos que ponemos a disposición de los pequeños y pequeñas. Por último, también se relata la relevancia de "ponerse en el lugar del niño", observando sus reacciones y tratando de acercarnos a sus necesidades. En este sentido se trasciende la visión de poner determinados materiales o áreas "por que así está estipulado". Podemos notar que estas actitudes nos acercan más a las concepciones dialógicas y contextuales, que conciben el aprendizaje como situado y a la docente como transformadora. Las observaciones etnográficas permitieron decodificar múltiples significados de un ambiente-situación y sus implicaciones psicopedagógicas en la rutina de los niños y niñas. Tal y como mencionó una de las maestras en una conversación, ella muchas veces había visto el aula pero realmente no la había **observado**.

La reorganización física del aula permitió duplicar el espacio disponible para las ciencias, y mejorar considerablemente la *situación*: los materiales y experiencias de aprendizaje a disposición de los niños y niñas. Entre los cambios evidenciados por medio de las observaciones etnográficas y registros de campo se puede mencionar disminución en el nivel de ruido y las peleas, mayor accesibilidad del material y mayor involucración al ofrecer los materiales mayor atractivo y reto. Al mismo tiempo, la organización del espacio-situación permitió una interacción más fluida y menos basada en el control entre los niños, niñas y las maestras, permitiendo un mayor rol de facilitación y la posible creación de zonas de desarrollo próximo.

En este sentido, es importante aclarar que también esta interacción estuvo apoyada por la presencia de varias adultas en el aula, la maestra y la asistente, y por el apoyo que una vez

a la semana realizaba la investigadora. Es claro que cualquier proceso de cambio, y con más razón uno que pretenda cambios a nivel de cosmovisión, requiere de un apoyo sostenido y de compromiso institucional para lograr mayor continuidad en el tiempo.

También es necesario mencionar que obviamente, entre mejor esté organizada el aula y sus ambientes-situaciones, más posibilidades de autorregulación de los chicos y chicas y menor recargo para la docente.

La introducción de elementos naturales (materiales de animales que son parte de la biodiversidad de nuestro país), les dio a los pequeñitos un andamiaje para ampliar su conocimiento del mundo natural y ampliar su lenguaje.

Asimismo, este asesoramiento psicopedagógico permitió rescatar las sensaciones, sentimientos y conocimientos de las maestras sobre los elementos presentes en el ambiente- situación de ciencias. En este aspecto nos acercamos al concepto de comunidades de aprendizaje, y se trabajó con un esquema horizontal de poder, al asumir que las ideas de todas eran importantes y necesarias. Este es un punto rescatable de esta metodología, pues sabemos que tradicionalmente dentro de las asesoramientos que por ejemplo realiza el Ministerio de Educación Pública, muy frecuentemente se asume un esquema vertical de poder, en que el asesor es el "que sabe". Por el contrario, en esta metodología los saberes y puntos de vistas de todas las participantes son importantes y le aportan riqueza al proceso. En el enriquecimiento del aula estuvieron presentes las sugerencias, conocimientos previos, ideas y creatividad de todas las participantes.

Esta experiencia implicó fomentar el sentido de indagación y creatividad de las maestras en una puesta en común sobre los cambios convenientes en el ambiente-situación a la luz de las observaciones realizadas. Los registros etnográficos posteriores permitieron evaluar, por lo menos parcialmente, el efecto de los cambios del ambiente-situación sobre el comportamiento de los niños y niñas. En este punto, sin embargo, la conducción del grupo por parte de la estudiante practicante representó una adaptación para los niños y niñas que no puede minimizarse, pues debían acomodarse a un nuevo estilo de conducción del grupo. Este hecho implicó una adaptación en múltiples sentidos, pero a la vez un reto y una posibilidad de aprendizaje.

Un punto que amerita una mayor reflexión para próximos proyectos en esta línea se refiere a poder rescatar la voz de los chicos y chicas. Por la edad tan corta que tienen, se optó por recurrir a la interpretación que las adultas podíamos hacer de la conducta infantil, al observar sus reacciones, grado de involucración, expresiones de gozo, nivel de concentración, actividad productiva, etc. Un aspecto que no se pudo cubrir y plantea retos muy interesantes

es incluir a los propios niños y niñas como voceros directos de sus necesidades y percepciones sobre las transformaciones efectuadas. Esto nos plantearía el reto, máxime con niños y niñas tan pequeños, de diseñar instrumentos o preguntas que ayuden a cumplir tal efecto. Sería interesante incurrir en este nuevo desafío: la invitación está abierta.

Los logros alcanzados no deben minimizar la importancia que tienen dentro del currículo otras variables que esta experiencia no logró cubrir, pero que son centrales para generar cambios de cosmovisión: la organización del tiempo, las teorías del desarrollo y las teorías evolutivas de la sociedad que permean las experiencias puestas al alcance de la comunidad de aprendizaje, la libertad de acción, palabra y expresión para que los niños y niñas se orienten a sus áreas de interés, la revisión e indagación crítica del currículo en todos los ambientes-situaciones diseñados y en otros aspectos de la organización de las rutinas (Chavarría, 2004). Una asesoría que abarque estos aspectos necesitaría de procesos más extensos y nuevas negociaciones institucionales que esta experiencia no podía cubrir, lo cual no quiere decir que todos estos elementos no deban ser parte de una indagación crítica del currículo oculto.

Uno de los aportes de esta metodología, es que facilita el acercamiento crítico a la realidad que como comunidad de aprendizaje construimos, pero al iniciar la lectura crítica por la organización física del espacio, el proceso resulta menos amenazante y permite ir construyendo un lenguaje común y metas colectivas de manera progresiva. Al mismo tiempo, como sus efectos son fácilmente comunicables, nos puede permitir la profundización paulatina con otros aspectos e intencionalidades de las rutinas educativas, al develar el currículo oculto y conectarnos con la creatividad para tratar de dar respuesta a los retos que de ellas se desprenden.

El ecoanálisis, como metodología, nos permite acercamientos progresivos con cosmovisiones más acordes con las necesidades de la época actual al potenciar el trabajo en equipo, centrarse en la comunidad de aprendizaje, valorar las percepciones, creatividad, imaginación de mundos posibles; ejercitarnos para acercarnos al mundo infantil no desde un currículo preestablecido, sino más bien desde una observación e interpretación permanente, lo cual nos obliga a una actitud dialógica continua. Al rescatar nuestros propios valores y deseos visibilizándolos, nos abre una puerta a *mundos posibles*, a nuestro propio gozo y a la espiritualidad.

Un reto que tenemos por delante es la creación de metodologías de trabajo y de acercamiento a las teorías del aprendizaje que admitan prevenir los problemas de las comunidades de aprendizaje y no solamente corregirlos.

El ecoanálisis puede ser empleado como una mediación pedagógica que nos conecta con la criticidad para a la vez con la posibilidad de "reencantar la educación", desde lo cotidiano, abriendo nuevos espacios para comprender e interpretar la realidad, imaginar, inventar y crear.

Ante la gran complejidad de nuestra época, tenemos un reto histórico ineludible para aportar ideas e implementar soluciones que consideren las teorías y cambios que en los últimos años nos han dado otra visión de la educación. Tal y como nos lo recuerda Gutiérrez y Prieto (2002), la función de la psicopedagogía debe enfocarse a sentir, apropiarse, entusiasmarse y amar la vida, más que transmitir certezas, compartir sentido.

Referencias

- Assman, Hugo. (2002). **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea.
- Barrantes, Rodrigo. (2000). **Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo**. San José: EUNED.
- Chavarría, María Celina, Orozco, Cynthia, Chacón, Yamileth y Ovarés, Mabel. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. **Revista Costarricense de Psicología**, 16 (31), 23-45.
- Chavarría, María Celina; Orozco, Cynthia; Chacón, Yamileth; Ovarés, Mabel; Obando, María del Milagro. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 24 (2), pp. 115-134.
- Chavarría, María Celina. (2003). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 27, (2), 5-66.
- Chavarría, María Celina. (2004). **Parámetros de apoyo a una educación inicial con responsabilidad ecológica, solidaridad, paz y creatividad**. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de agosto al 11 de setiembre del 2004 en San José, Costa Rica.
- Chavarría, María Celina y Orozco, Cynthia. (2006a). **¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?** San José, C. R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. En revisión.
- Chavarría, María Celina y Orozco, Cynthia. (2006b). El ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 6(3). Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

De Souza Silva, José. (2004). **La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación.** Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004 en San José, Costa Rica.

Freire, Paulo. (1970). **Pedagogía del oprimido.** México, D.F.: Siglo XXI.

Fried Schnitman, Dora. (2002). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.** Buenos Aires: Paidós.

Gallegos, Ramón. (1999). **El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal.** México: Editorial Pax.

Carrasco García, Joaquín y García del Dujo, Ángel. (2001). **Teoría de la educación.** Madrid: Ediciones Universidad de Salamanca.

Giroux, Henry. (1990). **Los profesores como intelectuales.** México, D.F.: Paidós.

Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel. (2002) **Mediación Pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa.** Guatemala: EDUSAC.

Moraes, Candida. (1999). **El paradigma educativo emergente.** San José: Centro de Innovación Educativa de la Fundación Omar Dengo.

Poltronieri, Patricia. (1998). **Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI).** Tesis para optar por el grado de Maestría en Psicología, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

"Arco Iris de Oportunidades": mirada de transformación hacia un paradigma holista¹

María Celina Chavarría, Cynthia Orozco, María del Milagro Obando, Marina Rivera
Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica
2006

**DOCUMENTO EN REVISIÓN PARA SER UTILIZADO EN CONJUNTO CON EL
ARTÍCULO:** Chavarría, M. C. y Orozco, C. (2006). *Ecoanálisis* como puerta de entrada a la
decodificación de lo cotidiano: apertura hacia lo posible.
San José, C.R.: *Actualidades Investigativas en Educación*, INIE, 2006, en revisión)

INTRODUCCIÓN

Nuestros valores se plasman en el diseño de los materiales que ponemos a disposición de los niños y niñas, la distribución y el arreglo de la planta física, la organización de las rutinas, los gestos y tonos de voz. ¿Cuáles son los mensajes y vivencias que consciente o inconscientemente comunicamos a los pequeños y pequeñas y a sus progenitores? ¿Qué cualidades propician los ambientes de socialización y aprendizaje diseñados para la niñez inicial? El propósito de este instrumento de evaluación, "*Arco iris de oportunidades (AIO)*", es apoyarnos para observar de forma crítica los contextos grupales de formación inicial a partir de los dos años de edad, y develar en conjunto los valores plasmados en la cotidianidad.

El AIO constituye un aspecto de una evaluación desde un punto de vista holista, complementando observaciones cualitativas e interpretativas. A diferencia de una evaluación **positivista** que supone que el método científico puede ser neutral y "objetivo", que está al margen de la intervención de valores e intereses humanos, el **holismo o contextualismo** parte del supuesto de que la práctica científica es una actividad humana necesariamente impregnada de valores e intereses. En lugar de cerrar los ojos ante los valores inherentes a toda práctica humana, la visión holista reconoce la existencia de múltiples realidades dependientes de las percepciones de los diferentes actores sociales en sus contextos particulares (Capra, 1982/1996, 2002; De Souza Silva, 2004).

El AIO es un tanto atípico pues se basa en una comprensión holista y entrelazada de la educación, lo cual requiere de **apreciaciones integrales, basadas en la experiencia y capacidad de integración de la persona que observa**. Al ver los reactivos del instrumento, podremos reaccionar pensando que son subjetivos. De hecho lo son; como mencionábamos, el propósito del instrumento es apoyarnos para reflexionar y conversar sobre la forma en que se plasman una serie de valores en los ambientes psico-sociales que experimenta la niñez, desde la mirada de las y los partícipes, con el fin de intercambiar criterios y develar el currículo. El método científico es siempre valorativo; por ende, el mejor método propicia la interacción entre investigador@s y actor@s², nos recuerda de Souza Silva (2004, anexo 2).

¹ Este instrumento fue desarrollado como parte del proyecto de investigación "*Preescolar con principios de paz y desarrollo sostenible*", auspiciado por el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad de Costa Rica. Nuestro sentido de agradecimiento a la participación del Centro Infantil Laboratorio (CIL), por dar espacio a esta visión. Datos preliminares de validez se presentan en Chavarría, 2004.
² Por el carácter informal de este manual, recurrimos al signo @ como solución al problema de un lenguaje inclusivo para ambos sexos, sobre todo con miras a propiciar una alternativa más sucinta.

"Sin interacción no hay comprensión ni innovación relevante, y sin alianzas no hay capacidad para superar problemas complejos. [Más bien,] es necesario negociar los valores éticos y estéticos que deben prevalecer en la intervención. [...] Es imprescindible cambiar las "personas" que cambian las cosas, no lo contrario (de Souza Silva, 2004, anexo 2).

MOMENTOS DE OBSERVACIÓN

Sugerimos concretar estas apreciaciones en **dos o más momentos o fases de observación**. Una primera fase nos permite hacer apreciaciones globales, como un primer momento en las observaciones. Éstas pueden ser dos, tres o más, las suficientes para tener una apreciación global sobre cómo se organizan las actividades en su totalidad, cuál es la textura de las relaciones que se establecen. Un segundo y tercer momento se avocaría a focalizar espacios y situaciones específicas de interés, para profundizar en aspectos que podamos transformar. En ese sentido, utilizaríamos un AIO para las observaciones generales y uno por cada espacio existencial que deseemos profundizar.

El instrumento está dividido en dos secciones. La primera se refiere a apreciaciones sobre situaciones específicas en el quehacer cotidiano, mientras que la segunda proporciona un espacio para hacer comentarios generales sobre cómo se organizan las actividades en su totalidad.

PRIMER MOMENTO: APRECIACIONES GENERALES

Realice al menos dos observaciones detalladamente, permítase sentir y recoger sus impresiones, confíe en sus sensaciones e intuiciones. En este primer momento, puede dirigir sus impresiones tentativas hacia algunas situaciones que son usuales en la organización de la enseñanza-aprendizaje en estos niveles:

- las reuniones de todo el grupo o "círculos",
- los períodos dentro del aula o salón donde las personas escogen diferentes trabajos,
- los períodos dentro del aula o salón donde todas las personas hacen un mismo tipo de trabajo,
- los períodos en el patio o "recreo",
- las transiciones entre una actividad y otra,
- las meriendas o comidas,
- los recibimientos y despedidas...

Llene un "AIO" para cada una de estas situaciones observadas. Marque sus impresiones sobre las preguntas, de acuerdo al grado en que usted percibe que se manifiestan las cualidades señaladas. Para algunas no tendrá opinión: déjelas en blanco. Anote los comentarios que crea necesarios para dialogar al respecto.

SEGUNDO MOMENTO: FOCALIZAR AMBIENTES Y SITUACIONES PARTICULARES

Para afinar la comprensión y la capacidad de retroalimentar y generar ideas sobre transformaciones posibles, ahora puede visualizarse el "aula", el patio, en *espacios-con-significado*. Por ejemplo, cerca de la puerta del "aula" habrá algún espacio cuya función es la recepción de jóvenes, madres y padres: ¿es acogedora?, ¿qué nos comunica?, ¿cómo se lleva a cabo ese encuentro entre las personas que llegan del exterior y el centro infantil?

Al interior, algunos espacios-situaciones son los siguientes, aunque en algunos centros infantiles no estarán diferenciados. Haga un croquis de la organización del aula y de los espacios fuera del aula, delimitando espacios y situaciones:

1. recibimiento
2. actividades para compartir en reunión grupal o "círculo"
3. situaciones de cuidado personal (cambiado de ropa, arreglo y limpieza personal, baño, guardar las pertenencias)
4. espacio existencial para leer, consultar y disfrutar de los libros
5. espacio existencial para *escribir nuestras palabras* y apropiarnos del maravilloso mundo que se abre cuando accedemos a la novedad de la palabra escrita en sus fascinantes facetas
6. incorporación en la cultura cotidiana en las actividades prácticas que como comunidad realizamos: oportunidades de trasvasar, rellenar, vaciar, verter, servir, usar goteros, pinzas, embudos; preparar alimentos; limpiar nuestro ambiente existencial con ese afecto que nos ayuda a construirnos; carpintería y cerrajería; cuidado de plantas y animales...)
7. la exploración musical
8. la exploración de relaciones espaciales y las matemáticas
9. la aproximación a las ciencias sociales y naturales
10. la exploración y expresión plástica
11. la construcción y re-creación de aspectos de la realidad
12. experimentar con la identidad, simular, dramatizar
13. espacios para retirarse y descansar
14. alimentarse

En este segundo momento, se puede llegar a acuerdos para comenzar a focalizar la atención en espacios-situaciones particulares, en aras a transformaciones iniciales posibles. Llevaremos a cabo otro ciclo de observaciones, ahora intentando visualizar aquellos aspectos que podrían representar mejoras en términos de necesidades detectadas en dichos espacios situaciones, y volcaremos nuestras apreciaciones de nuevo sobre tantos AIO como espacios-situaciones observados.

¿CÓMO OBSERVAR?³

Antes de entrar a un aula, sensibilícese con que va a encontrarse con seres únicos y maravillosos, que están construyendo sus personalidades, en interacción con los entornos que encuentran. Cuando ingrese en el aula, dispóngase a visualizar a cada niño o niña como un ser muy especial, con una integración única. Recuerde que

"Educar [...] es tener la capacidad de crear las condiciones que permitirán que cada ser humano tenga la oportunidad de expresar su esencia interior—crear las condiciones en las cuales la verdadera naturaleza del niño o la niña tengan la oportunidad de florecer" (Lawrence, 1999: 72).

Trate de comprender cómo cada niño o niña puede estar viviendo las experiencias que usted observa. Al hacer sus observaciones, recuerde que las inconsistencias de las personas adultas serán percibidas por una amplia mayoría de chicos y chicas. Por ejemplo, si la docente es muy cariñosa con algunos chicos y chicas, pero no con otros, estas diferencias serán percibidas por todos y generarán un clima de competencia o rechazo. Por lo tanto, cuando haga sus apreciaciones póngase en el lugar de todos los niños y niñas, no sólo de los preferidos. Asimismo, si una educadora es muy respetuosa de la niñez pero otra no, trate de estimar cómo esa diferencia afecta a la niñez.

¿Cómo evaluamos los ambientes de aprendizaje? Coincidirás en que son las actitudes de los niños y niñas las que pueden darnos indicios sobre cuán relevantes resultan los ambientes propuestos (Chavarría, 1991).

³ Puede consultarse el documento citado de Chavarría y Orozco (2006) para afinar detalles de la organización de las observaciones.

En las etapas pre-escolares, los niños y niñas son expresivos en sus gestos, sus acercamientos y alejamientos, sus agresiones, su actividad y concentración, su inquietud, sus intereses, su conducta exploratoria.

En particular, cuando se concentran intensamente en alguna actividad, podemos comprender que está siendo significativa para ellos y ellas. También podemos observar sus risas espontáneas, los gestos de calor humano, el brillo en sus ojos, la vivacidad con que se mueven, para intentar comprender cuán constructiva está siendo la actividad que realizan.

Intentamos comprender cómo las y los pequeños van construyendo sus vivencias, como personas integrales que están trabajando por construir su manera de ser y enfrentar el mundo, a partir de su relación con nosotras y los elementos, oportunidades y visiones que les brindamos. Procuramos ponerlos en sus pies y en sus corazones, desde de nuestro deseo por propiciar experiencias acordes a nuestra visión de mundos posibles.

Al igual que si estableciésemos un control de calidad en una construcción y mirásemos los aspectos más ocultos, como la calidad de las estructuras y del cemento utilizados, en un centro infantil es útil fijarnos en aquellos aspectos que suelen pasarnos más desapercibidos pues hemos llegado a asumirlos como *lo normal, lo natural*.⁴ Veamos algunos ejemplos:

1. Fijarnos en las rutinas y las transiciones nos dará una idea mejor sobre cuáles son los valores reales que en forma inconsciente estamos transmitiendo. Podemos en esos casos preguntarnos si los chicos y chicas recibirán la idea de que es más importante cumplir con las rutinas que su propia experiencia del momento, si es más importante acoplarse a las órdenes y los horarios que lo que estén sintiendo y viviendo, si es más importante la fila, la transición eficiente y controlada que los valores de compañerismo, etc.
2. Otro indicador de la visión adulta se puede recoger si ponemos la atención en aquellos chicos y chicas que parecen ser más problemáticos: ¿son regañados y controlados constantemente, de manera que probablemente sientan que son un estorbo? Si es así, los otros chicos y chicas sentirán que aunque no los regañen directamente, deberán ser cuidadosos para *evitar* esas llamadas de atención. Por ende, intentarán conformarse a las normas para evitar castigos posibles, estableciéndose una moral basada en el miedo al castigo o al rechazo y no en el convencimiento de la solidaridad o en el respeto por sí mismos y por otras personas... En estos casos, se aprende que sólo se tiene derecho al amor a cambio de su "buen comportamiento", que se gana o se pierde según "me porte bien" o "mal". Eso establecerá una división poco solidaria entre "los buenos" y "las ovejas negras"... más aún, se establecerá un clima de temor y sobresalto en el grupo.
3. La organización y disposición del espacio nos comunica otra serie de mensajes y valores relativos a nuestra **identidad**, seamos concientes de ello o no. Un ambiente bello y cuidadosamente planeado tiene efectos sobre una imagen más positiva de sí mismos en los niños y las niñas, pues demuestran el interés y compromiso de las personas adultas con su bienestar y su futuro. Un ambiente organizado según parámetros de organización de las ciencias, las artes y el quehacer cotidiano ayuda a organizar el pensamiento científico y los logros (encontrar las cosas, poder organizarlas, por ejemplo), contribuyendo a una concepción

⁴ Algunas reflexiones que nos apoyan en una mirada diferente se encuentran en Chavarría, M. C. (2003). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación* (UCR), Vol. 27, No. 2.

de sí mismo como explorador@, como aprendiz, como científico@ o capaz de construir y crear...

De nuevo, observar a los niños y niñas en sus manifestaciones de concentración, de gozo y de seguridad al moverse en el espacio y en la situación concreta, nos aporta una idea sobre lo significativa que está resultando una experiencia para ell@s. Consultamos los sentimientos que nos despiertan las situaciones y las sensaciones sentidas en el cuerpo, para dar voz al lenguaje del corazón y a la sabiduría de la intuición. Consultar nuestra experiencia sobre los posibles aprendizajes que podrían derivarse brinda elementos clave.

Otra forma sería preguntarnos a nosotr@s mism@s cómo nos sentiríamos en esos espacios y situaciones si fuésemos niños y niñas. Ambos enfoques se complementan. Analizar los detalles volcándonos hacia el niño o la niña que anida en cada un@ de nosotr@s, nos brindará otros elementos adicionales para comprender las posibilidades que se despiertan en ese espacio existencial.

Recomendaciones de procedimiento para la observación⁵

- Tome notas espontáneas de lo que le llame la atención.
- Si es observadora externa, trate de no intervenir en la actividad de los niños y niñas; si le saludan o dirigen la palabra, conteste cálidamente pero no les involucre en conversaciones más allá de lo necesario. Eventualmente, puede también realizar una observación más participante, previo acuerdo con la persona encargada.
- Es preferible encontrar una silla donde pueda sentarse, pues una persona adulta de pie ante un grupo de niños y niñas pequeños sobresale y puede ser amenazante.
- Al finalizar, busque un espacio **conveniente para la docente** para realizar las preguntas que le hayan surgido. Pregunte el por qué de situaciones que le hayan llamado la atención, tome sus respuestas como indicadores de su cosmovisión y su visualización de procedimientos, como una información más sobre la totalidad de los eventos. Por respeto al grupo y a la docente, no involucre a la docente en conversaciones mientras está observando.
- Planee una sesión de retroalimentación con la docente encargada después de la segunda o tercera observación. Evite comentarios con terceras personas.

Disposición para la observación

- Dispóngase a observar, tratando de ir más allá de lo aceptado como "natural" en un centro infantil y usando su intuición. Observe en particular la concentración y los gestos y expresiones corporales de los niños y niñas. Trate de ponerse en su lugar y comprender cómo estarán viviendo sus experiencias.
- Afine su sensibilidad: ponga atención a lo que usted está sintiendo pues es muy probable que sus propias sensaciones de gozo o incomodidad sean relevantes para entender el ambiente de aprendizaje que viven los niños y niñas. Confíe en lo que siente, pues recuerde que los niños y niñas desarrollan sus sentimientos y "su radar" para captar lo gestual antes que su lenguaje verbal. De la misma forma, confíe en sus propias impresiones corporales.
- Ponga atención a los niños y niñas que usualmente pasan desapercibidos, así como en los que representan "problemas de conducta" y pregúntese: *¿cómo estará viviendo este niño o niña esta situación particular?, ¿Cómo repercute su experiencia en el sentir de las otras personitas?*

⁵ Describiremos el proceso de observación para observadoras/observadores externos; cuando es la docente o asistentes quienes lo emprenden, es importante situar uno o varios cuadernos de notas en sitios estratégicos, para permitir anotaciones en el flujo de la cotidianidad.

- Tómese un tiempo con sus notas y sus recuerdos. Intente anotar cuáles son algunos mensajes o valores implícitos en lo observado. Visualice qué podría ser mejor en términos de sus valores o los valores explícitos del centro infantil o grupo.
- Para visualizar las oportunidades sobre las diferentes situaciones de aprendizaje, trate de pensar en lo que a usted le gustaría encontrar en un centro infantil de calidad. Deténgase en cada valor y trate de visualizar qué elementos del mundo real pueden apoyar la actualización de este valor. Por ejemplo, retomando el valor de una educación intercultural, ¿qué elementos del mundo real apoyarían a la niñez hacia una sensibilización hacia las diferentes culturas? Con esto en mente usted podrá visualizar el grado de creación de consciencia sobre otras culturas y la propia.

"Arco Iris de Oportunidades": mirada de transformación hacia un paradigma holista

María Celina Chavarría, Cynthia Orozco, María del Milagro Obando, Marina Rivera
Universidad de Costa Rica
2006

ÁREA Y NIVEL: _____ ÁREA-SITUACIÓN: _____
PRESENTES (adult@s/niñ@s): _____
CHAS: _____
SERVIDOR@: _____

En el extremo positivo se encuentra la situación óptima desde su perspectiva. Utilice ese extremo sólo cuando se alcanza esta situación de gran calidad.

Persona muy especial: las personas adultas protegen, brindan oportunidades y posibilitan, establecen relaciones personales y cálidas con *cada* niñ@, sin exclusión. Se valora a cada ser como importante y único.

especial						poco especial
7	6	5	4	3	2	1

Desarrollo de una identidad segura (armonía personal, paz y seguridad, derecho a explorar y expresar sus sentimientos, posibilidad de ser como persona).

identidad segura						inseguridad
7	6	5	4	3	2	1

Respeto basado en el conocimiento de cada niño y niña y en valorar sus capacidades (l@s niñ@s son creadores de las personas adultas que un día serán; esfuerzos por auto-construirse)⁶.

pleno respeto						poco respeto
7	6	5	4	3	2	1

Sentido de utilidad y pertenencia (comunidad)

sentido de utilidad y pertenencia						sentido de ser poco útiles (tener y recibirlo todo ya hecho)
7	6	5	4	3	2	1

La categoría sólo es observable si hay actividad espontánea en el ambiente-situación, de ese modo podemos notar el esfuerzo de l@s pequeñ@s por auto-construirse.

5. Los niños y niñas muestran signos de gozo, tranquilidad y espontaneidad

gozo y espontaneidad impaciencia, indiferencia y enojo

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

6. Ternura (muestras de ternura)

intercambio de ternura frustración

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

7. Posibilita y fomenta la expresión de afectos

expresión de afectos poca expresión

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

8. Atención personalizada e individuación: respeto por períodos sensibles y particularidades

atención personalizada poca atención personalizada

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

9. Las personas adultas visibilizan e invitan a apreciar y respetar las diferencias personales

apreciación de diferencias poco espacio para diferencias

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

10. Buena interacción docente-niña-niño, diálogos tú-a-tú sobre asuntos de interés de l@s pequeñ@s. Contacto cálido. Frecuentemente se coloca al nivel de las niñas y los niños y se acerca.

buena interacción pobre interacción

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

11. Colaboración/solidaridad entre niñ@s y con l@s adult@s. Much@s niñ@s comparten y colaboran mutuamente. Las relaciones tienden a ser cálidas y l@s niñ@s parecen disfrutar entre sí.

mucha solidaridad poca solidaridad

7	6	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

C: _____

12. Solidaridad y equidad entre hombres y mujeresigualdad de oportunidades
y conciencia de génerodiferenciación y
estereotipos

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

13. Compromiso de la persona adulta con la ética y la estética

alto compromiso

indiferencia

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

14. Resolución pacífica (alternativa) de conflictos: Presencia de diálogo, comunicación.

resolución pacífica

poca resolución pacífica

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

15. Responsabilidad con otras personas y con el ambiente (amor por el entorno)

alto sentido de responsabilidad

bajo

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

16. Actividad espontánea y autoconstrucción

actividad espontánea, empoderamiento

dependencia y restricción

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

17. Sentido de organización: Los objetos y situaciones tienen un espacio que facilita la convivencia, predecible y comprensible, que enseña y brinda posibilidades

alta organización

poca organización

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

18. Exploración, curiosidad, observación, espíritu científico

sentido de exploración

poca exploración

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

19. Concentración, enfoque, atención (la mayoría de l@s chic@s se ven concentrad@s en actividades diferentes)

alto sentido de concentración

poca concentración

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

20. Creatividad y formación de relaciones novedosas

muchacha creatividad

poca creatividad

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

21. Actividad durante el aprendizaje (l@s niñ@s se desplazan con naturalidad. Se escuchan risas, conversaciones.)

actividad espontánea

actividad restringida

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

22. Respeto por los ritmos diferentes, sentido de que el tiempo es flexible. Hay suficiente tiempo para hacer lo que se necesita y para profundizar en actividades de interés.

ritmos diferentes

tiempo poco flexible

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

23. Gusto y placer en las actividades cotidianas: ampliación de oportunidades de participación en actividades de aprendizaje de la cotidianidad.

mucho gusto y placer

oport. casi inexistentes

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

24. Conversaciones tú-a-tú sobre asuntos de interés de l@s pequeñ@s, se brinda espacio para que se expresen, ayuda con el lenguaje.

conversaciones fluidas

poco diálogo

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

25. Disciplina basada en la concentración, el gozo, el sentido de comunidad y el acompañamiento de las y los niños en sus experiencias.

comunidad

control

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

26. Respeto a alternativas individuales: se permite que no participen en actividades grupales y se brindan opciones en esos casos.

mucho respeto

obliga participar

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

27. Espacio planeado para generar sensación de armonía y gusto. (Colores suaves. No sobrecargado. Motivos realistas de la naturaleza y la cultura).

armonía y gusto

....pobre estética

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

28. Apreciación de la riqueza y diversidades culturales (nacional, mundial).

riqueza
interculturalestereotipos y
pobreza intercultural

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

29. Apreciación y conocimiento activo de la naturaleza. Visión de sostenibilidad.

alto conocimiento
de la naturalezapobre conocimiento
de la naturaleza

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

30. Cultura letrada en el ambiente existencial, acceso a actividades que fomenten la lectura y la escritura espontánea

acceso a cultura letrada

pobre exploración de cultura letrada

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

SECCIÓN II: APRECIACIONES GENERALES

En esta sección puede volcar sus apreciaciones generales, las cuales le ayudarán a brindar una retroalimentación más precisa.

1. LA ORGANIZACIÓN DE OPORTUNIDADES:

1.1 Amplias oportunidades de escogencia, incluyendo actividades académicas, creativas, de la vida cotidiana, de acercamiento a la lecto-escritura, a las ciencias, el mundo y las culturas. El período de actividad libre con posibilidades de escogencia es la parte más importante del día.

amplias oportunidades restricción de oportunidades

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

1.2 Comodidad y calidez (Lugares cómodos y acogedores donde estar y descansar; almohadones, alfombras en algunas áreas, detalles cálidos. Espacios para que un@ o dos niñ@s jueguen o conversen con tranquilidad y relativa privacidad).

comodidad y calidez poca comodidad o calidez

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

C: _____

2. INTERACCIONES PERSONALES

2.1 ¿Observó alguna de las siguientes interacciones que denotan dificultades en el respeto de los derechos de la niñez? Anote *Sí* o *No* en los espacios correspondientes. Deje los espacios en blanco si no estaban presentes. Puede agregar sus comentarios.

	Educadora ⁷	Asistentes
Contacto físico brusco (jalones, p ej)		
Tono de voz brusca		
¿Compara a los niños o las niñas?		
¿Usa palabras como "neci@", "malcriad@", "gord@", "gordita", "machito", etc. ? (Pérdida de identidad)		
¿Habla sobre el niño o la niña frente a ellos, como si no entendieran?		
¿Para obtener la atención de la E se necesita ser niñ@ problema o sobresalientemente amistos@?		
¿Promete premiar?		
¿Amenaza con castigar o quitar privilegios? ¿Informa sobre las consecuencias con tono amenazador?		
¿Interrompe a los niños o niñas cuando están concentrados?		

C: _____

⁷ Estamos llamando "educadora (E)" a la persona que pasa más tiempo con l@s niñ@s de un grupo dado. Si hay otra persona, pueden hacerse las anotaciones correspondientes al lado.

2.2 ¿SE ACERCAN L@S NIÑ@S CON CONFIANZA Y NATURALIDAD A LA EDUCADORA _____?

- ☐ No. La persona adulta parece estar tensa, irritable, distante o impaciente gran parte del tiempo.
- ☐ Sólo unos pocos "preferidos" o "preferidas" lo hacen. Algun@s niñ@s se acercan muy melosamente; la mayoría no lo hace; hay tensión en la voz de la educadora con algunos.
- ☐ Sí. Parecen acercarse cuando necesitan algo.
- ☐ Parecen acercarse simplemente a conversar. La E muestra calidez y tranquilidad en el tono.

2.3 LA E NOTA Y RESPONDE A NECESIDADES APARENTES DE LOS NIÑOS? (por ejemplo, si tienen dificultad con material, andan sin saber qué hacer, están tratando de participar en una actividad, son rechazados o no aceptados por los compañeros).

- ☐ La mayor parte del tiempo no responde a necesidad aparente; está demasiado atareada o no presta atención.
- ☐ Algunas veces nota y responde; con frecuencia resuelve ella misma las solicitudes de ayuda.
- ☐ La E nota necesidades, responde, frecuentemente les ayuda y apoya con paciencia para que el pequeño o la pequeña puedan colaborar en la solución.

2.4 RESPUESTA DE LA E ANTE LLANTO O AGRESIÓN:

- ☐ Ignora o trata de resolver mediante órdenes, advertencias, tono de amenaza.
- ☐ Se entera de la situación, consuela. Resuelve ella.
- ☐ Con gran eficacia señala las posibilidades, consecuencias de acciones. Logra que los niños comprendan y resuelvan; modela formas de resolver conflicto. Puede abrazar o hacer contacto físico.

2.5 TONO DE VOZ DE LA EDUCADORA _____.

- ☐ Les habla con dureza, sequedad, voz chillona, desagradable.
- ☐ Tono meloso, les habla como bebés, no natural, cambia la entonación, falsete.
- ☐ Tono de voz natural, agradable.

2.6 ¿Qué impresión le causa la EDUCADORA _____?

poco sensible	1	2	3	4	5	muy sensible
rígida, seria	1	2	3	4	5	flexible, divertida
Indiferente	1	2	3	4	5	Interesada
Dura, seca	1	2	3	4	5	cálida, gozosa
Impaciente	1	2	3	4	5	Paciente

C: _____

3.1 IDEOLOGÍA: ARMONÍA Y CULTURA DE PAZ

- ☐ Se enfatizan hábitos de higiene, modales, rutinas. La E frecuentemente verbaliza procedimientos y reglas ("todos a sentarse ahora", etc.). Disciplina centrada en la obediencia; énfasis en el manejo del grupo.
- ☐ Algún énfasis pero hay una actitud cambiante; se repiten advertencias pero luego se deja que ocurran las cosas.
- ☐ Se construyen reglas esenciales para la convivencia en la comunidad de aprendices. Se le enseña al niño o niña a entender las consecuencias de sus acciones para otros seres.

3.2 IDEOLOGÍA: SOSTENIBILIDAD Y RESPETO POR LA NATURALEZA (énfasis en el cuidado de la naturaleza y los seres que la habitan, uso de abonera, reciclaje, participación activa de la niñez en huertas sostenibles y manejo de desechos)

Cuidado de la naturaleza

indiferencia



C: _____

3.3 IDEOLOGÍA: GÉNERO

Anote **Sí** o **No** en los espacios correspondientes. Deje los espacios en blanco si no estaban presentes. Puede agregar sus comentarios.

	educadora	asistentes
¿Le ha escuchado algún comentario que muestre estereotipos de género; por ejemplo, "los niños no lloran; las niñas no juegan fútbol y tienen que ser dulces"?		
¿Permite que las actividades se agrupen en términos del sexo de los niños, siguiendo los roles usuales? Por ejemplo: "las niñas pueden ayudar a servir la fruta o limpiar el aula, los niños pueden recoger la basura del patio; que los hombres jueguen con la bola, las chicas pueden jugar con los trastecitos".		
¿Propicia asumir roles inversos o no estereotipados?		
¿La mayoría de los materiales muestren roles usualmente asignados a los hombres y las mujeres? (hombres doctores, mujeres enfermeras; hombres rastrillando las hojas en el patio, mujeres cocinando; el papá lee el periódico, la mamá cocina; el papá agricultor, la mamá con delantal; los niños con la bola o el papelote, las niñas con la muñeca o el gato.		
¿Hay materiales sexistas en la clase? P. ej., pinturas de labios, collares, zapatos de tacón alto (que no se supone que usen los hombres); soldados hombres y juguetes de guerra (que se supone son sólo para hombres); muñecas estereotipadas sexualmente con amplios pechos y cinturas delgadas; superhéroes masculinos, etc.?		
¿La E se muestra consciente del lenguaje sexista y utiliza lenguaje inclusivo ("niños y niñas", "los chicos y las chicas", "las personas", en vez de sólo "los niños")?		
¿Da por un hecho que los hijos e hijas son responsabilidad sólo de la madre: aún cuando la madre trabaje, se la hace sentir responsable de una cantidad de detalles, pero no sucede lo mismo con el padre?		

Comentarios sobre esta evaluación:



ECOANÁLISIS COMO PUERTA DE ENTRADA A LA DECODIFICACIÓN DE LO COTIDIANO: HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE

ECOANALYTIC APPROACHES AS ENTRY POINTS TOWARDS DECODING THE QUOTIDIAN: ENVISIONING POSSIBILITIES IN EDUCATION

María Celina Chavarria González¹
Cynthia Orozco Castro²

"Si escuchamos al niño que tenemos en el alma, nuestros ojos volverán a brillar. Si no perdemos contacto con ese niño, no perderemos contacto con la vida". Paulo Coelho. Palabras esenciales (1998, p. 54).

Resumen: Se destacan las ventajas del ecoanálisis como andamiaje para decodificar los valores que inconscientemente plasmamos en las relaciones y ambientes que disponemos para la formación de la niñez en la educación preescolar, potenciando diálogos concretos sobre la dimensión de lo posible. Orientamos esta decodificación hacia el **esclarecimiento crítico de realidades encubiertas** y el empoderamiento hacia su **transformación**. El ecoanálisis promueve acercamientos progresivos y compartidos hacia cosmovisiones más acordes con las necesidades de la época actual, potenciando la decodificación de lo cotidiano y transformaciones curriculares desde comunidades de aprendizaje transdisciplinarias. Se hace referencia a tres instancias de investigación-acción donde el ecoanálisis dio como resultado cambios significativos en el quehacer cotidiano y en las actuaciones de la niñez, reforzando un enfoque holista y de derechos. Se esbozan elementos para poner este enfoque en práctica y se hace hincapié en que sólo cuando los valores se plasman en lo cotidiano, en las vivencias del día a día, cuando integran cuerpo-emociones-mente, es que se logran interiorizar.

Palabras clave: PEDAGOGÍA CRÍTICA, DECODIFICACIÓN DE LO COTIDIANO, ECOANÁLISIS, EDUCACIÓN INICIAL, EVALUACIÓN CURRICULAR, EVALUACIÓN FORMATIVA, EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Abstract: The advantages of eco-analytic approaches to decode values unconsciously embedded in educational relationships and environments for preschool children are described. Possibilities for approaching the quotidian as communities of learners or communities of practice are sketched, as a means of transforming educational and daycare environments and worldviews. Establishing dialogues to decode the quotidian, expounding on the language of possibilities, and promoting progressive and shared approaches to worldviews more coherent with the pressing needs of conscious cultural evolution are stressed. Reference is made to three concrete experiences with this approach.

Keywords: CRITICAL PEDAGOGY, DECODING THE QUOTIDIAN, ECO-ANALYSIS, PRESCHOOL EDUCATION, DAYCARE, CURRICULAR EVALUATION, FORMATIVE EVALUATION.

¹ Doctora en Desarrollo Humano y Familia, Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Catedrática de la Escuela de Psicología e Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Participó en la co-creación del CIL y ha realizado investigación acción transdisciplinaria en el CIL y el CEN-CINAI de Cristo Rey desde 1992. Ha escrito varios libros sobre el tema incluyendo "El reto de la Educación Preescolar en una sociedad cambiante" y "Tendencias políticas de la Educación Preescolar: El dilema de la madre trabajadora". Correo electrónico: mariaacch@racsa.co.cr

² Máster en Psicopedagogía de la Universidad de La Salle, Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Profesora e investigadora de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. A sido partícipe en experiencias de investigación acción con la metodología de ecoanálisis en diversos contextos: Centro Infantil Laboratorio de la UCR, CEN-CINAI de Cristo Rey y Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente. Correo electrónico: cynoroz@hotmail.com

Introducción³

Usualmente orientamos nuestro quehacer educativo hacia objetivos y metas. Partimos de los programas y de los idearios adquiridos durante nuestra formación, planeamos actividades y las llevamos al aula. Destinamos otros períodos a actividades que caracterizan la educación inicial desde tiempos inmemorables: colorear, cantar, hacer trazos en hojas o libros de "aprestamiento", propiciar que los pequeños y pequeñas jueguen de casita, armen rompecabezas, dramaticen con títeres, ojeen libros de dibujos animados, construyan con bloques... Les recordamos valores: "*hay que compartir*", "*hay que cuidar la naturaleza*"... Sin embargo, ¿sabemos realmente cómo están integrando esas exigencias y esa programación los niños y niñas a nuestro cargo?

Ciertamente observamos que en el transcurso del año se vuelven más diestros, aprenden a responder a nuestras preguntas, a contar y a trabajar más ordenadamente. Pero ¿nos preguntamos sobre lo que *significan* estas experiencias para la formación de su personalidad? Comprendemos que la educación inicial es mucho más que una introducción temprana a la escuela, pero ¿cómo llevarla más allá de una *estimulación* temprana de destrezas?

Sabemos de sobra que la educación inicial es un campo fértil para la formación de valores y hábitos. Sin embargo, ¿creemos que lograremos nuestro cometido solamente con enfatizar estos valores verbalmente? Les enseñamos orden, disciplina, y otros hábitos escolares (los cuales, de paso, facilitan el *control* de grupos de veinte o treinta jóvenes en las aulas...) Pero, ¿estamos contribuyendo a la formación de ciudadanas y ciudadanos más conscientes, responsables, críticos(as), solidarios(as)?

¿Durante cuántas generaciones de costarricenses hemos venido "inculcando" los mismos valores, de forma semejante? Decimos que hay que cuidar la naturaleza: ¿en cuántos hogares o escuelas costarricenses se separa la basura, se hacen aboneras? ¿Cuántos niños o niñas costarricenses se rehúsan a comprar comidas rápidas por sus implicaciones contaminantes? *La basura al basurero*, decimos. ¿No se verían más limpias las ciudades y carreteras si estuviésemos transmitiendo de forma efectiva estos valores?

³ Este artículo fue escrito como parte del proyecto de investigación "*Preescolar con principios de paz y desarrollo sostenible*", auspiciado por el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad de Costa Rica (UCR). Nuestro agradecimiento al Centro Infantil Laboratorio (CIL), al Centro Infantil Ermelinda Mora (CILEM), al CINAJ de Cristo Rey y al Ministerio de Salud por dar vida a esta visión. Sin ellos, estos principios esbozados quedarían como un ideario en el papel. Agradecemos también los comentarios y la lectura constructiva de las colegas licenciadas María del Milagro Obando y Marina Rivera.

La solidaridad costarricense nos parece ejemplar. Sin embargo, ¿cuántos niños, niñas y adolescentes se ofrecen de voluntarios a lavar los trastos o a preparar la comida? ¿Por qué aún persiste en nuestra cultura el "serruchar el piso" y el "comer gente" a sus espaldas?

Desde la educación inicial, ¿cómo contribuir a una interiorización más profunda de nuestros valores?

El propósito de este artículo es preguntarnos sobre los valores que inconscientemente plasmamos en las relaciones y en los ambientes que disponemos para la formación de la niñez. Orientamos esta decodificación hacia la necesidad de concienciarnos y dialogar sobre la dimensión de lo posible, utilizando la metodología de ecoanálisis como andamiaje. Sólo cuando los valores se plasman en lo cotidiano, en las vivencias del día a día, cuando integran cuerpo-emociones-mente, es que se logran interiorizar. En una tercera parte, se esbozan elementos para poner este enfoque en práctica.

Es importante aclarar que partimos de los enlaces de nuestras experiencias con el ecoanálisis, desarrollado entre 1992 y 1995 desde el intercambio entre el IIP y CIL en la Universidad de Costa Rica (Chavarría, 1994; Chavarría et al., 1995)⁴. Está claro que evaluar la calidad de un programa infantil sólo se puede lograr atendiendo a la interacción entre las oportunidades de introducción plena al mundo que mediatizamos las personas adultas, por un lado, y las actitudes de gozo, aprovechamiento y concentración por parte de la niñez, por otro (Chavarría, 1991a, b; Chavarría y Pérez, 1992). El ecoanálisis aportó una mirada y justificación más sistemáticas para valorar esta interacción y ayudó a desencadenar un proceso sumamente enriquecedor de búsqueda compartida.

Esta aproximación nos permitió desarrollar un lenguaje para acercarnos a los ambientes de aprendizaje en forma trans-disciplinaria. La inquietud y el anhelo de comprometernos plenamente con aquellas personas jóvenes, de compartir y construir una visión, integrando una sensación de comunidad entre colegas, abrió una puerta hacia la construcción de realidades. Los chicos y chicas del CIL, el CILEM y el CINAI de Cristo Rey nos mostraron asombrosas capacidades de organización y gozo que nutrían nuestros corazones.⁵ Cambian nuestras vidas cuando nos situamos en los corazones, en los rizos y pelos lacios y en las miradas de esas personas sabias de escasos años. Cambian nuestras vidas cuando logramos transformar lo cotidiano y esto se encuentra con el entusiasmo y la

⁴ Cuya semilla fue plantada a partir de un intercambio entre la Universidad de Osnabrück, Alemania, y el IIP (Keller, 1993).

⁵ Consúltase Chavarría et al., 2000a, 2000b; Orozco, 2005, 2006.

concentración gozosa de los y las jóvenes. Estas experiencias nos instan a desear compartir este enfoque con otras personas a cargo de grupos de niños y niñas.

Cabe resaltar, además, que no partimos de cero en la construcción de los ambientes de aprendizaje: las ideas de Montessori sobre la preparación consciente de ambientes y vivencias nos influyeron y guiaron profundamente en nuestro accionar. Asimismo, el concepto de andamiaje, derivado por Bruner de las teorías de Vygotsky, así como la idea de *zonas de desarrollo próximo* de este último pensador (Vygotsky, 1934/1962, 1978). En particular, las acepciones de Rogoff y Lave sobre el *aprendizaje en colaboración, en la cultura cotidiana*, como apropiación de *formas de participación cultural plenas*, y la formación de comunidades de aprendices, han guiado nuestra praxis (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 1994, 1997; Rogoff y Lave, 1984). El ecoanálisis permitió esta construcción desde el desarrollo de un diálogo constructivo al respecto, así como una manera de aquilatar los cambios en la niñez.

1. Condiciones a las que se enfrenta una educación inicial transformadora

Existimos como existencia-en-el-mundo, un mundo de actividades cotidianas. Aunque es la historia la que nos ha legado este mundo, usualmente lo percibimos como lo natural. Nuestro entorno es mediatizado por lo cultural, y como tal nos delimita, nos da significados, nos contiene, nos ofrece o resta posibilidades. Sólo cuando logramos comprender "la realidad" como un producto de costumbres aprendidas que también se pueden re-aprender, lograremos visualizar posibilidades distintas que nos lleven, en conjunto, a una transformación de la cultura hacia valores y acciones apremiantes para el momento actual.

En los albores del Siglo XXI, enfrentamos graves dificultades en un planeta orientado hacia la globalización y un consumismo que nos enajena e incide, tanto en la formación de las nuevas generaciones, como en las probabilidades de que disfruten de un planeta habitable. Es urgente, hoy día, incentivar una conciencia compartida sobre nuestra contribución en torno a un viraje hacia una evolución cultural consecuente.

Esto implica preguntarnos sobre cómo consolidar valores esenciales para la niñez. A la vez, sobre cómo dirigir nuestros esfuerzos para preservar el mundo que les heredaremos. Urge analizar cómo la programación en torno a las diversas etapas y modalidades de la educación inicial contribuye a enfrentar estos fuertes condicionantes. Esto con el fin de posicionar nuestro esfuerzo hacia la construcción de una sociedad más humanitaria y más consciente de la premura de una transformación social. La conjunción de estas discusiones

entre progenitores y docentes deviene prioritaria en este mundo de fuertes vicisitudes y condiciones de auto destrucción.⁶

Al menos dos obstáculos tienden a impedir una práctica coherente con una educación viva y humanista (Chavarría, 1993):

1. La falta de un consistente compromiso político que se proponga hacer real la posibilidad de una educación de esta naturaleza, historia que se repite en muchos países (véase, p. ej., Cordero, 2002; Chavarría, 1982, 1993; Mialaret, 1976, 2000; Myers, 2000; Steinfels, 1973; cf también Evans *et al.*, 2006).
2. En nuestra formación como docentes, muchas veces no se vislumbran ni exploran formas creativas de llevar a la práctica nuestros ideales y principios, de modo que renunciamos a esta posibilidad para acomodarnos a una serie de menús prácticos preestablecidos, amparados en un paradigma positivista de supuesta eficiencia.⁷

Es a partir de estas limitantes que podemos asumir nuestras libertades como docentes.

1.1 La naturalización de nuestras prácticas y el poder transformador de la educación como agente de cambio

Usualmente miramos el *mundo de la vida* a través de los lentes de cómo suponemos debe ser. En el campo de la educación, tenemos supuestos sobre cómo se deben comportar los niños, cuáles hábitos debemos transmitirles. Suponemos que lo que estamos haciendo es relevante, pero ¿qué significado tienen nuestras acciones y gestos para la construcción de las vivencias de las y los pequeños? ¿Sabemos realmente cómo las y los pequeñines y pequeñinas a nuestro cargo están integrando estas experiencias al tejer su concepción de sí y del mundo? Actuamos desde una cosmovisión que, al ser inconsciente, se nos cuela en las formas de planificar, evaluar, actuar.

Tres visiones de la sociedad actual, poco cuestionadas e inconscientes, se filtran en nuestro lenguaje y en nuestra comprensión de lo que suponemos como "*las necesidades de la sociedad actual*" (de Souza Silva, 2004). Pasan desapercibidas y dirigen la forma en que redactamos los objetivos y visualizamos las metodologías de la educación. Influyen

⁶ Sugerimos, al respecto, la lectura de dos artículos complementarios: el primero explicita valores fundamentales de una educación inicial comprometida con valores de paz, equidad y desarrollo sostenible, así como algunas condiciones de la sociedad actual que inciden fuertemente sobre nuestra calidad de vida (Chavarría, 2003b). El segundo discute aspectos medulares en torno al concepto de libertad, no-directividad y enseñanza 'centrada en el niño' (Chavarría, 2003a). Éstas pueden resultar lecturas relevantes como apoyo para decodificar nuestras teorías y conceptos.

profundamente en los modelos de la administración curricular y en lo que consideramos como inclusiones "naturales" en el currículo. Filtran lo que consideramos educativo e intervienen en lo que es invisibilizado y asumido como su soporte "*natural*", incluyendo hasta el diseño de los planteles educativos y las aulas (por ejemplo, suponemos que enseñanza-aprendizaje es lo que sucede *dentro* de las aulas, sin valorar la potencial riqueza de otros espacios, como el recreo).

A grandes rasgos, podemos puntualizar estas visiones del mundo que actualmente se encuentran en conflicto, siguiendo el análisis de De Souza Silva:

- **Visión cibernética:** todo funciona alrededor de la tecnología de la información y los medios de comunicación. Orientada por la *eficiencia*.
- **Visión mercantil:** moldeada por la ideología del mercado y el consumo. Orientada hacia la acumulación del capital corporativo transnacional y hacia la *competencia, la supervivencia del más apto*.
- **Visión contextual, holista:** ante la vulnerabilidad del planeta, propone un desarrollo orientado a la *sostenibilidad* de todas las formas de vida, donde lo relevante son las redes de relación. Ciencia con consciencia, comprender para transformar (De Souza Silva, 2004).

Desde el siglo anterior, los descubrimientos de vanguardia en la física, la biología, la informática, la astronomía, la psicología, y otros campos del saber, han venido gestando una gran revolución, un **cambio de paradigmas**, una transición hacia una concepción **contextual y holista** del mundo (cf. Kuhn, 1962; Capra, 1982/1996, 2002, 2003). Se evidencia la urgencia de una evolución cultural consciente para enfrentar los retos ante la devastación planetaria a la cual nos conduce un paradigma basado en la explotación sin medida, en un modelo de desarrollo (económico) siempre creciente. La educación tendría que asumir un compromiso con la transformación social, con la comprensión y la búsqueda de sentidos colectivos en una época de grandes y aceleradas transiciones y mutaciones.⁸

Holismo significa totalidad. La visión contextual y holista toma consciencia de que la vida funciona como una trama de relaciones interconectadas, donde se percibe al mundo en

⁷ El concepto de paradigma, del griego *paradeigma*, o patrón, implica una serie de formas de pensar, percibir y evaluar que conforman una visión particular de la realidad (Kuhn, 1962/1971; Capra, 1982).

⁸ Para citar solamente unos pocos en este vasto campo, véase Capra (1982, 2002, 2003), De Souza Silva (2004), Ornstein y Ehrlich (2001) y Orr (2003).

términos de relación e integración y el todo no se puede comprender a través de la suma de las partes (von Bertalanffy, 1968; Capra, 1982, 2002). En contraposición al pensamiento positivista prevaleciente, se asume un paradigma de la complejidad: no se intenta simplificar y obviar la complejidad existente para analizarla y controlar variables; se reconoce la incertidumbre que da pie a lo inesperado, a la posibilidad del asombro y a la creatividad. Se comprende también que hay múltiples niveles de la realidad, entrelazados, y múltiples perspectivas para su comprensión.

Desde este enfoque, los fenómenos pueden ser conocidos sólo en su contexto; toda observación es participante y subjetiva, asúmale como tal o no. La consciencia de interdependencia y de múltiples causas entrelazadas genera la necesidad de buscar la integración del conocimiento y la aproximación trans-disciplinaria—más allá de las disciplinas particulares.

No sólo se denuncia la idea de un progreso individualista que ignora la vulnerabilidad del planeta y la interconexión de todas las formas de vida, sino que, hoy por hoy, se buscan cambios profundos en la consciencia en torno a la urgencia de dar un drástico viraje hacia un estilo de desarrollo equitativo y sostenible (Ornstein y Ehrlich, 2001).

En educación, se da énfasis a aprender a aprender, mediante una organización curricular dinámica y flexible, centrada en inquietudes e interrogantes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas. La consciencia de la tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar, una de las características distintivas de la vida, ha generado un viraje hacia la educación en el seno de comunidades de aprendices. La formación de una ciudadanía global, cimentada en un espíritu de solidaridad, pensamiento crítico e interdependiente, se asume como una meta central de la educación. Asimismo, la apreciación de la diversidad de culturas, talentos e inteligencias humanas y las experiencias con métodos alternativos de resolución de conflictos (Bruner, 1966; Gallegos, 1999; Moraes, 1999; Rogoff, 1990, 1994, 1997).

Es en este contexto que se inscriben el ecoanálisis y la pedagogía crítica o pedagogía de la liberación.⁹ Esta última reivindica el lugar de los educadores y educadoras como agentes de transformación, rebasando la asignación técnica de ejecutar un currículo centralizado, el cual parte de una visión de mundo que divide funciones de investigación-evaluación-diseño-ejecución como si fuesen aspectos técnicos de ensamblaje. Esta es la

⁹ Iniciada por Paulo Freire (1968/1970), visionariamente intenta rescatar el carácter creativo del ser humano como deconstructor y reconstructor de la realidad, una de las tareas más importantes en nuestra existencia (Giroux, 1988; 1990; Apple, 1988).

meta del ecoanálisis: servir como enfoque para una mayor concienciación y empoderamiento de los seres humanos como agentes de transformación.

1.2 El currículo oculto: la necesidad de hacer visible lo invisible

¿Qué transmitimos a las y los pequeños a través de la organización de la planta física y del aula, las actividades, nuestra forma de relacionarnos y la administración del aula y los recreos?, nos interroga Giroux (1990, p. 67). Desde la pedagogía crítica, el concepto del **currículo oculto** nos insta a examinar nuestras normas y rutinas que repiten, día a día, lo que consideramos como natural de un sistema educativo.

Con frecuencia, estos mensajes ocultos, inscritos en las rutinas, en las transiciones entre una actividad y otra, en nuestras palabras cargadas de comparaciones y normatividades, entran en contradicción con nuestros objetivos explícitos:

- Nuestros objetivos proponen *reforzar la autoestima*, mientras que nuestros gestos de desvalorización la anulan.
- Un tono restrictivo resta fuerza a nuestra propuesta de ampliar libertades (Nuestro tono se encarga de limitar las opciones mientras preguntamos: "Niños, ¿no quieren ir al patio?" como única alternativa).
- Queremos *promover la autonomía*, pero la coartamos por la escasez de materiales pertinentes al alcance de niños y niñas o por la fragmentación de los periodos.
- Pensamos que es crucial un *aprendizaje-por-experiencia* y *activo*, pero apenas las y los pequeños se involucran de lleno en su actividad, les interrumpimos para cumplir con alguna rutina o fila pues *ya se acabó el tiempo*.
- Queremos promover el *pensamiento creativo y crítico*, pero hacemos preguntas cuya intención es *indirectamente* llevarles a la respuesta correcta, indicándoles de paso que están equivocados.
- *Predicamos respeto y cuidado por la naturaleza*, pero los materiales que ponemos a su disposición están cargados de caricaturas que transmiten el mensaje de que la naturaleza sólo es interesante cuando se asemeja a los productos de la televisión y del consumismo.
- Hablamos de *igualdad de género*, pero le damos la bola a los *chicos* y les solicitamos a las *chiquitas* que nos ayuden a repartir la merienda.

1.3 ¿Currículo de la frustración y de lo poco significativo? Desvalorización, sumisión, falta de sentido personal y de compromiso social

"En tanto que la educación verdadera crea las fuerzas vivas de la acción, la instrucción aislada solamente sirve para aplicar y dirigir procedimientos consagrados. [La pedagogía pragmática, informativa,] deja de lado la transformación del ser para exaltar y justificar lo que existe" (Merani, 1973, p. 110).

En el marco del currículo oculto, es posible que estemos potenciando aprendizajes como los siguientes:

- que los adultos a cargo tienen el poder de valorarnos o desvalorizarnos;
- que nuestros deseos siempre estarán delimitados, con mayor o menor sutileza, por las personas adultas-a-cargo;
- que nuestra sociedad espera que tengamos diferentes responsabilidades y privilegios si somos hombres o mujeres;
- que dependemos de las educadoras para que indiquen qué se puede hacer y nos pongan los materiales necesarios mientras esperamos pacientemente; por lo tanto, que en esta sociedad es importante esperar pasivamente a que otros nos den las pautas (*dependencia, pasividad*);
- que la libertad se limita a los *recreos*; por lo tanto, el aprendizaje formal, definido por los adultos como importante, no se realiza por gusto, sino por obligación;
- que nuestro ritmo interno no cuenta; cuenta la premura del reloj;
- que el proceso de autoconstrucción personal y la actividad significativa no son valiosas o importantes pues son interrumpidas en forma reiterada.¹⁰

La "virtud" por excelencia que aprendemos en el sistema educativo es una **paciencia basada en la sumisión y en la resignación** (Jackson, 1989). A través de las actividades cotidianas—las filas, la organización del aula, la separación en períodos y recreos, las normas—se establece la verdadera enseñanza, muchas veces en flagrante contradicción con los objetivos curriculares. Es en estas prácticas cotidianas que se forjan los basamentos más profundos de la personalidad.

¹⁰ Csikszentmihalyi reflexiona sobre cómo las interrupciones cortan el flujo. Además, portan la idea implícita de que lo importante es el orden homogéneo, el control del grupo, no el desarrollo personal.

No podemos eliminar el currículo oculto, pero sí hacerlo visible, identificar su estructura organizativa, su dinámica, los supuestos socio-políticos sobre los que se apoya, la visión de futuro que sustenta. Sólo nuestra posibilidad de asumirnos como transformadoras sociales dinamizará los significados que transmitamos.

2. Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano

2.1 Nuestro papel como profesionales e intérpretes culturales

... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (Freire, p. 1986, énfasis nuestro)

El concepto de **decodificación de lo cotidiano** representa una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales, introducida por Paulo Freire para instarnos a cuestionar, en conjunto, el mundo de vida al que aspiramos, en lugar de asumir que la organización actual es *lo natural*, el trasfondo inamovible, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen. Supone un esfuerzo de conscientización para mirar y analizar con ojo crítico y mirada fresca, como si fuésemos ajenos a la cultura, lo que acontece en un centro infantil, desde el recibimiento de los niños y niñas hasta su despedida, pasando por las rutinas de lavado de manos, comidas, siesta, recreo, al igual que las actividades explícitamente planeadas para su formación. Es un esfuerzo de interpretación colectiva de la cultura y las tradiciones, para intentar encontrar consensos novedosos en los estilos de vida. Entraña también analizar, en conjunto, nuestras teorías, a la luz de la coyuntura actual.

En las etapas preescolares, el **diálogo, esencia de la educación para la libertad** (Freire, 1986), se mantiene y posibilita a través de la perspectiva de las personas adultas como intérpretes de la experiencia de los chicos y chicas, quienes frecuentemente expresan sus opiniones y su sentir en formas todavía incompletas. Sus *palabras* son sus gestos, sus acercamientos o retiradas, sus agresiones, su actividad y concentración, su inquietud, sus intereses, su conducta exploratoria, sus risas y sus llantos. Para comprenderles tenemos el reto de observarles-en-el-contexto de nuestras prácticas, es decir, en la unión indisoluble entre nuestras acciones, vistas como totalidad, y las de ellos y ellas. La observación y la interpretación se convierten en el elemento central de la educación, como María Montessori proponía en su *pedagogía científica*.

Al examinar el currículo con la lupa de la decodificación de lo cotidiano, podemos vislumbrar algunos desafíos. La época actual requiere de una visión de complejidad, un currículo que dé espacio a la diferenciación e integración. La diferenciación se refiere a la capacidad de utilizar la curiosidad e interés para comprender cómo funciona el mundo, y la integración desarrolla la capacidad de verse a sí mismos como parte de un patrón más amplio. El sistema educativo tradicional es débil en su capacidad de diferenciación e integración pues se basa en la premisa de la competitividad, el trabajo individual y las metas y evaluaciones estandarizadas. Tampoco se apoya la integración de la niñez con el ambiente natural.

Esto resulta en la paradoja de que no apoyamos el desarrollo de la complejidad en la niñez, que requiere de diferenciación e integración. De poco sirve propiciar pequeños períodos significativos si el resto del día transcurre dentro de un ambiente burocrático dirigido hacia logros homogéneos y al manejo del grupo como un todo.

Para llevar a cabo esta lectura crítica del currículo, son indispensables algunas condiciones:

- a. **Amplia libertad de acción, de palabra y expresión**, reconociendo no sólo el derecho del pequeño y la pequeña a dirigir su atención hacia aquellas áreas de su interés coincidentes con su desarrollo, sino también la sabiduría que les guía a utilizar el material de cierta manera—que puede ser en una forma creativa¹¹.

A la vez, para comprender la particular psicología profunda de cada niño y niña, se requiere una libertad y oportunidades que propicien la manifestación de sus energías creadoras y de su personalidad en construcción. ¡Es difícil conocer a cada quien si todo el grupo tiene que hacer lo mismo! Observando sus manifestaciones "espontáneas" y la dimensión de su inmersión, nos podremos dar cuenta de cómo son ellos y ellas en sus particularidades y propiciar situaciones que les puedan llevar un paso más allá.¹²

¹¹ Aquí encontramos una contradicción aparente en muchas acepciones montessorianas: Montessori decía claramente que no le toca a la docente ser creativa con los materiales, pero que cuando los niños o niñas se involucran creativamente con ellos, eso era parte de su construcción personal y no debían ser interrumpidos a menos que estén haciéndole daño al ambiente (Montessori, 1913).

¹² En este campo, esta observación y respeto son especialmente sensibles para las y los niños que nos representan dificultades de manejo: muchas veces tenemos que esperar a entender qué acciones constructivas les llaman la atención para propiciar que encuentren las áreas de gozo que les nutren. Éstas abrirán una puerta hacia la concentración y satisfacción personal y les conducirán a actuar constructivamente: puede ser ayudarle a otras personas, construir edificaciones o centrarse en los ejercicios de la vida cotidiana...

- b. Un ambiente existencial dinámico, propuesto con base en nuestra interpretación de su actividad, así como en los valores sociales y culturales que asumimos, este es el concepto de *preparación del ambiente* de Montessori, dirigido a plantear los aspectos vivenciales conducentes a una apropiación ética y estética, un ámbito al que ella se refería como "amor al ambiente"; podríamos agregar, amor al ambiente ético y estético, que nos ayuda a construir a la persona adulta que un día seremos, amor a la comunidad de aprendices donde nos enriquecemos mutuamente.
- c. La indagación, la autocrítica, el análisis y la reflexión conjunta, son la base de la preparación de los ambientes de aprendizaje. Nos apoyamos en nuestras propias dimensiones de humanidad, nuestra subjetividad, nuestras concepciones evolutivas de la niñez y de la sociedad. Para la o el docente este paradigma implica encontrar las raíces de lo que toca al *ser interior*, encontrar sus propias áreas de entusiasmo, respetarse como persona y poder estar simultáneamente en la perspectiva del niño o la niña y la propia, con experiencias de gozo compartido.

¿Qué mundo ponemos a disposición de la niñez? ¿Cuál es el mundo que estamos contribuyendo a crear? ¿Cuáles patrones tomamos como naturales, sin cuestionarlos, anulando nuestras posibilidades más creativas? De la miríada de los elementos interesantes de la naturaleza que encontramos fuera de las "aulas", ¿cuáles llevamos a los centros infantiles? ¿Cuáles son los mensajes que realmente comunicamos a las y los pequeños y a sus progenitores?

La libertad permite la manifestación de las energías creadoras y de la personalidad en construcción, sólo cuando es concebida como **libertad-para**, como lo hace Freire (1970): esto requiere de una gran riqueza de materiales interesantes y la organización y preparación de ambientes como apoyos esenciales al aprendizaje. A la vez, una gran creatividad para apoyarnos en personas voluntarias, cuando tenemos grupos supernumerarios a nuestro cargo.

2.2 Relevancia del ambiente-situación o ambiente existencial

La existencia se da en un mundo que ellos crean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un "hábitat" con el que entra en contacto, en la existencia de los [seres humanos] el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un **espacio histórico**. (Freire, 1970, p. 115)

Es importante tomar en cuenta que para la niñez, toda situación es un evento de aprendizaje, lo cual implica que es necesario examinar todos los ambientes y situaciones vinculados a los espacios escolares, para tratar de comprender qué mensajes están aprendiendo. Para examinar el conjunto de situaciones en las que se encuentra inmersa la niñez, puede ser muy ventajoso analizar, entre otras cosas, la organización del espacio, pues éste comunica y abre o cierra posibilidades de acción.

Nos referimos al conjunto ambiente-situación, pues son las actividades que se lleven a cabo en un espacio las que sientan las bases de la formación de la personalidad. El concepto de ambiente-situación está relacionado con la idea de libertad-para: no es lo mismo darles libertad a los niños y niñas para que se desenvuelvan como quieran en un amplio patio vacío que en un patio colmado de oportunidades para realizar diversas actividades hacia la construcción de una personalidad plena.

Continuamente presentamos a los pequeños y pequeñas un mundo: texturas y colores de distinta resonancia psicológica; distribuciones del espacio interior y exterior que reflejan nuestra mayor o menor creatividad; que comunican tonalidades del calor, la convivencia, la estética, el respeto por la naturaleza... Habrás notado que diversos materiales nos comunican diferentes sensaciones (cemento, madera, bambú, palma, zinc). El mobiliario y los materiales están cargados de significados, de posibilidades y limitaciones, que en su distribución y organización, dejan entrever nuestra visión y lo que esperamos de estos pequeños seres. Habrás cuestionado las innumerables ocasiones en que asumimos estos aspectos como 'lo natural'.

Conscientes de ello o no, inevitablemente impregnamos el mundo de nuestra presencia creadora a través de las transformaciones que en él realizamos o dejamos de realizar, pues el mundo nunca existe fuera de nuestro ámbito de escogencia, como un hecho natural (cf. Freire, 1970). Cuando preparamos los ambientes existenciales acríticamente estamos forjando un futuro que toma la realidad presente como un hecho ineludible; avalando el mundo tal como lo encontramos, claudicando a nuestra libertad de participar en la creación de un mundo en el cual creemos (Chavarría y Orozco, 2006b).

¿Cómo comenzar a comprender y evaluar consciente y reflexivamente la resonancia emocional de un espacio-situación y su impacto?, se preguntan David y Weinstein (1987). ¿Cómo evaluamos la capacidad del ambiente para proporcionar intimidad y contención, así como oportunidades en campos diversos? Basándose en el concepto de ambiente percibido, estos investigadores insisten en que los ambientes existenciales creados tienen impacto tanto directo como simbólico. Nos comunican mensajes y valores relativos a nuestra

identidad (Canter, 1984). Los elementos del ambiente físico inciden, por supuesto, sobre el comportamiento y el aprendizaje, facilitando algunas actividades y obstruyendo otras. Pero, además, comunican mensajes respecto de los valores e intenciones de las personas adultas que ejercemos control sobre el ambiente y las situaciones.

A modo de ejemplo, desde hace mucho tiempo, relevantes investigaciones señalaron que la instauración de escuelas de marco-abierto en áreas de extrema pobreza, diseñadas para promover una educación de calidad, tendría incidencia no sólo directa, sino también simbólica, sobre una autoimagen más positiva, al demostrar el interés y compromiso de las personas adultas con el bienestar y el futuro de la niñez (Ittelson, et al., 1974).

2.3 El ecoanálisis como herramienta para decodificar y transformar lo cotidiano

La realidad es socialmente construida y puede ser socialmente transformada. La práctica científica es una actividad humana impregnada de valores e intereses; es necesario negociar los valores éticos y estéticos que deben prevalecer en una intervención. (de Souza Silva, 2004, anexo 2)

Hemos asumido el *ecoaanálisis*, o análisis de los espacios y situaciones que conforman nuestro acontecer cotidiano, como una herramienta para **decodificar lo cotidiano**. Ello implica mirar y analizar, con ojo crítico, el diálogo yo-mundo que se da en las rutinas diarias de un centro infantil, pues de esa forma se descubren valores subyacentes a las metas de desarrollo. El análisis ecológico intenta indagar sobre los significados de los acontecimientos, con el fin de facilitar cambios en las relaciones entre las personas y sus mundos. Esto se realiza mediante un proceso en el cual **el potencial de desarrollo o de alienación** de un lugar o situación se convierte en una dimensión explícita de las decisiones de organización.

En congruencia con sus raíces desde la arquitectura humanista y fenomenológica, desde la psicología ecológica o ecopsicología, la indagación se dirige a rescatar nuestra responsabilidad compartida en la forma en que diseñamos los ambientes existenciales y planeamos situaciones, retomando nuestro poder de reflexión, diálogo y decisión, para gestionar transformaciones significativas en el ambiente existencial. (Chavarría, 2004, p. 22).

Analizar las ecologías de las situaciones vividas nos ayuda a establecer diálogos y distancias reflexivas desde las cuales observamos y escudriñamos la realidad, cuestionando lo observado y explorando los significados implícitos en los espacios y situaciones. En la educación inicial esto implica ir desarrollando una sensibilidad simultánea hacia la niñez y

hacia el contexto, propiciado una actitud de apertura para intentar comprender su experiencia en ambientes y situaciones específicos. Implica un análisis de los valores y del ambiente emocional que logramos crear, con consciencia de que estos aspectos contribuyen a conformar el sentido del *sí-mismo*. Promueve la reflexión, de manera explícita y conjunta, en torno a nuestras escogencias vitales.

Nuestra indagación se dirige a rescatar nuestra responsabilidad compartida en la forma en que diseñamos ambientes y planeamos situaciones, ya sea que tengamos ingerencia directa en el quehacer educativo, o indirecta, como observadoras del proceso. En ambos casos, rescatamos el poder de la reflexión y el diálogo para gestionar transformaciones significativas. Desde una mirada penetrante, nuestros propios valores y circunstancias, así como los futuros deseables, nos ayudarían a repensar la realidad experimentada.

Para abrir las puertas a múltiples dimensiones de la realidad, ponemos de lado nuestras teorías y expectativas sobre lo que estamos acostumbradas a esperar de una situación particular, intentando percibir instancias de la realidad como si fuésemos visitantes en este mundo por primera vez. Esto es precisamente lo que hacemos en la niñez, de una manera natural, aunque poco verbal: *¿qué esperan de mí los adultos?, ¿qué me comunica este ambiente-situación?, ¿qué me dice sobre mis posibilidades, sobre mi identidad?*

Como docentes o investigadoras, no abandonamos las teorías sino que las ponemos a un costado momentáneamente para interpretar la realidad con asombro y dialogar con otras personas sobre lo observado. ¡Cuántas cosas dejamos de observar con frescura por la fuerza de la costumbre! Develar el currículo oculto apoya el rescate de nuestras voces y nuestra creatividad.

Poner de lado nuestros conceptos no elimina la subjetividad sino que la pone al servicio del entendimiento orientado a la acción: colocamos nuestras concepciones en la agenda de discusión. Nuestra posición no es neutral en cuanto a los objetivos que queremos lograr. En conjunto, incursionamos en nuestras concepciones, en un análisis de sus raíces y de lo que implican en este momento histórico, reencontrándonos con nuestra visión de futuro (Freire, 1970).

En nuestra aplicación a la educación inicial, el ecoanálisis genera cambios concretos que pretenden transmitir, a los pequeños y pequeñas, una clara ideología sobre posibilidades y oportunidades, sobre su valor como personas y como futuros adultos y adultas, sobre el respeto que nos merecen sus intentos de configurar una identidad segura, con aplomo y creatividad, fundamentada en esa personalidad que están entretejiendo, experiencias que apoyen y honren su formación como personas en plenos derechos. Como

eso depende de nuestros conceptos sobre nuestro lugar-en-el-mundo y nuestras ideas sobre lo posible, tocamos aspectos críticos sobre aquello que resulta ser costumbre en el campo de la educación.

Tanto en el CIL y en el CILEM como en centros estatales dirigidos a poblaciones en riesgo, en nuestros intercambios con la niñez y con las colegas, nuestro estilo de observación era claramente participante y activo. Intentábamos experimentar con modalidades de relación, más simétricas, participativas y respetuosas de los derechos de la niñez y de la sostenibilidad, por lo cual la observación participante requería actuar y prestar atención a lo que sucedía en el contexto de nuestras acciones y esfuerzos por modelar diferentes formas de interacción. Propiciábamos ambientes existenciales que les permitieran conocerse, valorarse, respetarse, apreciarse, permitiéndoles construir experiencias de seguridad personal, paz en el cuerpo y armonía entre ellos y ellas.¹³

Nos llenó de asombro la actividad armoniosa, constructiva, alegre y solidaria de chicos y chicas, el enorme interés que suscitaban los cambios, la profundización de los aprendizajes, la mayor coherencia teórico-práctica. Como el diálogo y la reflexión conjunta tienden a dinamizar nuestras prácticas, que con frecuencia se tornan en rutinarias, este proceso dio como resultado importantes transformaciones en los ambientes y enfoques del quehacer.

2.4 Encuadre humanístico y dinámico

"No hemos venido a este exquisito mundo
a permanecer como rehenes lejos del amor."

Hafiz

Como apoyo al proceso de ecoanálisis, hemos desarrollado, en equipo, listas de valores explícitos que sirven para orientar a nuestros propósitos de decodificación¹⁴. Coincidirás en que la socialización y formación de las personas en su educación inicial es una delicada tarea que implica una concepción de derechos.

¹³ Chavarría, *et al.*, 1995, 2000^a, 2000b; Orozco, 2005, 2006. En particular, el artículo de Orozco incluye muchos detalles del proceso.

¹⁴ Aún cuando estos valores y visiones sobre la naturaleza del aprendizaje y de la niñez son esenciales para la decodificación de lo cotidiano, por razones de espacio las comentamos en Chavarría, 2003 y en Chavarría y Orozco (2006a).

Para evaluar el currículo oculto, podemos preguntarnos cuáles son los aprendizajes que realmente estamos promoviendo a través de nuestra organización del entorno y del quehacer cotidiano, mediante las relaciones que establecemos y permitimos, de la siguiente manera:

Valores en el análisis de lo cotidiano en la educación inicial

Valores que deseamos fomentar	¿Atributos concretados/plasmados en el currículo oculto?
La formación de una identidad segura; serenidad y auto-confianza, concentración en procesos significativos.	Inseguridad ante la posible alabanza o censura, implícita o explícita, de las figuras de autoridad; sentimos menos.
Solidaridad y compromiso.	Competencia, desunión, favoritismos, valorización de algunos chicos y chicas más que otros.
Autonomía, respeto por sí mismo y por otras personas (Implica escucharse a sí mismo/a, llevar a cabo con gusto los impulsos productivos).	Dependencia, sumisión, fragmentación (Implica posponer los deseos del corazón y delegar la responsabilidad personal).
La exploración, la creatividad, la iniciativa, la concentración, el sentido inquisitivo y crítico, la apreciación de diferentes legados de la humanidad.	Tiempo dividido en parcelas cronológicas dictadas por la maestra, no por las necesidades de la niñez; poca actividad espontánea; materiales poco conducentes a estas cualidades: se logra sofocarlas.
Apreciación y valoración de la naturaleza.	Caricaturización de la naturaleza; poco o ningún contacto real, ausencia de elementos para su conservación (p. ej., aboneras, separación de desechos).
Valoración de las raíces culturales.	Escolarización; ausencia de actividades cotidianas significativas.
Integración, la noción de que todo está interrelacionado, sentido de paz.	Fragmentación de las experiencias y del tiempo, atomismo, individualismo; falta de relación entre las cosas y entre las personas.
Equidad en las tareas y oportunidades de la vida, independientemente del sexo de las personas.	Diferentes roles distribuidos por género; invisibilización de las mujeres en muchos espacios relevantes.

El respeto por la diversidad humana y cultural.	Insistencia en las comparaciones; prejuicios culturales, estereotipos.
Aprendizaje como proceso vital	Aprendizaje en las aulas; afuera, en los recreos, en las calles, las personas adultas no consideran significativo lo que se aprende.

Nuestros objetivos curriculares pueden claramente señalar la importancia de la iniciativa propia, pero las acciones cotidianas pueden interrumpir inconscientemente esta necesidad de los niños o niñas. Este es un ejemplo en este sentido (Orozco, 2005):

<i>Un niño llega al ambiente-situación de ciencias. Toma la lupa y con aparente entusiasmo se acerca a la baranda del jardín, que está cerca de este ambiente. Sin embargo, la asistente le pide que se devuelva para el área, pues es ahí donde debe usar la lupa. Su tono denota control.</i>	Esta pequeña interacción me enfrenta al reto de flexibilizar los espacios, pues hubiese sido muy interesante que el niño llevara la lupa al jardín ¡es allí donde hay más vida que observar! ¡Es de esa forma que pueden aprender a tomar la iniciativa y fomentar un espíritu indagador y científico!
---	--

3. ¿Cómo iniciar un ecoanálisis en un contexto educativo?

"Es en el presente donde está el secreto; si prestas atención al presente, podrás mejorarlo. Y si mejoras el presente, lo que sucederá después también será mejor. Cada día trae en sí la eternidad." Paulo Coelho. *El alquimista* (1998: 68).

3.1 Nuestra propia subjetividad como elemento central en la interpretación de los ambientes-situaciones

En este enfoque existencial, partimos de nuestro deseo por comprender cómo van construyendo sus vivencias los pequeños y pequeñas, como personas integrales que están trabajando por construir su manera de ser y enfrentar el mundo, a partir de su relación con las personas y con los elementos, oportunidades y visiones que les brindamos. Intentamos ponernos en su lugar y en sus corazones.¹⁵

Nuestro esfuerzo de comprensión abre el horizonte hacia la multiplicidad de posibilidades diversas que podrían darse. Es decir, miramos los contextos educativos

intentando dilucidar qué están proponiéndose las personas adultas, qué pueden estar experimentando las y los pequeñines, en un esfuerzo por aprehender los posibles significados. Ponemos de lado nuestras expectativas sobre lo usual en contextos educativos y nos disponemos a intentar percibir las situaciones desde las intuiciones y sentimientos que nos despiertan.

Esto requiere un registro subjetivo, no un esfuerzo por ser objetivas.¹⁶ Nuestra propia subjetividad, abriendo la visión hacia la diversidad de formas posibles de organizar la experiencia, es la herramienta más valiosa para explorar los valores subyacentes, para intuir posibilidades en los ambientes existenciales: como seres humanos, también hemos vivido nuestra infancia y los recuerdos de esas vivencias nos informa sobre cómo la pueden estar viviendo otras personitas.¹⁷

Cuando decimos "visión", "mirada fresca", en realidad estamos utilizando una metáfora para expresar el concepto de intuir y estar abiertas a recibir sensaciones y percepciones, poniéndonos en el lugar de niños y niñas, desde nuestra propia niñez interiorizada, atentas a aproximarnos al potencial de desarrollo o de alienación de los espacios-situaciones. Nuestras observaciones y los registros de nuestras impresiones nos describen cómo percibimos que distintos niños y niñas están viviendo el mundo a su disposición. Un ejemplo de una discusión sobre el potencial de desarrollo se presenta a continuación:

C: Ahora veamos como texturas, ¿qué me comunican las texturas, los colores que hay aquí?, si eso puede variar.

N: Esta mesa está un poco vieja.

L: No se por qué, pero a mi me gustaría, me visualizo con esa mesa con verde no sé por qué, forrada tal vez igual, pero forrada con verde.

C: Sigamos tu intuición, acercáte y la sentís, de eso se trata este ejercicio ¿Qué no te gusta de esa mesa?

L: Que hay como muchas cosas, son ositos, pero muchos, como que la vista, no sé cómo explicarlo, veo muchas cosas pero a la vez...

C: ¿Como disperso?

L: Sí, sí, dispersas.

¹⁵ Esta es la esencia de un enfoque cualitativo.

¹⁶ Una justificación más completa del papel de la subjetividad en el paradigma holista y comprometido puede encontrarse en Chavarría (2006).

¹⁷ Un interesante concepto, recientemente corroborado por la investigación neurológica, se refiere a la capacidad humana para la empatía (Fogassi et al., 2005; Gallese, 2003, 2004, 2005a; 2005b; Iacoboni et al., 2005; Rizzolatti, 2005; Rizzolatti y Craighero, 2004; Orr, 1992, 1994, 2004a, 2004b).

C: Veamos qué interesante, N, uno de los puntos en que todas coincidíamos es que estaban usando por muy poco tiempo el área y había mucha dispersión, veamos de qué manera nosotros podemos hacer una mediación pedagógica que permita más tranquilidad, más paz y más concentración, y vos estás tocando un elemento muy importante. Si ponemos la mesa de un sólo color, la vista descansa. Entre tanto osito, que además es fantasioso, no es un buen reflejo del mundo natural, si ponemos un color neutral en la mesa, psicológicamente tranquilizamos, porque el verde es un color que tranquiliza. Y además, el fenómeno figuras- fondo posibilita más concentración.

N: Si es de color natural, se ve más. Y más si ampliamos el espacio. (Orozco, 2005).

Es crucial asumir una convicción profunda de que nunca podemos observar a una niña o un niño particulares *como tales* ("Sergio es malcriado, fogoso, hiperactivo, tiene déficit atencional"), sino solamente cómo se desenvuelven en el entorno-situación que nosotras mismas propiciamos. Es preciso, además, un proceso de concienciación sobre cómo las emociones, reacciones y ambientes de las personas adultas les afectan. Pasar por alto nuestra incidencia sobre el comportamiento de las y los pequeños representa una adhesión a conceptos mistificadores, olvidándonos de preguntas claves sobre nuestras propias actuaciones. También es importante tener en cuenta que, por la sensibilidad particular de la niñez, los intercambios entre personas afectarán a otros niños y niñas no directamente involucrados.

¿Cómo organizar las observaciones detalladas? Aún cuando la docente y asistentes pueden iniciar un proceso de ecoanálisis, involucrar a otras personas en esta mirada penetrante y amplia será de gran ayuda; si un centro educativo valora su capacidad de desarrollo, será importante organizar una logística de manera que las docentes de diferentes grupos y niveles puedan intercambiar miradas e impresiones para incurrir en un análisis y transformación de esta naturaleza. Asimismo, involucrar al equipo de psicología y/o trabajo social enriquecerá estas discusiones desde el campo interdisciplinario, lo cual generará, además, un fortalecimiento del trabajo de las diferentes personas. Las ventajas se evidenciarán casi inmediatamente.¹⁸

¹⁸ Además, si un centro educativo incursiona en esta **evaluación formativa** (de proceso), podrá mencionarlo en su descripción, representando así un factor adicional para fortalecer la confianza de las familias.

3.2 Pasos hacia el ecoanálisis

"El mundo en el que uno vive, experimenta y actúa es vivido no sólo en su actualidad sino también en su potencialidad." Graumann y Kruse (1998, p. 359).

3.2.1. Planteando las primeras interrogantes sobre los ambientes de aprendizaje y el currículo oculto

Para un ecoanálisis en un contexto educativo, un primer paso nos insta a mirar hacia las actividades llevadas a cabo en los ambientes-situaciones en la cotidianidad del centro infantil. Intentamos aproximarnos a nuestros conceptos, nuestros rituales, nuestros tiempos, nuestras estructuras, con la mirada renovada ya descrita, para intentar comprender cómo escenificamos el mundo de la educación y cómo podrán estar viviéndolo las personas involucradas.¹⁹

Asimismo, intentamos interpretar cómo parece vivenciarlo la docente y cuál es su filosofía-en-acción, es decir, la concepción de niñez y de aprendizaje que podemos deducir de sus acciones y gestos, aunque al preguntársele la docente asuma otro tipo de valores o principios.

¿Cómo interpretar las actuaciones de los niños y niñas, comprendiendo que son parte de los contextos creados por nuestros propios conceptos o preconcepciones? Cuando estas jóvenes personas se encuentran con el mundo por primera vez, sus rostros y sus cuerpos nos muestran momentos de asombro y de confianza, de concentración intensa, de esfuerzos por empoderarse, de curiosidad y exploración. El gozo de sus actividades exploratorias y su admirable poder de concentración nos resultan evidentes, lo cual facilita la posibilidad de dar lectura a sus gestos.

Al iniciar un conjunto de observaciones para intentar decodificar las realidades experimentadas, tomamos notas intuitivas sobre lo que nos llama la atención, teniendo presente nuestra meta de aproximarnos al potencial de alienación o actualización de los espacios-situaciones observados.

Es importante separar un espacio para comentar con la docente y/o asistentes cómo vivieron ellas el período en cuestión, si hubo algo sobresaliente o inusual en ese período específico que quieran comentar. Eso nos permite aproximarnos a sus teorías-en-la-práctica, así como poner en contexto lo observado. También es importante formularles nuestras

interrogantes sobre aspectos específicos para comprender cómo los interpretan ellas, aclarando que la intención no es criticar sino problematizar en equipo.

Una vez concluida la observación directa, es crucial volcarnos, a la mayor brevedad posible, hacia el análisis de lo observado y sentido. Puede ser relevante anticipar que las notas más extensas pueden requerir al menos una hora de trabajo por cada hora de observación; puede ser conveniente mantenerlas esquemáticas.

Nos ha resultado enriquecedor utilizar columnas de triple entrada: en la primera anotamos la hora. En la segunda, una narración de los eventos que llaman nuestra atención. Registramos *la forma en que se realizan las acciones*, lo cual nos permite visualizar objetivos, metas, sentimientos. Por ejemplo: *con enojo, con impaciencia, con premura, con interés, con ansiedad, con inseguridad, con aire de satisfacción...*

En una tercera columna volcamos nuestras reacciones y reflexiones al respecto. ¿Cómo te sentiste en relación con la forma en que esas actividades se desempeñaron? ¿Qué valores implícitos podemos detectar por la forma en que se concretaron las actividades? Al analizar estas observaciones incluimos nuestros sentimientos, sensaciones, percepciones, intuiciones y concepciones para aproximarnos a formas de comprender lo observado.²⁰

Observo por primera vez los materiales del ambiente-situación. Debajo de la mesa hay una canasta de plástico que está en el suelo, a los pies de los niños, con animales de plástico, revueltos animales con características reales y animales caricaturizados. Además, hay seis animales de plástico sobre la mesa, que en realidad son imanes caricaturizados.	Me pregunto si la caja de plástico no estorbará a los chicos en este ambiente tan reducido, a la vez que los animales de plástico y los imanes no me resultan atractivos, ni a la vista, ni como elementos pedagógicos para propiciar aprendizajes significativos.
--	--

ACTIVIDADES POCO SIGNIFICATIVAS

(Orozco, 2005).

¹⁹ Describiremos el proceso de observación para observadoras/observadores externos; cuando es la docente o asistentes quienes lo emprenden, es importante situar uno o varios cuadernos de notas en sitios estratégicos, para permitir anotaciones en el flujo de la cotidianidad.

²⁰ En la visión etnográfica "las y los investigadores comienzan con la consciencia de que son a la vez un producto y un productor de historia y de que su análisis es en sí históricamente constituido y no puede dejar de serlo. [...] tanto los datos como el análisis se conjugan reflexivamente con las comprensiones propias del analista" (Toren, 1996, p. 102, traducción nuestra).

Una cuarta anotación puede retomar conceptos clave o conceptos sensibilizadores, aquellos que nos sugieren aspectos hacia dónde enfocar nuestra atención y que sirven de nexo con nuestra visión teórica. Por ejemplo: *andamiaje, empoderamiento, apropiación de..., aprendizaje contextualizado, currículo oculto, obediencia en actividades poco constructivas, resistencia, dispersión.*

3.2.2. Sintetizando impresiones tentativas y visualizando espacios existenciales

Al finalizar dos o tres observaciones generales y sus respectivos análisis, podremos volcar nuestras impresiones tentativas hacia algunas situaciones que son usuales en la organización de la enseñanza-aprendizaje en estos niveles:

- las reuniones de todo el grupo o "círculos",
- los períodos dentro del aula o salón donde las personas escogen diferentes trabajos,
- los períodos dentro del aula o salón donde todas las personas hacen un mismo tipo de trabajo,
- los períodos en el patio o "recreo",
- las transiciones entre una actividad y otra,
- las meriendas o comidas...

Puede utilizarse el *Arco Iris de Oportunidades* (Chavarría y Orozco, 2006a) para sistematizar estas apreciaciones sintéticas.

Para afinar nuestra decodificación e intercambio, ahora puede visualizarse el "*aula*", el *patio*, en *espacios-con-significado*. Por ejemplo, cerca de la puerta del "*aula*" habrá algún espacio cuya función es la recepción de jóvenes, madres y padres: ¿es acogedora?, ¿qué nos comunica? Cerca del baño, si las y los pequeños deben esperar, ¿hemos creado una antesala del baño, un ambiente agradable para consolidar nuestros valores de paz y uso constructivo del tiempo? Al interior, algunos espacios-situaciones son los siguientes, aunque en algunos centros infantiles no estarán diferenciados. Sin embargo, es útil preguntarse si se cumplen estas funciones en otros contextos:

1. recibimiento
2. actividades para compartir en reunión grupal o "círculo"
3. situaciones de cuidado personal (cambiado de ropa, arreglo y limpieza personal, baño, guardar las pertenencias)
4. espacio existencial para leer, consultar y disfrutar de los libros

5. espacio existencial para *escribir nuestras palabras* y apropiarnos del maravilloso mundo que se abre cuando accedemos a la novedad de la palabra escrita en sus fascinantes facetas
6. incorporación en la cultura cotidiana en las actividades prácticas que como comunidad realizamos: oportunidades de trasvasar, rellenar, vaciar, verter, servir, usar goteros, pinzas, embudos; preparar alimentos; limpiar nuestro ambiente existencial con ese afecto que nos ayuda a construirnos; carpintería y cerrajería; cuidado de plantas y animales...)
7. la exploración musical
8. la exploración de relaciones espaciales y las matemáticas
9. la aproximación a las ciencias sociales y naturales
10. la exploración y expresión plástica
11. la construcción y re-creación de aspectos de la realidad
12. experimentar con la identidad, simular, dramatizar
13. espacios para retirarse y descansar
14. alimentarse

3.2.3. *Problematización y escogencia de ambientes existenciales específicos, así como de niños y niñas a quienes dar seguimiento, con miras a focalizar lo posible*

Para recapitular: hemos formado impresiones globales sobre los ambientes existenciales y hemos notado sentimientos e ideas que nos surgen al ir perfilándose las formas en que las personas pueden estar viviendo su cotidianidad. Es el momento para compartir e intercambiar estas impresiones tentativas entre quienes nos hemos avocado a este análisis. En este diálogo, construimos colectivamente las formas en que estamos experimentando lo percibido y esclarecemos en equipo sus múltiples y posibles significados. Notamos las dimensiones que cada partícipe enfatiza.

En este segundo momento, podemos llegar a acuerdos para comenzar a focalizar la atención en espacios-situaciones particulares, en aras a las transformaciones iniciales posibles. Las decisiones sobre cuáles espacios-situaciones focalizar en una primera instancia pueden girar en torno a la conveniencia de ampliar y enriquecer las oportunidades estratégicamente, considerando el impacto potencial de dinamizar áreas-situaciones centrales para el acontecer. Por ejemplo, muchas veces enriquecer un espacio-situación de vida cotidiana o ciencias puede interesar a los chicos y chicas más activos, apoyando su

concentración en estas actividades más dinámicas. Esta concentración tendrá efectos positivos sobre su autoestima y satisfacción personal.

En todo caso, llevaremos a cabo otro ciclo de observaciones, ahora intentando visualizar aquellos aspectos que podrían representar mejoras en términos de necesidades detectadas en dichos espacios situaciones.

Nos ayuda focalizar sobre cómo niños y niñas particulares estarán viviendo su día, lo cual también podrá ser comentado en el equipo de análisis. Algunos y algunas nos habrán llamado la atención, por lo que podemos seguirlos en las observaciones, intentando comprender más íntimamente sus particulares vivencias. A la vez, es importante también dar seguimiento a algunos niños y niñas que suelen pasar desapercibidos. Es ahí donde verdaderamente podemos tomar el pulso sobre la interrogante de cuán significativo está siendo el ambiente existencial para todos y todas.

Es enriquecedor, además, preguntar a la docente y asistentes si algunos niños o niñas les resultan particularmente difíciles o les preocupan. De ese modo, si somos observadoras u observadores externos, podremos dirigir nuestra atención hacia lo que vemos y sentimos sobre esos niños y niñas particulares, alertas a indicios sobre posibilidades constructivas.

Acordémonos de interpretar qué están tratando de hacer o decir con su conducta. La interrogante: ¿qué aspectos les resultan satisfactorios o generan su interés? nos ayuda a vislumbrar sus posibilidades de evolución-en-nuestros-contextos.²¹ Esto nos permitirá una aproximación fresca a cada uno y cada una.

Algunas preguntas clave guían la observación:

- ¿Qué están haciendo las y los pequeñines focalizados, qué nos comunica su expresión corporal, cómo lo están viviendo, qué formas de relacionarse nos dejan entrever? ¿Cuáles "áreas de interés" están desarrollando y cómo están construyendo su personalidad? Si les conocemos, podremos preguntarnos sobre su historia evolutiva y las formas en que viven-en-el-mundo...
- Experiencias de gozo, de flujo, de concentración profunda, aquellas que nos hacen salir renovados y contentos. ¿El ambiente existencial promueve la expresión creativa, el gozo?

²¹ Estas interrogantes se basan en el concepto de Montessori, quien dirige la disciplina—la autorregulación—hacia la observación de aquello que genera concentración o movimientos hacia el compañerismo.

3.2.4. De lo inconsciente a lo consciente: Visualización de mundos posibles

En esta parte del proceso, se trata de ir más allá de la percepción pre-consciente de los espacios-situaciones. Para ello, es necesario poner palabras en las sensaciones o percepciones que un determinado ambiente-situación nos suscita, preguntándonos: ¿qué posibilidades sugiere este ambiente-situación?

En esta intervención, la maestra empieza a vislumbrar posibilidades en un patiecito cercano al aula, cuyo potencial no se estaba aprovechando hasta ese momento:

N: Por ejemplo, comentábamos qué pasaría si se ampliara el patio. Bueno, habría que modificar situaciones, por ejemplo que los chiquitos no pueden recibir la cantidad de sol que se recibe ahí en forma abierta. Pero qué sucedería si por ejemplo las compañeras que hacen el vivero, lo hacen y le ponen sarán. Ya los rayos del sol no son tan fuertes. Además habría plantas y los chiquitos las podrían regar. Se podría crear un espacio para que ellos jugaran con agua en forma supervisada (Orozco, 2005).

Como comunidad de aprendices, necesitamos de un proceso de reflexión-visualización en torno a los valores que queremos ver plasmados, poniendo el énfasis en el lenguaje de lo posible. Cada participante intentará visualizar **transformaciones posibles**, en torno a **valores particulares**. ¿Cómo darle más calidez y oportunidades significativas a este espacio?

Tendemos a apreciar los diversos aspectos del sistema educativo por lo ya vivido como educación: nos cuesta mucho imaginar un aprendizaje en contextos diferentes. Por ejemplo, pensamos en el desarrollo motor fino haciendo y pegando budoquitos, pero no pegando botones, cosiendo, decorando galletas o armando maquetas de casitas o aviones... Suponemos que el período de la merienda debe concebirse como un período homogéneo para todo el grupo, lo cual implica que todas las personas guarden al mismo tiempo y se incorporen a la situación de merienda, para facilitar la organización del grupo. ¡Cuán diferente sería si flexibilizamos el inicio de la merienda y permitimos que las personas que vayan concluyendo sus actividades se acerquen a una mesa donde puedan compartir con las personas que también hayan terminando su período de concentración!

Nos cuesta examinar los pseudo-diálogos:

¿y qué más había? La Maestra (M) señala en el cartel, porque nadie se acuerda de qué más. ¿Cuál era este instrumento? ¿Quién se acuerda de cómo se llamaba? Seis chicos parecen muy interesados, el resto sigue la conversación pasivamente... Un niño señala el cartel y se queda en silencio, pensando. Dice, dudoso: <i>¿el clarinete como el que había traído aquella muchacha?</i>	Interroga donde ya se conocen las respuestas, muy estilo escolar tradicional, desde tan pequeños.... Me impresiona cómo saben tantos detalles, signo de interés! Me pregunto si los que tienen dificultad de lenguaje encontrarán esto relevante, o incomprensible. Muy verbal, sin ayudas concretas hacia su interés.
¿era clarinete o era fagot?, corrige M, usando el subterfugio. Y ¿qué más había? Alguien dice <i>guitarras</i>. ¿había instrumentos de cuerda en la banda? Como nadie contesta, dice: <i>no en la banda no hay instrumentos de cuerda. ¿Cuáles eran los instrumentos de cuerda?</i> Mencionan el violín. Y <i>¿con qué se tocaba el violín?</i> Con el arco, dicen, a grito pelado y lo repiten gritando. ¿de qué estaba hecho el arco? [...]	Subterfugio para corregir, tono escolarizante donde igual se corrige a pesar del esfuerzo por hacerlo en forma indirecta. De nuevo, M usa el subterfugio para corregir Información concatenada a modo de examen Signo de cansancio. M no lo registra.

Para romper esquemas de la organización tradicional y explorar nuevas formas de organización, queremos sugerir la necesidad de conscientemente acceder a una doble dimensión: por un lado, la que nos legan las grandes tradiciones que nos han precedido (por ejemplo, la educación cósmica de Montessori; la educación global de Robert Müller; el

aprendizaje contextualizado de la tradición sociohistórica de Vygotsky²²; el concepto de andamiaje de Bruner-Vygotsky; el *aprendizaje en-colaboración y en la cotidianeidad*, como la apropiación de *formas de participación cultural*; así como la formación de comunidades de aprendices²³. Por otro, el diálogo trans-disciplinario, enfocado a decodificar y replantear las realidades experimentadas, podrá enriquecer nuestras ideas sobre lo posible.

3.2.5. Diálogo en torno a mundos posibles

Luego de visualizar dimensiones de lo posible, desarrollamos discusiones detalladas e intensivas, en equipo, sobre las experiencias y sentimientos que los ambientes-situaciones elegidos nos generan, sobre nuestros esbozos de lo posible. Intentamos acercarnos en forma empática a las situaciones contactadas y exploradas. El equipo se involucra en un proceso de definir maneras en que los componentes puedan jugar un papel enriquecedor en nuestra existencia, co-construyendo mundos posibles.

Esta conversación se facilita si nos colocamos a la altura de la niñez cuando visualizamos el ambiente físico; así tratamos de entender su perspectiva y los significados que pueden estar derivando. Se registra o graba cada sesión para realizar un análisis de las dimensiones o conceptos claves.

3.2.6. Actualización de lo posible y reiteración del proceso

Te resultará evidente que los próximos pasos comprenderán la puesta en práctica, con base en las discusiones generadas. Luego se reinician los procesos de observación, visualización de posibilidades, puesta en común, con el fin de generar nuevas transformaciones. Y así sucesivamente. Tanto las reacciones de chicos y chicas como las nuestras nos darán las pistas necesarias.

El proceso debe pasar por interrogarnos sobre cómo viven las experiencias las y los pequeños a nuestro cargo, pero debe retornar hacia nosotras como educadoras, en un intento por dinamizar y mejorar nuestras condiciones de trabajo, puesto que una educación en contacto con las fuerzas vivas de la humanidad no puede ser alienadora, a su vez, para las docentes (Lowe, 2003). Eso representaría una contradicción en nuestra función ontológica e histórica de humanizarnos.

²² Cf. Bruner, 1984; Cole, 1993; 1997; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Newman, Griffin, y Cole, 1991; Scribner y Cole, 1973;

4. Esbozos hacia conclusiones

"La realidad es socialmente construida y puede ser socialmente transformada. La práctica científica es una actividad humana impregnada de valores e intereses; es necesario negociar los valores éticos y estéticos que deben prevalecer en una intervención" (de Souza Silva, 2004, anexo 2).

El esclarecimiento crítico de realidades encubiertas y el empoderamiento hacia transformaciones sociales, son las metas de la teoría crítica y enfoques emparentados (el feminismo, el neo-marxismo, la investigación participativa). El ecoanálisis promueve acercamientos progresivos y compartidos hacia cosmovisiones más acordes con las necesidades de la época actual, al potenciar el trabajo en equipo y centrarse en la comunidad de aprendizaje. Valora las percepciones y la creatividad y rescata los talentos humanos de las y los participantes, facilitando la imaginación-creadora de mundos posibles. Representa una puerta de entrada hacia la evaluación, generando la participación del personal que trabaja con la niñez, pues al fijar la atención en los ambientes existenciales, permite que la crítica no se centre en las personas sino en las condiciones del entorno, con su dimensión histórica.

En esa creación de mundos posibles, pasamos primero por decodificar aquello que asumimos como normal y esperado en el campo educativo, de-construyendo la tecnificación de la experiencia. Como mencionamos, puede ser valiosa la participación de antropólogos/as, psicólogos/as y educadores/as trabajando trans-disciplinariamente, trascendiendo los límites de sus propias disciplinas para abordar la totalidad en forma holista.

Se favorece el ejercitarnos para acercarnos al mundo infantil no desde un currículo preestablecido, sino más bien desde una observación empática, participante, interpretativa y crítica, lo cual nos remite a una actitud de diálogo continuo—diálogo con las realidades en transformación, con el equipo que participa y con la niñez—no necesariamente a través de palabras en este caso, sino interpretando su concentración y entusiasmo, dando lectura a sus necesidades correspondientes a periodos sensibles personalizados.

Los siguientes conceptos retoman las ventajas en este proceso, que gira en torno a:

²³ Por ejemplo, Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 1994, 1997; Rogoff y Lave, 1984.

- **Concientizarnos**, a través del proceso, sobre cómo nuestros valores se plasman en el currículo oculto y sobre las dificultades y posibilidades al respecto.
- **Compartir** nuestras experiencias y visiones para darnos la riqueza que representan las múltiples perspectivas, intentando trascender la experiencia de aislamiento y responsabilidad solitaria que muchas veces experimentan las docentes-en-su-aula (cf. Eisner, 1992).
- **Comprender**, en conjunto, diferentes aspectos de nuestra realidad y la de la niñez.
- **Clarificar** cómo se plasman nuestras teorías en la práctica.
- **Configurar** en nuestras realidades las visualizaciones de mundos posibles.
- **Coordinar** nuestras acciones, buscando un mayor empoderamiento, creatividad y gozo.
- **Colaborar** en hacer posibles nuestras visiones.

Este salto cualitativo de cosmovisión implica, por supuesto, cambios en la formación de los equipos docentes, de manera que involucren los procesos personales necesarios. Implica cambios en los criterios de supervisión y de apreciación de calidad. Involucra también espacios diferentes para el autocuidado de los equipos de trabajo y la contención y nutrición que como profesionales requerimos.

Esta complejidad tendrá más probabilidades de influir el curso de la evolución hacia una dirección más conducente a un porvenir que valga la pena. Como ciudadanas/os del mundo, tendremos mayores capacidades de diferenciación—la capacidad de utilizar la curiosidad e interés para comprender cómo funciona el mundo, y la integración necesaria para vernos como parte de un patrón más amplio, asumiendo nuestra responsabilidad compartida.

REFERENCIAS

- Apple, Michael W. (1988). **Educación y poder**. Barcelona: Paidós.
- Bertalanffy, Ludwig von. (1968). **General systems theory**. New York: Braziller.
- Bruner, Jerome S. (1966). **Towards a theory of instruction**. New York: W. W. Norton.
- Bruner, Jerome S. (1984). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial.
- Canter, D. (1983). The purposive evaluation of places. **Environment and Behavior**, 15, 659-698.
- Capra, Fritjof. (1982/1996). **The turning point**. New York: Bantam Books. (*El punto crucial*. Barcelona: Editorial Integrar.)
- Capra, Fritjof. (2002). **La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Capra, Fritjof. (2003). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. **The NAMTA Journal**, 28 (1), 157-193.
- Chavarría, María C. (1982). La estimulación temprana: Fundamentos teóricos, bases empíricas, raíces sociohistóricas: Bases para una discusión. **Revista de Ciencias Sociales (Costa Rica)**, 9, 98-115.
- Chavarría, María C. (1991a). Guía de observación y evaluación en centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros. **Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas**, 7 (62).
- Chavarría, María C. (1991b). La estructura de la educación preescolar en Costa Rica. **Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas**. 7 (63).
- Chavarría, María C. (1993). **Tendencias políticas de la educación preescolar: El dilema de la mujer trabajadora**. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, María C. (1994). **Decodificación de lo cotidiano en ambientes educativos** (Informe de investigación). Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, María C. (2003a). La no-directividad o la programación como modelos de planificación y evaluación: falsos opuestos en busca de diálogo. **Revista Educación (UCR)**, 27, No. 1.
- Chavarría, María C. (2003b). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Revista Educación (UCR)**, 27, (2), 45-66.
- Chavarría, María C. (2004). Parámetros de apoyo a una educación inicial con responsabilidad ecológica, solidaridad, paz y creatividad. Congreso Nacional de Educación Preescolar **¿Cómo transformar desafíos en propuestas?**, Universidad de Costa Rica, Centro Infantil Laboratorio, 7 de Agosto al 11 de Setiembre, 2004, San José, Costa Rica.

- Chavarría, María C. (2006). El ecoanálisis: vía de ingreso a un currículo más consciente y comprometido con el sentido emancipatorio de las vivencias. **Actualidades en Psicología**, en revisión.
- Chavarría, María C. y Orozco, Cynthia. (2006a). **ARCO IRIS DE OPORTUNIDADES (AIO): Un instrumento holista para la evaluación de ambientes de aprendizaje en centros infantiles**. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría, María C. y Orozco, Cynthia. (2006b). **¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?** San José, C. R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. En revisión.
- Chavarría, María C. y Pérez, Marianela. (1992). **El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante**. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, María C. y Orozco, Cynthia, Chacón, Yamileth y Ovarés, Mabel. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. **Revista Costarricense de Psicología**, 31.
- Chavarría, María C. y Orozco, Cynthia, Chacón, Yamileth y Ovarés, Mabel; Obando, M. del Milagro. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Revista Educación (UCR)**, 24 (2), 115-132.
- Coelho, Paulo. (1998). **Palabras esenciales**. Buenos Aires: Vergara & Riba.
- Cole, Michael. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: Comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En: Luis C. Moll (comp.), **Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación** (pp. 109-134). Buenos Aires: Aique.
- Cole, Michael. (1997). **Culture in mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cordero, Teresita. (2002). **Experiencias pedagógicas de las madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del Jardín**. Universidad de Costa Rica, Doctorado Latinoamericano de Educación; anteproyecto de tesis, julio, 2002.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997a). **Finding flow: The psychology of engagement with everyday life**. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997b). Flow and education. **The NAMTA Journal**, 22 (2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). Self and evolution. **The NAMTA Journal**, 23 (1), 204-233.
- David, T. G. y Weinstein, Carol S. (1987). **Spaces for children. The built environment and child development**. New York: Plenum Press.
- De Souza Silva, Jose. (2004). La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. Congreso

kNacional de Educación Preescolar¿Cómo transformar desafíos en propuestas?, Universidad de Costa Rica, Centro Infantil Laboratorio, 7 Agosto al 11 Setiembre, 2004, San José, C.R..

Evans, Judith L.; Myers, Robert G. e Ilfeld, Ellen M. (2006). *La primera infancia cuenta*. En <http://www.worldbank.org/children/why>. Consultado en marzo del 2006.

Fogassi, L.; Ferrari, P. F.; Gesierich, B.; Rozzi, S., Chersi F., Rizzolatti G. (2005) Parietal lobe: From action organization to intention understanding. *Science*, **308** (5722): 662-7.

Freire, Paulo. (1968/1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Terra Nova.

Gallegos, Ramón. (1999). *El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.

Gallese, Vittorio. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, **36** (4), 171-180.

Gallese, Vittorio. (2004). *Intentional attunement. The mirror neuron system and its role in interpersonal relations*. <http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/1>

Gallese, Vittorio. (2005a, 22 de junio). Nei neuroni-specchio il riflesso sociale della natura umana. Entrevista realizada por Felice Cimatti, *Il manifesto*.

Gallese, Vittorio. (2005b). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, **4**, 23-48.

Giroux, Henri. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Giroux, Henri. (1990). *Los profesores como intelectuales*. México, D.F.: Paidós.

Graumann, Klaus F. y Kruse, Linelis. (1998). Children's environments: The phenomenological approach. En: D. Grolitz, H.J.; Harloff, G.; Mey y J. Valsiner (comps.). *Children, cities, and psychological theories*. Berlin: Walter D. Gruyter.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. San José, Costa Rica: Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Comunicación, Editorialpee.

Hafiz. (1999). *The gift: Poems by Hafiz the great Sufi master* (Translated by Daniel Ladinsky). N.Y.: Penguin.: 228. (Traducción del inglés de M. C. Chavarría)

Iacoboni, M.; Molnar-Szakacs, I.; Gallese, V.; Buccino, G.; Mazziotta, J.C.; Rizzolatti G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *Public Library of Science*, **3**, 529-535.

Ittelson, W. H., Proshansky, H. M., Rivlin, L. G. y Winkel, G. H. (1974). *An introduction to environmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Keller, Heidi. (1993). **Seminario de ecología del desarrollo infantil: exploración y juego.** San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Kuhn, Thomas. (1962). **The structure of scientific revolutions.** Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. (1983). **Culture and cognitive development.** En: W. Kessen (comp.), **Mussen's Handbook of Child Psychology** (4th ed., Vol. I). New York: Wiley.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Loew, Mary R. (2003). **Nurturing the spirit of the teacher.** *The NAMTA Journal*, 28 (2), 17-30.
- Merani, Alberto. (1973). **Psicología y alienación.** México, D.F.: Grijalbo.
- Montessori, Maria. (1913/1964). **El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini" (casas de los niños),** traducción del italiano al español de Juan Palau Vera. [The Montessori method. Nueva York: Schocken Books].
- Montessori, Maria. (1949/1967). **The absorbent mind** (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell. [Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño.* México, D. F.: Diana.]
- Moraes, Cândida. (1999). **El paradigma educativo emergente.** Centro de Innovación Educativa de la Fundación Omar Dengo. Material en proceso.
- 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.** *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 22, pp. 17-60.
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael. (1991). **La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación.** Madrid: Ediciones Morata.
- Ornstein, R. y Ehrlich, Paul. (2001). **New world, new mind.** Recuperado el 12 de diciembre 2004, de <http://www.sufis.org>.
- Orozco, Cynthia. (2005). **El ecoanálisis como herramienta metodológica para el mejoramiento de un ambiente-situación en un centro preescolar.** Proyecto de Práctica. Maestría en Maestría en Psicopedagogía. San José, C. R.: Universidad de la Salle.
- Orozco, Cynthia. (2006). **El ecoanálisis como mediación psicopedagógica ante el cambio de paradigmas educativos.** En revisión.
- Orr, David W. (1992). **Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world.** Albany, NY: SUNNY Press.

- Orr, David W. (1994). **Earth in mind: On education, environment, and the human prospect**. Washington, DC: Island Press.
- Orr, David W. (2004a). From ecological literacy to ecological design intelligence. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 169-174.
- Orr, David W. (2004b). Hope in hard times. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 1175-184.
- Peled, Arie. (s.f.). Explorations in ecoanalysis. [s.l.]: [s.n].
- Rizzolatti, Giacomo. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anat. Embryol.*, 210 (5-6):419-21.
- Rizzolatti, G.; Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27:169-92.
- Rogoff, Barbara. (1990). **Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. En: *Mind, Culture, and Activity*, 1 (No. 4).
- Rogoff, Barbara. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. En: E. Amsel. y A. Renninger (Eds.) (1997). **Change and development**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rogoff, Barbara y Lave, Jean. (Comps.), **Everyday cognition: Its development in social context**. Massachusetts: Harvard University Press.
- Toren, Christina. (1996). Ethnography: theoretical background. En: J. T. E. Richardson (Ed.), **Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences**. Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Scribner, Silvia y Cole, Michael (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Vygotsky, Lev S. (1934/1962). **Thought and language**. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Editado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [(1988). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción de la versión inglesa. México, D.F.: Grijalbo].

Retos desde el holismo ante el cambio de era

Dra. María Celina Chavarría González

M.Sc. Cynthia Orozco Castro

Universidad de Costa Rica

Junio 2006

La era actual requiere nuestro compromiso con una evolución cultural consciente: no hay tiempo para una selección natural, aún suponiendo que fuese oportuna. Esto implica tomar posición ante las cosmovisiones en conflicto en el actual momento de la humanidad (de Souza Silva, 2004; Ornstein y Ehrlich, 2001).

Tres visiones de la sociedad actual y sus metas se filtran en nuestro lenguaje y en nuestro acercamiento hacia lo que suponemos que son "*las necesidades de la sociedad actual*" (de Souza Silva, 2004). Estas formas de pensamiento o cosmovisiones suelen ser incuestionadas e inconscientes. Dirigen la forma en que redactamos los objetivos y visualizamos las metodologías de la educación. Influyen profundamente en los modelos de la administración curricular y en lo que consideramos como inclusiones "naturales" en el currículo. Filtran lo que consideramos educativo e intervienen en lo que es invisibilizado y asumido como su soporte "*natural*", incluyendo hasta el diseño de los planteles educativos y las aulas (enseñanza-aprendizaje es lo que sucede *dentro* de las aulas).

A grandes rasgos, podemos puntualizar estas visiones del mundo que actualmente se encuentran en conflicto, siguiendo el análisis de De Souza Silva:

- **Visión cibernética:** todo funciona alrededor de la tecnología de la información y los medios de comunicación. Orientada por la *eficiencia*.
- **Visión mercantil:** moldeada por la ideología del mercado y el consumo. Orientada hacia la acumulación del capital corporativo trasnacional y hacia la *competencia, la sobrevivencia del más apto*.
- **Visión contextual, holista:** ante vulnerabilidad del planeta, propone un desarrollo orientado a la *sostenibilidad* de todas las formas de vida, donde lo relevante son las redes de relación (De Souza Silva, 2004).

La fuerza de las cosmovisiones hasta ahora prevalecientes, la cibernética y mercantil, por supuesto, dirige los mecanismos técnicos a la administración de los recursos destinados a la educación, inscritos en modelos dirigidos a la (*pseudo*-) eficiencia y dejan por fuera a los seres humanos, así como las transformaciones culturales urgentes para la viabilidad del planeta.

Desde el siglo anterior, el paradigma holista se encuentra a la vanguardia de las corrientes científicas: los descubrimientos de la física, la biología, la informática y otros campos del

saber, han venido gestando una gran revolución dentro de las ciencias, con gran impacto sobre la cosmovisión de lo que se considera científico, a tal punto que marca lo que se conoce como un **cambio de paradigmas** (Capra, 1996). Las ciencias actuales apuntan a una concepción **contextual y holista** del mundo que rompe también con los enfoques tradicionales a la educación, orientando esta consciencia hacia la necesidad de una evolución cultural consciente (Ornstein y Ehrlich, 2001).

Desde estos movimientos científicos, se evidencia la urgencia de un cambio cultural consciente para enfrentar los retos ante la devastación planetaria a la cual nos conduce un paradigma basado en la explotación sin medida, como insumo hacia un desarrollo (económico) siempre creciente. La educación tendría que asumir un compromiso con la transformación social, con la comprensión y la búsqueda de significados colectivos en una época de grandes y aceleradas transiciones y mutaciones, nos instan analistas como De Souza Silva (2004).

EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN HOLISTA Y CRÍTICA

Holismo significa totalidad. Por ende, se percibe al mundo en términos de relación e integración. La naturaleza es revelada en nuestra relación con ella, y los fenómenos pueden ser conocidos solo en un contexto: toda observación es participante, asúmase como tal o no. La **visión contextual y holista** toma consciencia de que la vida funciona como una trama de relaciones interconectadas, donde el todo es más que la suma de las partes (Capra, 1996, 2002).

En educación, la consciencia de interdependencia y de múltiples causas entrelazadas genera la necesidad de buscar la integración del conocimiento y la aproximación *trans*-disciplinaria—más allá de las disciplinas particulares. Se da énfasis a *aprender a aprender*, mediante una organización curricular dinámica y flexible, centrada en inquietudes e interrogantes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas. La formación de una ciudadanía global, cimentada en un espíritu de solidaridad, pensamiento crítico e interdependiente, deviene una meta central de la educación, así como la conciencia de la diversidad de culturas, talentos e inteligencias humanas y las experiencias con métodos alternativos de resolución de conflictos (Gallegos, 1999; Moraes, 1999).

No sólo se denuncia la idea de un progreso individualista que ignora la vulnerabilidad del planeta y la interconexión de todas las formas de vida, sino que, hoy por hoy, se buscan cambios profundos en la consciencia en torno a la urgencia de dar un drástico viraje hacia el desarrollo sostenible. La historia evolutiva de la humanidad se convierte en un imperativo tema de estudio para resaltar la celeridad con que hemos devastado recursos que tomaron billones de años en acumularse y ahora están siendo consumidos y desperdiciados en décadas (Ornstein y Ehrlich, 2001).

Algunos principios de la educación holista, crítica, contextual, son:

- El propósito de la educación holista es el desarrollo humano, concebido como "desarrollo humano sostenible", el cual trasciende la concepción productivista, integrando aspectos tales como el medio ambiente, la nutrición, la salud, la equidad de género, así como un desarrollo armonioso y continuo de la persona, concepción que se ha venido articulando desde los años noventa en las Naciones Unidas.

- El ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender, con múltiples caminos para obtener el conocimiento.
- Docente y estudiante están ambos en un proceso de aprender.
- Aprender sólo puede tener lugar en un ambiente de libertad.
- Educar para el respeto a la diversidad y la apreciación de las diferencias individuales: una comunidad diversa es una comunidad resistente.
- Educar para una ciudadanía global, con conciencia de la diversidad de culturas y percepciones del mundo, así como de la interdependencia de la naturaleza y el género humano.
- Educación ecológica, toma de conciencia planetaria.
- Integración del conocimiento y su consecuente búsqueda de transdisciplinariedad.
- Asociación: La tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar es una de las características distintivas de la vida. Concepto de comunidades de aprendizaje.
- Experimenta con métodos alternativos de resolución de conflictos.
- La espiritualidad es la experiencia directa de la totalidad y el orden interno: cultiva la dimensión espiritual del ser humano (Gallegos, 1999; Moraes, 1999; cf. Orozco, 2006).

Algunas comparaciones entre el enfoque tradicional y el holista permiten destacar las diferencias¹:

Educación positivista	Educación holista
Centrado en enseñar	Centrado en aprender
Fragmentación del conocimiento	Integración del conocimiento. Búsqueda de transdisciplinariedad.
Reduccionista	Integral
Desarrollo del pensamiento	Desarrollo de las inteligencias múltiples
Currículo estático predeterminado	Currículo dinámico indeterminado
Currículo centrado en disciplinas	Currículo centrado en preguntas relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas
Disciplina académica	Campo de indagación
Énfasis en el contenido, con la idea de adquirir un cuerpo de información correcta, de una vez por todas.	Énfasis en aprender a aprender la manera de: preguntar y prestar atención a los aspectos convenientes, estar abierto, considerar las nuevas ideas, tener acceso a la información. Lo que ahora se sabe puede cambiar. Importancia del contexto.
Paradigma de la simplificación	Paradigma de la complejidad
Aprender como un producto: un objetivo	Aprender como un proceso: un viaje
Estructura jerárquica y autoritaria. Premia el conformismo. Disuade el disenso.	Igualitario, se permite la franqueza y el desacuerdo. Fomenta la autonomía

Clases diseñadas de acuerdo con criterios de conveniencia y eficacia	Preocupación por el entorno del aprendizaje.
Cambios superficiales de la conducta	Cambios profundos de la conciencia
Indaga la dimensión externa, cuantitativa. Considera inadecuada toda experiencia interna en el ámbito escolar.	Indaga las dimensiones externa-interna, cuantitativa-cualitativa del universo. Considera la experiencia interior como contexto del aprendizaje.
Fundado en organizaciones burocráticas (universidades, escuelas, etc.)	Fundado en comunidades de aprendizaje
Podemos conocer científicamente el planeta sin conocernos a nosotros mismos	Sólo conociéndonos a nosotros mismos podemos conocer adecuadamente el planeta

Solamente en esa visión cósmica podemos experimentar la espiritualidad de nuestro trabajo en el cual la educación inicial se concibe como un servicio a la vida, como una ayuda a la vida, más allá de la aplicación de un conjunto de técnicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capra, F. (1996) *El punto crucial*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Capra, F. (2002) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- De Souza Silva, José (2004). La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004, San José, Costa Rica.
- Delors (1996)
- Gallegos, R. (1999) *El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.
- Moraes, C. (1999) *El paradigma educativo emergente*. Centro de Innovación Educativa de la Fundación Omar Dengo. Material en proceso
- Ornstein, Robert y Ehrlich, Paul (2001). *New world, new mind*. (En: <http://www.sufis.org>, consultado el 12 de diciembre del 2004).
- Orozco, C. (2006) El ecoanálisis como herramienta metodológica para el mejoramiento de un ambiente-situación en un centro preescolar. Proyecto de Práctica. Maestría en Psicopedagogía. San José, C.R.: Universidad La Salle.

Decodificación de lo cotidiano y comunidad de aprendices en experiencias de praxis hacia una educación inicial holista y crítica

María Celina Chavarría González (mariach@racsa.co.cr)

Cynthia Orozco Castro (cynoroz@hotmail.com)

Mabel Ovarés Gutiérrez (mabelovares@yahoo.es)

María del Milagro Obando Obando (mobando12@gmail.com)

Marina Rivera Vargas (marina.rivera@yahoo.com)

Universidad de Costa Rica

Presentado ante el Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa,
el aporte de Lev Vygotsky y Paulo Freire 2007

Justificación: propuestas alternativas de CDPI¹ hacia un paradigma holista, mediante una deconstrucción crítica y socio-histórica

Desde los años 90, iniciamos un proceso de investigación-acción con un trabajo de amplio espectro y cobertura geográfica, desde un modelo sistémico que examinaba los niveles del macro, meso y microsistema de Bronfenbrenner (Chavarría, 1991; 1993; Chavarría y Pérez, 1992). Se evidenciaban contradicciones y enormes desaciertos humanos y paradigmáticos en el CDPI. Existía un sustancial abismo entre el discurso teórico y las prácticas educativas. Más aún, sobresalía la carencia de un modelo coherente con una visión holista, a la medida de las necesidades históricas actuales (cf. Freire, Martín Baró, Boff, Capra, desde la pedagogía de la liberación; Carnoy, Steinfels, Ornstein, desde el análisis sociohistórico).²

Urgía propiciar modelos contestatarios que abrieran el espacio a alternativas para abordar tanto la problemática de la niñez como los valores de la sociedad en torno a los roles cambiantes de las mujeres, las condiciones de la vida contemporánea y la relación respetuosa con la naturaleza.

Desde un paradigma de investigación participante, comprometida, interpretativa, empática, intentaríamos reflexionar en conjunto más que imponer un modelo. Los aportes de Freire, Vygotsky y Montessori, sirvieron de andamiaje y aliciente.

A partir 1993, hemos desarrollado diversos proyectos co-participativos y teórico-prácticos desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas, y en esta fase también desde el INIE. Estos abordajes se han dirigido al objetivo de propiciar una decodificación de lo cotidiano en torno al CDPI, con miras a su transformación hacia un paradigma holista. Concretamente, Mabel Ovarés y María del Milagro Obando, educadoras del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL), y María Celina Chavarría, Instituto Investigaciones Psicológicas, acordamos cuestionar y experimentar en la praxis, en equipo transdisciplinario. Para la reflexión temática se preparó un manuscrito (Chavarría, 1995; Chavarría y Orozco, 2006) Desde reflexiones socio-históricas, teóricas y metodológicas, iniciamos este proceso en el seno de dos grupos en los años 1993-1995, utilizando diálogos dirigidos a la **conscientización**, la clarificación del currículo oculto, así como visiones compartidas en las dimensiones de **lo posible**. Posteriormente, con la Licda. Yamileth Chacón

¹ Cuidado y desarrollo de la primera infancia; Evans y Meyers, 2006. Se denomina así desde el Banco Mundial, para resaltar la importancia de no escolarizar estos primeros períodos del desarrollo.

² Cabe señalar que esta sustancial brecha se evidencia en la historia del CDPI, donde al convertir estas prácticas en currículos homogéneos, tecnificados y centralizados, se arrebató el poder a la familia para contribuir en la formación de valores de la infancia, desde la historia y las tradiciones, como Freire bien denunciaba.

y el Ministerio de Salud, se dirigió la investigación-acción hacia el CINAI de Cristo Rey (1996-1999) como centro de demostración, coyuntura a la que se unió Cynthia Orozco. Esta experiencia transformó el sentido de nuestras vidas y confirmó la enorme resiliencia y espíritu proactivo de la niñez. Recientemente, estamos evidenciando otras experiencias de flujo en centros infantiles universitarios costarricenses (cf. Chavarría et al., 2000b, 2006).

Desde un enfoque humanista existencial que nos inspiraba Paulo Freire, desde cuyo pensamiento nos alimentábamos, nos volcamos hacia una decodificación de lo cotidiano (Chavarría, 1993; Chavarría y Pérez, 1992; Chavarría, 1993, 1994). Analizamos el **desarrollo en el contexto** (Rogoff, cf. Chavarría, 1993). Y concurrimos con las múltiples narrativas e interpretaciones culturales de la pacifista y feminista Dra. Montessori, cuya mención justificaremos al incluir un esbozo de acercamientos y contrastes con Lev Semionovitch Vygotsky.

Uno de los mayores alcances de este esfuerzo ha sido la consolidación de este método de análisis y de mejoramiento curricular, el **ecoanálisis**, basado en un enfoque de investigación-acción dirigido a la decodificación de lo cotidiano. Un enfoque que ahora visualizamos en tres niveles cuánticos

Al utilizar esta perspectiva indagadora y actora, se desarrolla una sensibilidad interdisciplinaria para interpretar las experiencias de la niñez y el contexto que ofrecemos para su desarrollo, así como de comprensión de los dilemas y **empatía** con las personas significativas de su entorno.

Desarrollamos un lenguaje común sobre nuestros valores-en-la-práctica, un lenguaje desde asumirnos como inclusivas, activando las preguntas correspondientes para visibilizar y dar voz a las formas de valorar desde las mujeres. Las sensaciones y estilos desde el principio femenino. La interpretación de significados en el ambiente existencial proporciona una herramienta hacia la apertura y la reflexión conjunta, en torno a una meta. Una visión antropológica para problematizar lo que les presentamos como cultura. Al problematizar sobre la coyuntura del mundo actual, explorábamos alternativas para contraponernos a los valores estériles o contraproducentes, asumiendo en forma más práctica aquellos en los que creemos, como los aportes de Vygotsky y Freire. .

Partimos del análisis de los ambientes existenciales e históricos, como una estrategia para no culpabilizar a las docentes sino ponerlas en perspectiva histórica y centrar el análisis en la realidad más amplia. La lectura del **currículo oculto** y la naturaleza activa de la investigación, incluyendo la mirada y las acciones hacia lo posible, fueron los medios para entrar de lleno en esta construcción conjunta.

Analizábamos que la **actividad significativa** representa un concepto más poderoso que el de jugar. Asimismo, el concepto de ZDP y la noción de **comunidad de aprendices** nos resultaron sumamente útiles. Un proceso de aprendizaje conjunto, ciertamente, y por añadidura, gozosamente. Desde el flujo (Czicksentmihaily).

Partíamos de la hipótesis de que una transformación desde el currículo de la frustración hacia una cosmovisión humanista, holista, se potenciaría con el andamiaje de un ambiente existencial de oportunidades y valores. ¿Cómo iban las docentes a creer en palabras teóricamente sobre-utilizadas (*oportunidad, autoconstrucción, respeto, derechos*) si a la base no lo creían posible? Como resultado, se confirmó la hipótesis de que los espacios existenciales que abrían abanicos de oportunidades apoyaban profundas transformaciones; aquellos carentes de oportunidades enriquecedoras ofrecían una alta probabilidad de comportamientos poco constructivos, tanto en las personas adultas como en las y los jóvenes.

Aprendizajes del proceso

Desde un paradigma cualitativo, es indispensable rescatar los aspectos de flujo, reto, gozo, solidaridad, construcción, ética y estética, palabra-acción, palabra-reflexión, en una orientación que sostiene estrechamente las premisas del holismo (Chavarría et al, 2007). En aquellos años, el trabajo inicial de diálogo y comunidad trans-disciplinaria rindió frutos gozosos, cuando podíamos hablar de una **comunidad de aprendices inclusiva**.

Nuestra mirada retrospectiva a lo largo de esta trayectoria nos muestra que una vez que se inicia un proceso de transformación, la vivencia es de un flujo gozoso, aún cuando con esfuerzo. Ahora, volvemos a experimentar ese gozo constructivo en el Centro Infantil Ermelinda Mora (CILEM) en la sede de Occidente, así como en el CIU y espacios puntuales del CIL.³ Y la condición esencial es el diálogo.

Es interesante que nuestra experiencia con las transformaciones anheladas, así como con la evolución de las personas en partícipes transformadoras, ha sido una experiencia de aprendizaje, de una fluidez, vínculo y creatividad palpables, tanto en la niñez como con las personas adultas. De asombro mutuo, de gozo.

Estas experiencias positivas han fructificado en la medida en que el **diálogo** y el enfoque co-constructivo han permitido el intercambio fluido entre las personas, los roces convirtiéndose en objeto de reflexión. La ruptura del diálogo en alguno de los niveles sistémicos, ya sea en la toma de decisiones, en el mesosistema o en las prácticas cotidianas (microsistema), las experiencias han sido minadas por fricción. En síntesis, no es el nivel de restricciones económicas lo que impone limitaciones a lo posible. Lo hemos gestado y experimentado, con creces, en condiciones verdaderamente difíciles. Nos hemos sentido honradas de la oportunidad de ir creando un entendimiento y compromiso conjunto para problematizar.

Para las educadoras, el agotador y tedioso trabajo de "estimular, motivar y controlar" a las personas pequeñas [éstas defendiéndose en mini-actos de resistencia], se transforma en una actividad de gozo y menor esfuerzo. En lugar de ambientes-situaciones poco interesantes, donde el control y la educación pastoril representan las opciones, nos encontramos en ambientes de casa-hogar-gimnasio-cocina-campo-huerta- para ellos y ellas. El ambiente existencial apoya, nos resignifica, orienta, construye redes neuronales.

Fueron estos pequeños seres quienes valoraron y defendieron la esperanza ante cada oportunidad ofrecida desde un ambiente existencial de apoyo, para demostrar que ellos *podían* auto regularse, que *podían* dar lo mejor de sí para aprovechar la libertad y el gozo implícitos en la apertura de opciones más divertidas y constructivas. Fueron estas sorprendentes personas quienes acogieron y respaldaron cada oportunidad. Demostraban su deseo de caminar senderos hacia la autoconstrucción. Fueron ellas quienes depusieron las antiguas formas de resistencia, trocándolas por una colaboración abierta y entusiasta ante las nuevas propuestas de organización, constituyéndose en una **comunidad de aprendices**. Ésta, entre risas y complicidades, erosionaba la arraigada cosmovisión disciplinaria

³ El equipo de psicólogas, Cynthia Orozco y Marina Rivera apareado con las educadoras Licdas. María del Milagro Obando (Mili), Mabel Ovaes, Yamileth Chacón.

Eso supone coherencia, diálogo, problematización constante. Interpretación y colectivización de la interpretación. La niñez entendía el modelo, pero reflejaban las inconsistencias en gestos de dolor, tristeza o enojo.... Cuando se rompía, se quebrantaba la veracidad del modelo, su transparente y coherente identificación con un paradigma holista, que respetase los principios de la unidad de todo, a la vez que la unicidad de cada ser, sagrado por único e irrepetible (Freire, Martín Baró).

Hemos experimentado dificultades y fricciones en todos los niveles sistémicos. Sobresale la ruptura dificultades meso sistémicas: la aspiración a un verdadero enlace entre un componente de indagación, reflexión y conscientización **continua**, desde el calidoscopio de miradas al interior—pasando por la historización requiere de condiciones, especialmente de diálogo. En nuestra experiencia, esos diálogos se han quebrantado y evidentemente se quebrantarán mientras prevalezca el paradigma de la eficiencia y de la mistificación, el lenguaje de los números (Chavarría, 2004; Chavarría, Johnson y Rivera, 2004a). Es precisamente la mirada trans-disciplinaria la que nos posiciona ante la transformación por las diversas miradas.

Cómo propiciar la mirada al interior, la co-creación de un lenguaje transdisciplinario, en el seno de la demandante actividad en los centros infantiles, deviene una crucial interrogante. Esta carencia de un componente estructural dirigido a la retroalimentación sistemática y evaluación formativa viene destacándose (cf. Chavarría, 2003b, 2004; Chavarría, Johnson y Rivera, 2004a, b; Chavarría, 2006). Ante las presiones de lo cotidiano y los esfuerzos ingentes hacia un abanico de urgentes proyectos y tareas de organización administrativa-desde-los-códigos y contabilidades del patriarcado. Sin lugar a dudas, una postura viva que se traduzca en prácticas más coherentes se apoyaría en una constante visibilización del currículo oculto, parte de la visión institucional. Debe contar con el apoyo de las diferentes instancias... (Chavarría, 2003a, 2004).

Se concluye que el diálogo generador de un análisis compartido es un paso indispensable de la unión entre teoría y práctica en torno a un modelo holista de la sociedad, la educación y el ser humano.

- Rogoff, Barbara y Moreli, Gilda (1989). Perspectives on children's development from cultural Psychology. *American Psychologist*, 44, No.2, 343-348.
- Rogoff, Barbara, Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58.

LO LÚDICO Y CREATIVO DESDE EL HOLISMO: RECUPERAR LA ÉTICA, LA ESTÉTICA Y EL ENTUSIASMO

Dra. María Celina Chavarría González
M.Sc. Cynthia Orozco Castro
Licda. María del Milagro Obando Obando
Licda. Marina Rivera Vargas

Partimos de la interrogante: ¿lúdico y creativo hacia qué? Porque lúdico y creativo, *per se*, nos puede simplemente llevar a una actitud posmodernista con la vida, a un hedonismo donde todo se convierte en juego y placer—el juego de tener posición, prestigio, dinero, y muchos eventos emocionantes en nuestras vidas. Empero, si desde esa posición hedonista consumimos el planeta y a otros seres para satisfacernos, ¿estaremos contribuyendo a la evolución humana requerida hoy, cuando los científicos nos advierten que tenemos un plazo máximo de unos 15 años para dar un drástico viraje hacia el equilibrio planetario (Ornstein y Ehrlich, 2001)?

En contextos educativos podríamos poner lo lúdico al servicio de la enseñanza de los contenidos escolares. Pero si no miramos en forma diferente los currículos prediseñados, en los cuales el aprendizaje se concibe como logros rígidamente predefinidos, nuestra meta se reduce a facilitar el tránsito por un sistema educativo cuyo fin es adaptarnos a un paradigma consumista e individualista que nos conduce hacia un despeñadero. ¡De paso convirtiéndonos en compradores de novedades y aventuras para llenar el *self* (o *sí-mismo*) vacío!

Para intentar diferenciar cuándo lo lúdico es constructivo, cuándo es simplemente otra forma de consumo, conveniente al modelo mercantilista de sociedad humana, volcamos nuestra mirada hacia el paradigma holista (primera parte). En un segundo tiempo, traemos a este desafío el concepto de **actualización** (Maslow, 1962). Desde ahí, nos remitimos a la perspectiva de lo ético y lo estético—lo que vibra con el ser más profundo y le apoya en su construcción—como indicadores de lo lúdico al servicio de una sociedad más solidaria, interdependiente y consciente de las redes vinculares que unen a todos los seres. Estos conceptos también sirven de indicadores sobre cómo nos acercamos a la creación de condiciones para la vida que como proyecto humano enfrentamos.

Finalmente, se propone que el enfoque a la **decodificación de lo cotidiano** y la metodología del **ecoanálisis** representan una clave para dar respuesta a las anteriores interrogantes y examinar la coherencia entre nuestros valores y nuestras prácticas (cf. Chavarría et al., 2000a, 2000b; Chavarría y Orozco, 2006; Orozco, 2006).

1. Visiones desde el paradigma emergente

La era actual requiere nuestro compromiso con una evolución cultural consciente: no hay tiempo para una selección natural, aún suponiendo que fuese válida. Esto

implica tomar posición ante las cosmovisiones en conflicto en el actual momento de la humanidad (de Souza Silva, 2004; Ornstein y Ehrlich, 2001).

Tres visiones de la sociedad actual y sus metas se filtran en nuestro lenguaje y en nuestro acercamiento hacia lo que suponemos que son "*las necesidades de la sociedad actual*" (de Souza Silva, 2004). Estas formas de pensamiento o cosmovisiones suelen ser incuestionadas e inconscientes. Dirigen la forma en que redactamos los objetivos y visualizamos las metodologías de la educación. Influyen profundamente en los modelos de la administración curricular y en lo que consideramos como inclusiones "*naturales*" en el currículo. Filtran lo que consideramos educativo e intervienen en lo que es invisibilizado y asumido como su soporte "*natural*", incluyendo hasta el diseño de los planteles educativos y las aulas (por ejemplo, suponemos que enseñanza-aprendizaje es lo que sucede *dentro* de las aulas).

A grandes rasgos, podemos puntualizar estas visiones del mundo que actualmente se encuentran en conflicto, siguiendo el análisis de De Souza Silva:

- **Visión cibernética:** todo funciona alrededor de la tecnología de la información y los medios de comunicación. Orientada por la *eficiencia*.
- **Visión mercantil:** moldeada por la ideología del mercado y el consumo. Orientada hacia la acumulación del capital corporativo trasnacional y hacia la *competencia, la sobrevivencia del más apto*.
- **Visión contextual, holista:** ante vulnerabilidad del planeta, propone un desarrollo orientado a la *sostenibilidad* de todas las formas de vida, donde lo relevante son las redes de relación (De Souza Silva, 2004).

Desde el siglo anterior, el paradigma holista se encuentra a la vanguardia de las corrientes científicas: los descubrimientos de la física, la biología, la informática y otros campos del saber, han venido gestando una gran revolución dentro de las ciencias, con gran impacto sobre la cosmovisión de lo que se considera científico, a tal punto que marca lo que se conoce como un **cambio de paradigmas** (Capra, 1996). Las ciencias actuales, pues, apuntan a una concepción **contextual y holista** del mundo que rompe también con los enfoques tradicionales a la educación, orientando esta consciencia hacia la necesidad de una evolución cultural consciente (Ornstein y Ehrlich, 2001).

Desde estos movimientos científicos, se evidencia la urgencia de un cambio cultural consciente para enfrentar los retos ante la devastación planetaria a la cual nos conduce un paradigma basado en la explotación sin medida, en un modelo de desarrollo (económico) siempre creciente. La educación tendría que asumir un compromiso con la transformación social, con la compresión y la búsqueda de

significados colectivos en una época de grandes y aceleradas transiciones y mutaciones, nos instan analistas como De Souza Silva (2004).

Holismo significa totalidad. Por ende, se percibe al mundo en términos de relación e integración. La naturaleza es revelada en nuestra relación con ella y los fenómenos pueden ser conocidos sólo en su contexto: toda observación es participante, asúmase como tal o no. La visión contextual y holista toma consciencia de que la vida funciona como una trama de relaciones interconectadas, donde el todo es más que la suma de las partes (Capra, 1996, 2002).

En educación, la consciencia de interdependencia y de múltiples causas entrelazadas genera la necesidad de buscar la integración del conocimiento y la aproximación *trans-disciplinaria* — más allá de las disciplinas particulares. Se da énfasis a *aprender a aprender*, mediante una organización curricular dinámica y flexible, centrada en inquietudes e interrogantes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas. La formación de una ciudadanía global, cimentada en un espíritu de solidaridad, pensamiento crítico e interdependiente, deviene una meta central de la educación, así como la conciencia de la diversidad de culturas, talentos e inteligencias humanas y las experiencias con métodos alternativos de resolución de conflictos (Gallegos, 1999; Moraes, 1999).

No sólo se denuncia la idea de un progreso individualista que ignora la vulnerabilidad del planeta y la interconexión de todas las formas de vida, sino que, hoy por hoy, se buscan cambios profundos en la consciencia en torno a la urgencia de dar un drástico viraje hacia el desarrollo sostenible. La historia evolutiva de la humanidad se convierte en un imperativo tema de estudio para resaltar la celeridad con que hemos devastado recursos que tomaron billones de años en acumularse y ahora están siendo consumidos y desperdiciados en décadas (Ornstein y Ehrlich, 2001).

Algunos principios de la educación holista, crítica, contextual, son:

- El propósito de la educación holista es el desarrollo humano, concebido como “desarrollo humano sostenible”, el cual trasciende la concepción productivista, integrando aspectos tales como el medio ambiente, la nutrición, la salud, la equidad de género, así como un desarrollo armonioso y continuo de la persona, concepción que se ha venido articulando desde los años noventa en las Naciones Unidas.
- El ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender, con múltiples caminos para obtener el conocimiento.
- Docente y estudiante están ambos en un proceso de aprendizaje.
- Aprender sólo puede tener lugar en un ambiente de libertad.
- Educar para el respeto a la diversidad y la apreciación de las diferencias individuales: una comunidad diversa es una comunidad resistente.

- Educar para una ciudadanía global, con conciencia de la diversidad de culturas y percepciones del mundo, así como de la interdependencia de la naturaleza y el género humano.
- Educación ecológica, toma de conciencia planetaria.
- Integración del conocimiento y su consecuente búsqueda de transdisciplinariedad.
- Asociación: La tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar es una de las características distintivas de la vida. Concepto de comunidades de aprendizaje.
- Experimenta con métodos alternativos de resolución de conflictos.
- La espiritualidad es la experiencia directa de la totalidad y el orden interno: cultiva la dimensión espiritual del ser humano (Gallegos, 1999; Moraes, 1999; cf. Orozco, 2006).

La visión paradigmática abarca las interrogantes que nos planteamos y las formas en que lo hacemos, la forma en que organizamos el tiempo y los materiales, etc.

2. Reconceptualización de lo lúdico desde el nuevo paradigma: hacia la actualización del ser recuperando la ética, la estética y el entusiasmo

"La recuperación armónica supone una nueva manera de ver, enfocar y vivir nuestras relaciones con el planeta Tierra y con todo lo que esa conciencia planetaria supone: tolerancia, equidad social, igualdad de géneros, aceptación de la biodiversidad y promoción de una cultura de la vida desde la dimensión ética."

Francisco Gutiérrez y Cruz Prado. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. (1997: 8).

La palabra lúdico tiene sus raíces en el latín *ludos* que significa *juego* (Real Academia Española, 1992). El término es de alcance limitado, pues no tiene una connotación del hacia dónde del juego.

¿Qué es juego? Según muchos niños y niñas, juego es lo que se hace cuando se tiene libertad... ¿dónde queda entonces lo que las personas adultas llamamos "juego educativo"? ¿y qué valores van asociados al juego? Estas son algunas interrogantes de fondo que sentimos debemos abordar. En este campo, puede ser útil el concepto de *meme*.

La palabra *meme* fue introducida por primera vez por el biólogo inglés Richard Dawkins (1976; cit. por Csikszentmihalyi, 1998).¹ Se refiere a que la información sobre el futuro de la evolución depende no tanto de la información que llevamos en nuestros genes sino del tipo de ideas que aprendemos y vivimos en nuestras vidas. Dawkins llamó a estas ideas *memes*, término derivado del radical griego que significa

¹ Curiosamente, tiene una fuerte resonancia con el concepto de *Mneme* utilizado por Jung y Montessori (1949/1976) y derivado del radical griego que se refiere a *memoria*.

imitación. Los *memes* tienen que ser aprendidos como unidades de información transmitidas a través del aprendizaje, muchas veces por imitación. Por ejemplo, los lenguajes y las canciones estarían compuestos de *memes*, pues "portan" información emocional y de acción más allá de su significado. Muchas rutinas también actúan como *memes*. Por ejemplo, las recetas y las ideas sobre cómo enseñar, la tecnología, los estilos de vida, funcionan como ideas que transmitimos y se encuentran inmersas en la cultura (Csikszentmihalyi, 1998). Ideas complejas como, *espíritu cívico, amor a la patria, libertad* son otros ejemplos.

La selección y transmisión de *memes* se posibilita gracias a la atención, es decir, la energía psíquica, que prestamos a actividades en las cuales se encuentran ideas entrelazadas como *memes*. Por ejemplo, Csikszentmihalyi (1998) argumenta que cuando la atención de la niñez está puesta en la televisión y otros medios electrónicos, se promueve una visión de *simple y fácil*, de escasa diferenciación e integración. En ese sentido, también es importante examinar los contextos del juego: si lo lúdico representa solamente una pequeña proporción del día, estaremos transmitiendo el *meme* de que las rutinas son aburridas...

Esto nos conecta con la dimensión ética y estética de las oportunidades de juego que proporcionamos a la niñez: ¿qué *memes* transmiten estos juegos (por ejemplo competencia versus solidaridad, vida fácil y simple versus esfuerzo y complejidad, pasar-el tiempo-entretenido versus desarrollo significativo)? Queremos proponer que el conjunto *ética, estética y entusiasmo* encierran raíces movilizadoras hacia dimensiones valiosas del juego.

La palabra ética viene del griego *ethos*, que connota algo como el *ser más profundo, la esencia* (Calvo, Ritterman y Calvo, 1976). La ética se distingue de la moral, que se deriva del término latín *mores*, que significa *costumbres*. Por ende, la ética se refiere al comportamiento de superación personal, en contacto o vibración con el *sí-mismo*, con el ser más profundo, que en un modelo holista está unido al bienestar de la comunidad.

Para la cultura griega clásica y preclásica, indicaba excelencia, destreza y generosidad sobresalientes, nobleza de espíritu y grandeza de alma, tanto en la esfera pública como en la privada (Jaeger, 1957). Trasciende las emociones y rasgos defensivos de carácter, contruidos defensivamente para construir una personalidad (o máscara). Trasciende estas particularidades en pos de otras personas, con una alegría en la acción y en el esfuerzo que viene de ese cultivo de la generosidad de un *sí-mismo* que se sabe relacional. El concepto de ética se refiere, por tanto, a los actos que concuerdan con el ser profundo, con su actualización.

Al coincidir con los senderos del ser, esta actualización, con sus raíces en el *ethos*, en la manera de ser, toca las fibras del gozo, la alegría que incluye el ser, "*con ganas para vos y para el otro, para tu placer y para el placer con el otro*", como lo expresan Calvo, Ritterman y Calvo (1976:47, énfasis en original). Nos remite a "*la necesidad de recuperar una ética que no sea sólo el árido 'deber ser' y nada más, sino que tome el placer, en*

el hacer y en el ser corporal" (Calvo y col., 1976:51, énfasis en original).

"Porque la ética no es meramente pensamiento, la ética, si es identidad, es también una cosa casi tisular, te diría, que tiene mucho que ver con las emociones, o sea con tu identidad" (Calvo, Ritterman y Calvo, 1976:49-50).

Al pensar en la niñez, ponemos oportunidades a su alcance en aquellos ámbitos que consideramos que coinciden con sus necesidades de actualización. Esto implica, por ejemplo, concordar con su necesidad de **construirse a sí mismo** como ser útil, de **conocer el mundo e interactuar con la comunidad**, en formas más productivas de lo que usualmente pensaríamos como juego. Se abre más bien una gama de actividades de participación cultural plena en las tareas de un grupo social particular. como mencionaremos más adelante.

El término *estética* se refiere a la ciencia que trata de la belleza y la teoría del arte (Real Academia Española, 1992). Para los griegos, implicaba la teoría del poder transformador del arte, específicamente a través de la armonía, uno de los pilares en la formación de la niñez (Jaeger, 1933/1967). La *estética* en la cultura griega impregnaba al ser en el gozo de los movimientos rítmicos, de manera que sentaba las bases para una unidad inseparable entre lo ético y estéticamente hermoso (Platón, en Jaeger, 1933/1967: 1035).

La *estética* toca las dimensiones sensoriales: indica la ciencia de la percepción propia de los sentidos, a diferencia del conocimiento intelectual. Baumgarten (1750), quien acuñó el término del griego al alemán señalaba como fin de la *estética* la perfección del conocimiento sensorial en el cual reside la belleza.

Estética, por lo tanto, se refiere a aquello que proporciona la sensación de armonía y el desarrollo de experiencias de paz, y no sólo aquello que tiene colores brillantes, que es divertido o caricaturesco. Entre los valores griegos, se le asigna un lugar a la par de la *ética*. Esto nos lleva a la interrogante: ¿qué dimensiones de armonización del ser promueve la concepción *estética* de los materiales dispuestos para el juego?

Entusiasmo también entraña un concepto interesante, originario también del griego: se refiere a la inspiración divina (de las y los profetas) y, por añadidura, de los escritores, artistas, pensadores u oradores. Alude a una exaltación y fogosidad del ánimo, incitado por aquello que despierta su admiración y que cautiva la atención, a un fervor que mueve a favorecer una causa o empeño (Real Academia Española, 1992).

Desde la filosofía contemporánea, Jaspers comenta: *"en la actividad entusiasta el [ser humano] se siente tocado en su más íntima sustancia, en su esencialidad o -lo que es lo mismo- se siente aferrado y conmovido por la totalidad, por la sustancialidad, por la esencialidad del mundo"* (138).

En este sentido, en cuanto una actividad logra la concentración de la atención, de la consciencia y del sentimiento, podemos notar el poder de transformación implícito:

Además del interés, este aspecto del flujo involucra combinar las habilidades de cada quien con los retos a enfrentar: si el reto es desproporcionado a las habilidades, sobreviene ansiedad, mientras que si es insuficiente, aburrición. Lograr este

equilibrio entre aburrición y ansiedad, que es personal, es un reto para la/el docente (Csikszentmihalyi, 1997b). Montessori logra esta armonización mediante la auto-escogencia en un medio preparado para ofrecer los suficientes retos. Esto también nos recuerda su concepto sobre la repetición, una repetición en que incurren las personas en vías de desarrollo sin otro fin que el disfrute del esfuerzo hacia el logro.

Preguntarnos sobre el juego desde un punto de vista ético y estético nos lleva a una serie de interrogantes. Entre ellas:

- **¿qué ideas implícitas y vivencias propiciamos hacia un sendero de evolución cultural consciente?**

Concretamente, el punto que queremos destacar es el siguiente: cuestionarnos sobre cómo se construye la ética, la estética y el entusiasmo en las oportunidades que propiciamos para la niñez, nos puede llevar a trascender la mirada sobre actividades concretas para examinar el conjunto de oportunidades que abrimos y el contexto en que se desenvuelve lo lúdico.

En este campo, para las etapas que nos conciernen, puede ser lúdico lavar los trastes, barrer, participar lavando el carro o las sillas, cortar las frutas para la merienda, poner la mesa, preparar la ensalada, hasta limpiar zapatos. En este ámbito género sensible, ayudamos a construir los memes que acompañarán estas actividades de integración en las tareas de nuestra cultura, permitiendo la incorporación espontánea de ambos géneros... ¿Qué marca la diferencia entre "colaborar" porque se debe y asumir estas actividades como aspectos gozosos en la construcción de un sí mismo empoderado? Precisamente, la posibilidad de actuar desde la espontaneidad — auto-escogencia — en un ambiente preparado para retomar amorosamente nuestra visión ética y estética.

Otra rama de actividades lúdicas podrá introducir elementos esenciales para comprender el mundo y nuestro lugar en él, para ir organizando la información que recibe la juventud desde programas televisivos con tomas de la naturaleza y culturas diversas. Tocar las fibras del entusiasmo comprender cuán pequeño es nuestro lugar en el universo, cuán grande el universo, procediendo desde lo macro, lo global, lo cósmico, hacia lo micro, con la idea de ser ciudadanos de universo y del planeta tierra, como instaba en forma tan moderna Maria Montessori... Puede ser muy lúdica la inmersión en la naturaleza o hacer excursiones y visitas exploratorias a la comunidad que rodea el centro infantil...

Y si coincide con las inquietudes, puede ser muy lúdico escribir sus propias palabras, o narrar sus cuentos, o contar hasta mil por decenas... También es relevante percatarnos de que estas oportunidades se dirigen a varias dimensiones en desarrollo: la sensorial, la emocional, la cognoscitiva, la espiritual. Pero más adelante veremos cómo evaluar esta concordancia.

Examinar el juego — lo lúdico — en términos de sus dimensiones éticas implica por lo tanto tratar de comprender si ese juego conecta a la niñez con sus verdaderas necesidades en un momento dado, no con las necesidades del programa educativo o

de la docente como una forma de “mantener el orden” o controlar el grupo—lo cual por supuesto se facilita si los pequeñines están entretenidos. Podríamos decir que estas consideraciones no importan mucho, excepto cuando pensamos en la posibilidad de estar forjando personalidades que van a recibir el mensaje de que en la vida lo que importa es divertirse y adaptarse, sin importar hacia dónde...

Al mirar con la lupa desde lo ético y lo estético, podemos examinar los desafíos que implica:

- ¿Organizamos la experiencia existencial burocráticamente, como cadenas de ensamblaje?
- ¿Abundan los métodos restrictivos que no dan espacio a la diferenciación o individuación entre las personas ni al interior de ellas mismas?
- ¿Promovemos la diferenciación de ritmos y estilos? ¿Contribuimos a desarrollar personas complejas, con capacidades de diferenciación—la capacidad de utilizar la curiosidad e interés para comprender cómo funciona el mundo—y con la integración necesaria para verse a sí mismas como parte de un patrón más amplio?

El sistema educativo tradicional es débil en su capacidad de diferenciación e integración, pues se basa en la premisa de la competitividad, el trabajo individual y los beneficios administrados como refuerzos externos. Tampoco apoyan la integración de la niñez con el ambiente natural. Esto resulta en la paradoja de que intentamos transmitir información compleja pero no apoyamos el desarrollo de la complejidad en la niñez, que requiere de diferenciación e integración. De poco sirve propiciar pequeños períodos lúdicos si el resto del día transcurre dentro de un ambiente burocrático dirigido hacia logros homogéneos y al manejo del grupo como un todo.

Desde la ética y la estética, el verdadero sentido de lo lúdico se logrará cuando la mayoría de los ambientes existenciales propuestos para la niñez se dirigen a su actualización, que sólo puede serlo cuando toca sus dimensiones personales e históricas.

Te resultará evidente que son indispensables algunas condiciones para propiciar esta gama coherente de oportunidades de actualización:

- a. **Amplia libertad de acción, de palabra y expresión**, reconociendo no sólo el derecho del pequeño y la pequeña a dirigir su atención hacia aquellas áreas de su interés coincidentes con su desarrollo, sino también la sabiduría que le guía a utilizar el material de cierta manera—que puede ser en una forma más creativa de cómo fue concebido el ejercicio².

² Aquí encontramos una contradicción aparente en muchas acepciones montessorianas: Montessori decía claramente que no le toca a la docente ser creativa con los materiales, pero que cuando los niños o niñas se involucran creativamente con ellos, eso era parte de su construcción personal y no debían ser

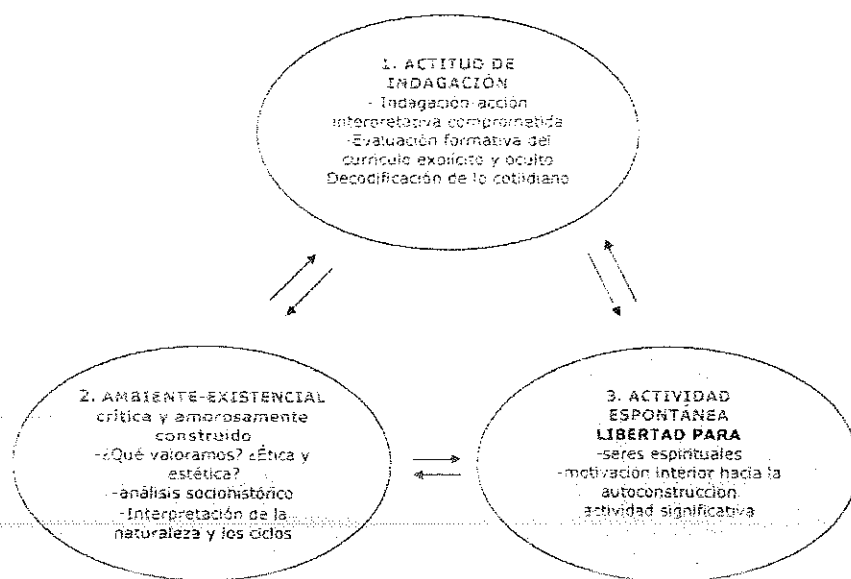
A la vez, para comprender su particular psicología profunda, se requiere una libertad y oportunidades que propicien la manifestación de sus energías creadoras y de su personalidad en construcción. ¡Es difícil conocer a cada quien si todo el grupo tiene que hacer lo mismo! Observando sus manifestaciones "espontáneas" y la dimensión del entusiasmo o involucración nos podremos dar cuenta de cómo son ellos y ellas en sus particularidades y propiciar las situaciones que les puedan llevar un paso más allá.

En este campo, esta observación y respeto son especialmente sensibles para las y los niños que nos representan dificultades de manejo: muchas veces tenemos que esperar a entender qué acciones constructivas les llaman la atención para propiciar que encuentren las áreas de gozo que les nutren. Éstas abrirán una puerta hacia la concentración y satisfacción personal y les conducirán a actuar constructivamente: puede ser ayudarle a otras personas, construir fuertes o centrarse en los ejercicios de vida cotidiana...

- b. Un ambiente existencial dinámico, propuesto con base en nuestra interpretación de su actividad, así como en los valores sociales y culturales que asumimos (concepto de *preparación del ambiente* de Montessori, dirigido a plantear los aspectos vivenciales conducentes a una apropiación ética y estética, a través del entusiasmo). Este es un ámbito al que Montessori se refería como "amor al ambiente"; podríamos agregar, amor al ambiente que nos ayuda a construir a la persona adulta que un día seremos, amor empático a la comunidad de aprendices donde todos nos afectamos mutuamente.
- c. La autocrítica, el análisis y la reflexión conjunta, que posibiliten esta preparación. Como fundamentos: nuestras propias dimensiones de humanidad, nuestra subjetividad, nuestras concepciones evolutivas de la niñez y de la sociedad. Para la o el docente este paradigma implica encontrar las raíces de lo que le vibra al *ser interior*, encontrar sus propias áreas de entusiasmo, respetarse como persona y poder tener simultáneamente en la perspectiva al niño o la niña y a sí misma, con experiencias de gozo compartido. Por ejemplo, si no se toleran los regueros, será difícil hacer fluidamente actividades de esta índole, como un taller de cocina. Por otro lado, si la docente puede concebirse a sí misma como una organizadora de eventos y ambientes, podrá recurrir a otras personas tanto para complementar sus dimensiones como para examinar los ambientes creados.

Gráfico 1

ORIENTACIÓN METODOLÓGICA TRIPARTITA



Estos tres ejes constituyen el andamiaje metodológico hacia la constitución del ser como persona vista holísticamente, hacia la creación de contextos de aprendizaje y la promoción de comunidades de aprendices. Para profundizar en la dinámica inherente al concepto de **actualización**, sugerimos la ventaja de destacar la conjunción de los tres parámetros mencionados: la ética, la estética y el entusiasmo. La actividad espontánea en un medio preparado nos permite descubrir y consolidar aquello que vibra con el ser, con el proceso de construcción de la persona adulta que un día seremos. A la vez, el gozo proporcionado por los esfuerzos oportunos favorece la canalización de la energía personal, desde la unicidad hacia la comunidad. Se cumple, pues, un doble sentido de propósito personal-comunal, en el mejor de los sentidos éticos.

A la vez, estas dimensiones representan también condiciones para la indagación propositiva, lo cual nos remite al concepto de ecoanálisis.

3. El ecoanálisis como apoyo a la decodificación de los valores implícitos en lo lúdico

En las etapas preescolares, el diálogo, esencia de la educación para la libertad, se mantiene y posibilita a través de la perspectiva de las personas adultas, intérpretes de la experiencia de chicos y chicas, quienes con frecuencia expresan sus opiniones y su sentir en formas muy incompletas. Sus *palabras* son los gestos, los acercamientos, las agresiones, la actividad, la concentración, el entusiasmo o su ausencia. La observación e interpretación de su inquietud, sus intereses y su actividad exploratoria se convierten en el elemento central de la *pedagogía científica*, como Maria Montessori proponía.

Estos ejes nos apoyarán a dar respuesta a una serie de interrogantes que desde el holismo se suscitan:

- ¿Damos calidez, seguridad, estabilidad y aceptación incondicional a cada niño y niña?
- ¿Preparamos el ambiente en la clase cuidadosamente para dirigirse a las necesidades de la niñez y reflejar un sentimiento de amor, oportunidades, estética, respeto, armonía y paz?
- ¿Propiciamos las fases de concentración profunda que potencian el estado de paz interior de la niñez? ¿Brindamos periodos prolongados de trabajo (3 horas) sin interrupciones para propiciar la conclusión de ciclos de actividad y de actualización? ¿Respetamos el ritmo de los procesos que conduce a la paz en el cuerpo?
- ¿Vaciamos nuestra práctica de su significado transformador y concebimos a la niñez fragmentariamente, frenando su desarrollo en favor de los formatos y la idea de que una clase exitosa debe "verse" de ciertas maneras?
- ¿Nuestra disciplina está basada en el control o en la concentración y el flujo? ¿Respetamos y protegemos la energía vital de las y los estudiantes, discriminando cuándo el desarrollo del niño o niña requiere que no se interrumpa su actividad y cuándo requiere apoyo?
- ¿Facilitamos la comunicación de los pensamientos y sentimientos de cada niño o niña y el intercambio entre pares? ¿Coexisten los valores de solidaridad e interdependencia?
- ¿Nuestros ambientes activamente celebran la diversidad cultural, amplían la visión y el respeto hacia múltiples culturas y promueven una perspectiva global, la idea de un mundo que compartimos y debemos cuidar las diferentes sociedades humanas?
- ¿Nos convertimos en modelos de paz, respeto, cortesía, humildad y amor incondicional para todos los niños y niñas?
- ¿Propiciamos la conscientización e incorporación de las familias como comunidades de aprendices, especialmente ante las necesidades de una evolución cultural consciente?
- ¿Tomamos en serio el concepto de pedagogía científica, indagando sobre nuestras propuestas ante las vivencias de estas nuevas generaciones inmersas en el mundo del consumo, el saber técnico, la orientación a las apariencias, la naturalización de la violencia?
- ¿Damos espacio para la necesidad de una preparación espiritual de los equipos docentes y protegemos los espacios para llevar a cabo esta necesaria conscientización y transformación personal?
- ¿Cómo distinguir entre si estamos atendiendo a las necesidades reales de la niñez o a lo que creemos que debe ser la educación? ¿Cómo acceder, como docentes, en formas de organización más coherentes con el paradigma holista?

Aquí entramos en el campo de la decodificación de lo cotidiano, pues todos y todas tendemos a apreciar los diversos aspectos del sistema educativo por lo ya vivido como educación: nos cuesta mucho imaginar un aprendizaje en contextos radicalmente diferentes. Por ejemplo, pensamos en el desarrollo motor fino haciendo

y pegando budoquitos, pero no pegando botones, cosiendo, decorando galletas o armando maquetas de casitas o aviones... Suponemos que el período de la merienda debe concebirse como un período homogéneo para todo el grupo, que implica que todas las personas guarden al mismo tiempo y se incorporen a la situación de merienda, no necesariamente para compartir, sino para facilitar la organización del grupo. ¡Cuán diferente sería si colocamos una bandeja de frutas en el ambiente y decimos: *aquí está la fruta, pueden servirse cuando quieran*, para que cada quien se vaya sirviendo cuando vaya terminando su período de concentración en lo que está haciendo!

Para romper esquemas de la organización tradicional y explorar nuevas formas de organización, queremos sugerir la necesidad de acceder a una doble dimensión: por un lado, la que nos legan las grandes tradiciones que nos han precedido (por ejemplo, la educación cósmica de Montessori, la educación global de Robert Müller, la tradición sociohistórica de Vygotsky, recreándolos de nuevo; por otro, a través del diálogo transdisciplinario enfocado a decodificar y replantear las realidades experimentadas.

Por lo tanto, adquiere una gran importancia implementar metodologías que nos permitan decodificar lo cotidiano. Ello implica, mirar y analizar, con ojo crítico, el diálogo yo-mundo que se da en las rutinas diarias de un centro infantil, pues de esa forma se descubren valores subyacentes a las metas de desarrollo. Conscientes de ello o no, inevitablemente impregnamos el mundo de nuestra presencia creadora a través de las transformaciones que en él realizamos o dejamos de realizar, pues *el mundo nunca existe fuera de nuestro ámbito de escogencia*, como un hecho natural, dado, incuestionado (cf. Freire, Chavarría, et al (2000a).

Continuamente presentamos a la niñez un mundo, texturas y colores, distribuciones de espacios internos o externos que reflejan nuestra mayor o menor creatividad, que nos comunican tonalidades del calor, la convivencia, la estética, el respeto por la naturaleza. Mobiliario y materiales cargados de significados, de posibilidades y limitaciones que dejan entrever nuestra cosmovisión y epistemología en otras palabras, lo que esperamos de las personas con los que convivimos. Csikszentmihalyi habla, por ejemplo, de cómo las interrupciones—características tradicionales de la organización por períodos del sistema educativo—cortan el flujo. Además, portan el *meme* de que lo importante es el orden homogéneo, el control del grupo, no el desarrollo personal.

Cuando preparamos los ambientes y espacios-existenciales acríticamente estamos forjando un futuro que toma la realidad presente como un hecho ineludible (Chavarría y Orozco, 2006).

En palabras de Chavarría (2004:22), en el ecoanálisis:

"En congruencia con sus raíces desde la arquitectura humanista y fenomenológica, la indagación se dirige a rescatar nuestra responsabilidad compartida en la forma en que diseñamos los ambientes existenciales y planeamos situaciones, retomando nuestro

poder de reflexión, diálogo y decisión, para gestionar transformaciones significativas en el ambiente existencial".

Hacer un ecoanálisis en la educación inicial, implica, por lo tanto, ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje.

Interviene, pues, claramente la construcción novedosa de espacios transdisciplinarios, con la participación de educadoras que abran su visión, de psicólogas que rebasen los límites de lo prescrito en el campo de la psicología educativa, de antropólogas y antropólogos que rompan sus esquemas de observación y denuncia, para ser partícipes; de madres, padres, abuelas y jóvenes a quienes se invite a romper sus esquemas de "colaboración" monetaria o material, todos y todas involucrados en la *paideia* de formación de la nueva generación y de un mundo más habitable. De esta manera, podemos analizar, desde diferentes miradas, lo que presentamos como cultura a las nuevas generaciones, pues las ecologías de lugares y situaciones cotidianas conforman el sentido de nosotros mismos.

Las corrientes holistas precisamente rescatan esa posibilidad de apropiarnos del ambiente existencial, no solo de experimentarlo pre-conscientemente. El concepto de **ambiente existencial** nos remite a aquellos fenómenos a los que comúnmente nos referimos como constituyentes del ambiente físico, que son vivenciados como lugares-situaciones, porque engloban una relación intencional entre las personas y el ambiente, un relación cargada de los símbolos—memes—que los diferentes elementos y objetos tienen para las personas que los vivimos y actuamos en ellos.

El ecoanálisis, como metodología, promueve acercamientos progresivos y compartidos hacia cosmovisiones más acordes con las necesidades de la época actual, al potenciar el trabajo en equipo y centrarse en la comunidad de aprendizaje. Valora las percepciones y la creatividad y rescata los talentos humanos de las y los participantes, facilitando la imaginación-creadora de mundos posibles. En esa creación de mundos posibles, pasamos primero por deconstruir y decodificar aquello que asumimos como normal y esperado en el campo educativo, de-construyendo la tecnificación de la experiencia. Como mencionamos, puede ser valiosa la participación de antropólogos/as, psicólogos/as y educadores/as trabajando transdisciplinariamente, trascendiendo los límites de sus propias disciplinas para abordar la totalidad holísticamente.

Se favorece el ejercitarnos para acercarnos al mundo infantil no desde un currículo preestablecido, sino más bien desde una observación empática, participante, interpretativa y crítica, lo cual nos remite a una actitud de diálogo continuo—diálogo con las realidades en transformación, con el equipo que participa y con la niñez—no necesariamente a través de palabras en este caso, sino interpretando su concentración y entusiasmo, dando lectura a sus necesidades correspondientes a periodos sensibles.

Este cambio de cosmovisión implica, por supuesto, transformaciones en la formación de los equipos docentes, de manera que esta formación involucre los procesos personales necesarios. Implica cambios en los criterios de supervisión y de apreciación de calidad. Involucra también espacios diferentes para el autocuidado de los equipos de trabajo y la contención y nutrición que como profesionales requerimos.

Esta complejidad tendrá más probabilidades de influir el curso de la evolución hacia una dirección más conducente a un porvenir que valga la pena. Como ciudadanas/os del mundo, tendremos mayores capacidades de **diferenciación**—la capacidad de utilizar la curiosidad e interés para comprender cómo funciona el mundo, y la **integración** necesaria para vernos como parte de un patrón más amplio, asumiendo nuestra responsabilidad social.

Solamente en esa visión cósmica podemos experimentar la espiritualidad de nuestro trabajo en el cual la educación inicial se concibe como un servicio a la vida, como una ayuda a la vida, más allá de la aplicación de un conjunto de técnicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumgarten, A. (1750/1758) *Aesthetica*, 2 vols.
- Calvo, Isabel; Ritterman, Frieda y Calvo, Teresa. (1991). *Pareja y familia. Vínculo diálogo-ideología*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Capra, Fritjof (1982/1996) *The turning point*. New York: Bantam Books. (El punto crucial. Barcelona: Editorial Integrar.)
- Capra, Fritjof (2003). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *The NAMTA Journal*, 28 (1), 157-193.
- Chavajay, Pablo y Rogoff, Barbara (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregivers. *Developmental psychology*, 35, No.4, 1079-1090.
- Chavarría, M. C. (1982). La estimulación temprana: Fundamentos teóricos, bases empíricas, raíces sociohistóricas: Bases para una discusión. *Revista de Ciencias Sociales* (Costa Rica), 9, 98-115.
- Chavarría, M. C. (1991a). *Guía de observación y evaluación en centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros*. Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas. 7 (62).
- Chavarría, M. C. (1991b). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica*. Avances de investigación: Instituto de Investigaciones Psicológicas. 7 (63).
- Chavarría, M. C. (2004). Parámetros de apoyo a una educación inicial con responsabilidad ecológica, solidaridad, paz y creatividad. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004 en San José, Costa Rica.
- Chavarría, M. C. y Orozco, C. (2006) *¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?*. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. En revisión.
- Chavarría, M. C., Orozco, C., Chacón, Y. y Ovarés, M. (2000a) Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31, 345.
- Chavarría, M. C.; Orozco, C.; Chacón, Y.; Ovarés, M.; Obando, M. del M. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación* (UCR), 24 (No. 2), 115-132.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997a). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997c). Flow and evolution. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 36-59.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1998). Self and evolution. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 204-233.
- Cushman, Philip (1990). Why the self is empty: Towards a historically situated psychology. *American psychologist*, 45, (5), 599-611.
- De Souza Silva, Jose (2004). La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios

hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004 en San José, Costa Rica.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.

Gallegos, R. (1999) *El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.

Gallegos, R. (1999) *El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz (1997) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*.

Jaeger, Werner (1933/1967). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, Carl. *Psicología de las concepciones del mundo*.

Loew, Mary R. (2003). Nurturing the spirit of the teacher. *The NAMTA Journal*, 28 (2), 17-30.

Maslow, Alexander H. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.

Maslow, Alexander H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Montessori, Maria (1913/1964). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini" (casas de los niños)*, traducción del italiano al español de Juan Palau Vera. [The Montessori method. Nueva York: Schocken Books].

Montessori, Maria (1949/1967). *The absorbent mind*. (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell. [Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México, D. F.: Diana.]

Moraes, C. (1999) *El paradigma educativo emergente*. Centro de Innovación Educativa de la Fundación Omar Dengo. Material en proceso.

Ornstein, Robert y Ehrlich, Paul (2001). *New world, new mind*. (En: <http://www.sufis.org>, consultado el 12 de diciembre del 2004).

Orozco, C. (2005). El ecoanálisis como herramienta metodológica para el mejoramiento de un ambiente-situación en un centro preescolar. Proyecto de Práctica. Maestría en Maestría en Psicopedagogía. San José, C. R.: Universidad de la Salle.

Orozco Castro, Cynthia (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: experiencia del Centro Infantil Ermelinda Mora. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* (INIE), Vol°7 N°1 Enero - Abril.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española (vigésima primera edición)*. Madrid: Real Academia Española.

Riegel, Klaus (1972). Influence of economic and political ideologies on the development of developmental Psychology. *Psychological Bulletin*. 78, 2; 129-141.

Rogoff, Barbara (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1 (4), 209-222.

Rogoff, Barbara (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. En: E. Amsel y A. Renninger (comps.), *Change and development*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

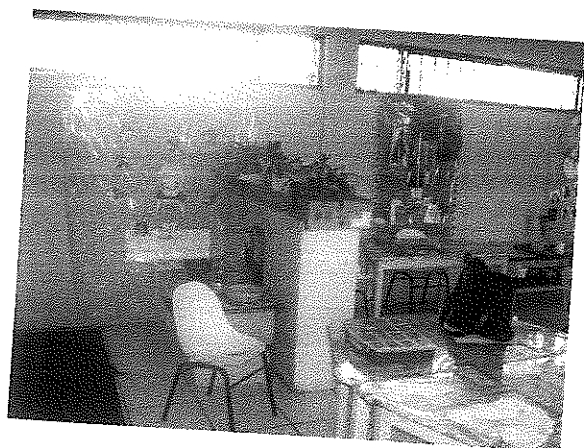
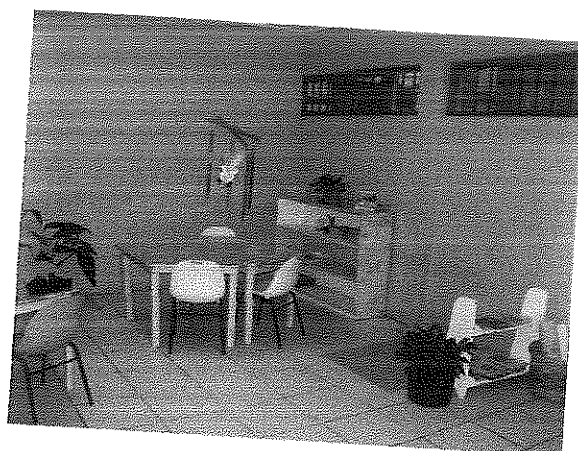
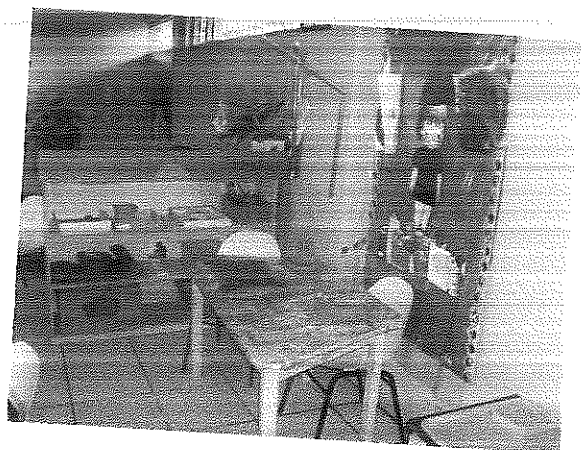
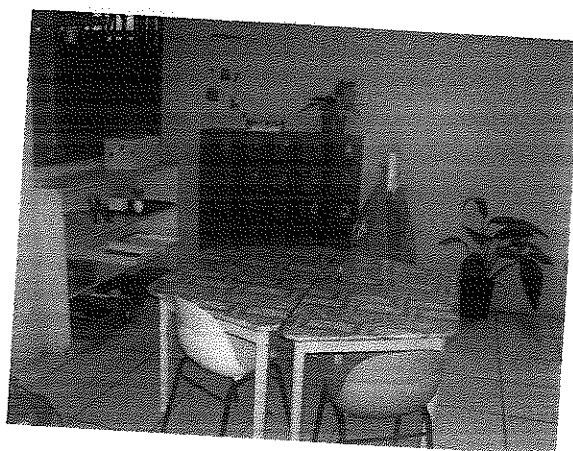
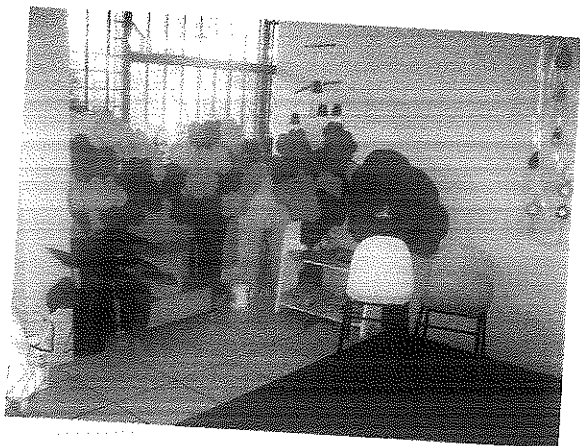
ANEXO 3

FOTOGRAFIAS DEL PROCESO

Trabajo del equipo investigador y docente, análisis, organización y preparación de ambiente para el grupo de III nivel 2007 CILEM.



Transformaciones de los ambientes existenciales después del ecoanálisis

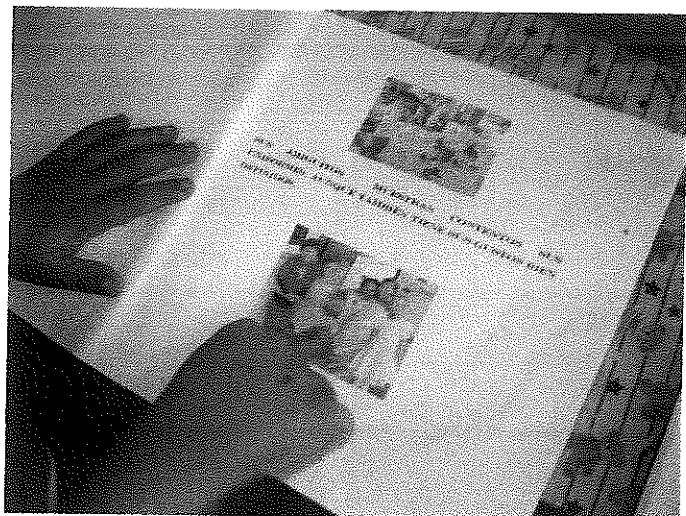
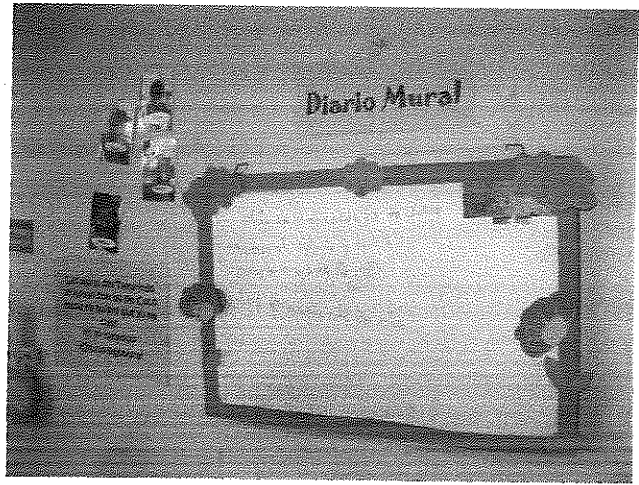


Trabajo en equipo, análisis, organización y preparación de ambiente para el grupo de IV nivel 2008 CILEM

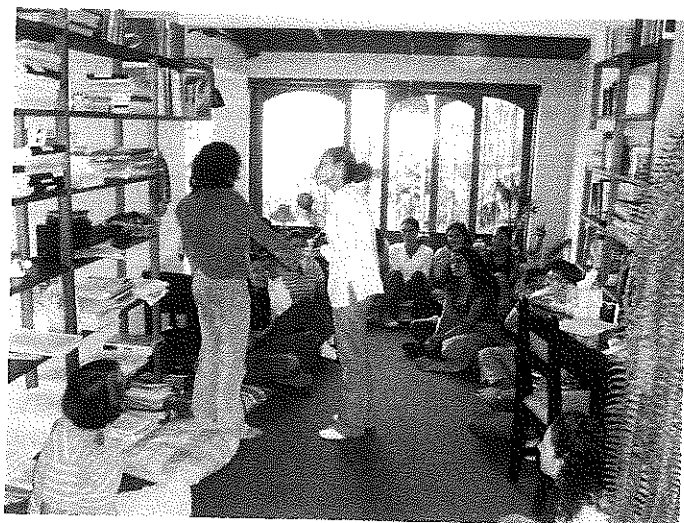
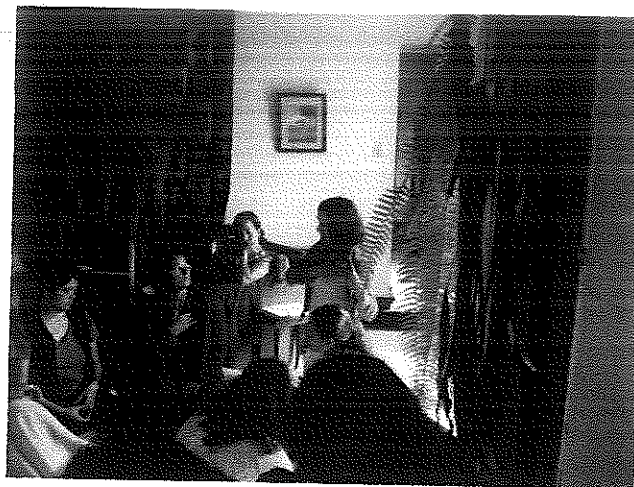
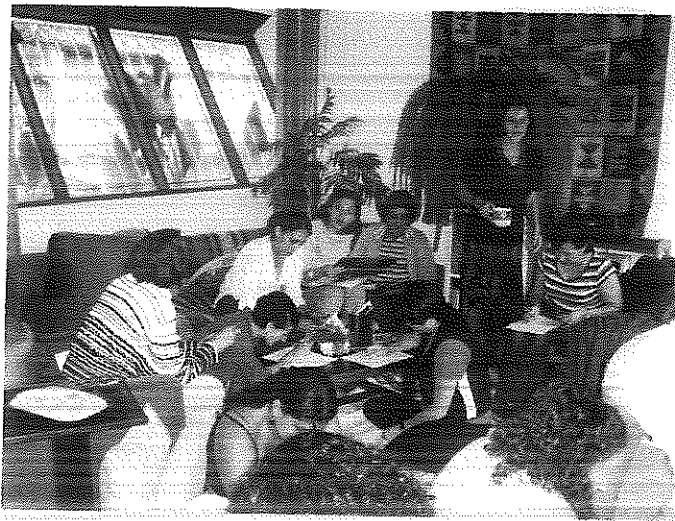


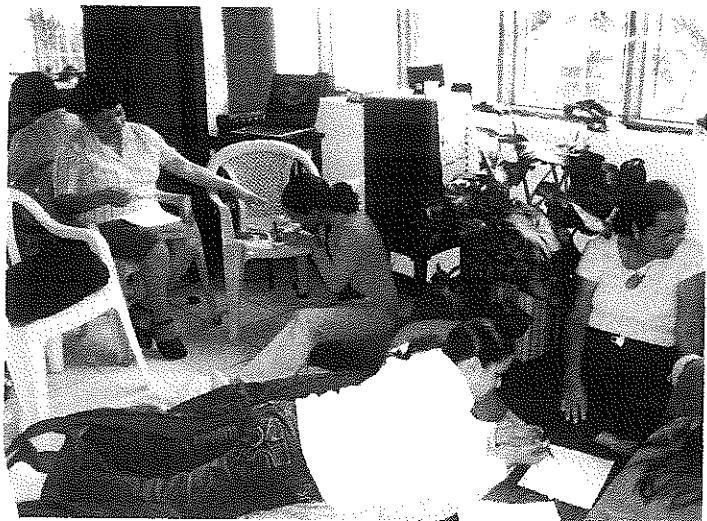
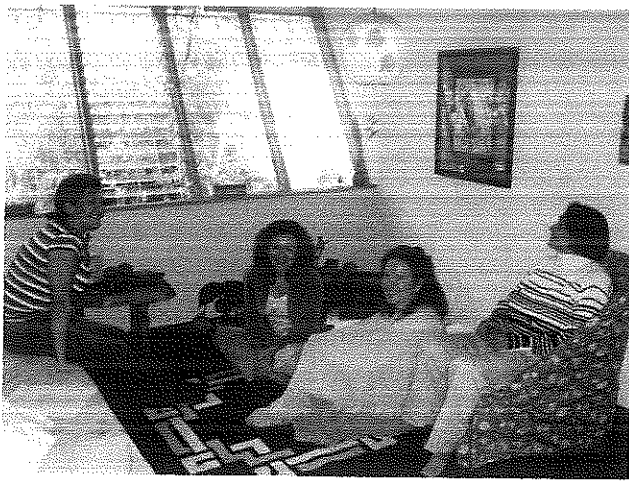
Niños y niñas en el aula IV Nivel CILEM 2008: trabajando desde una Visión Contextual Holista y desde el Lenguaje Integral



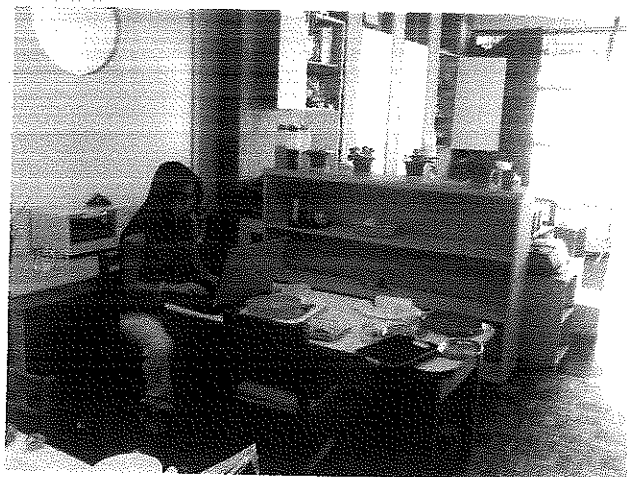


Proceso del CIL: Sesiones de trabajo con todo el personal docente y administrativo.

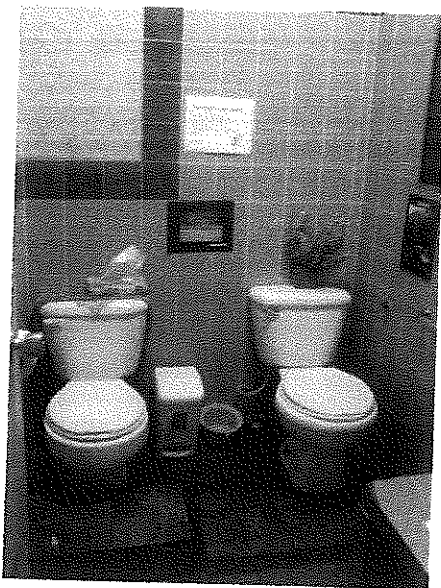
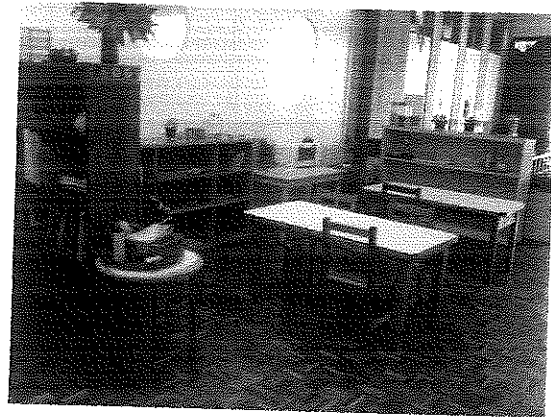




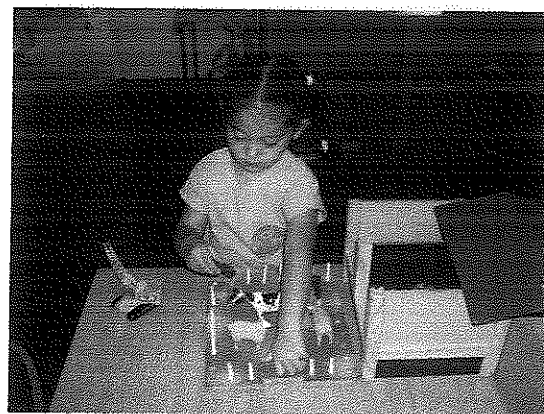
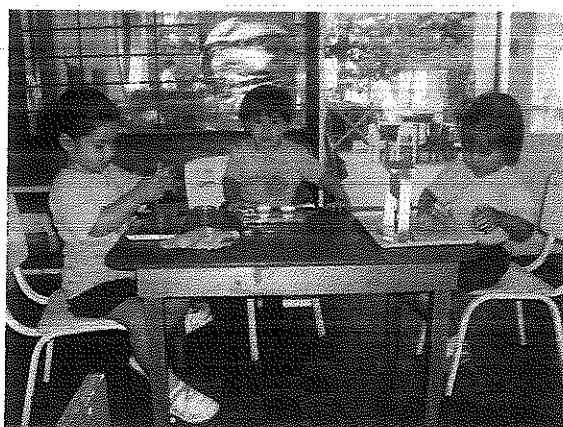
Proceso de análisis de ambiente, reflexión y reorganización. Equipo docente grupo III nivel
2008

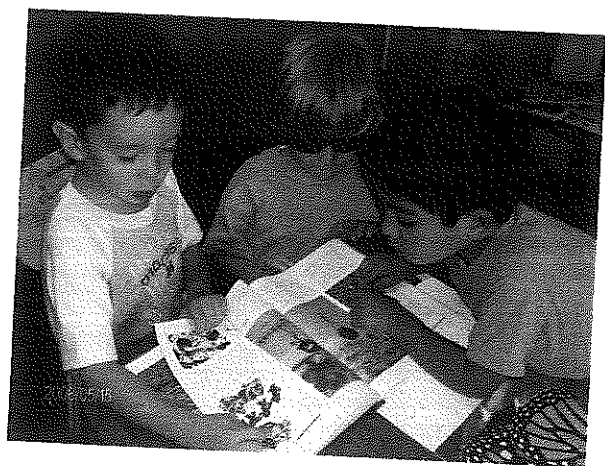
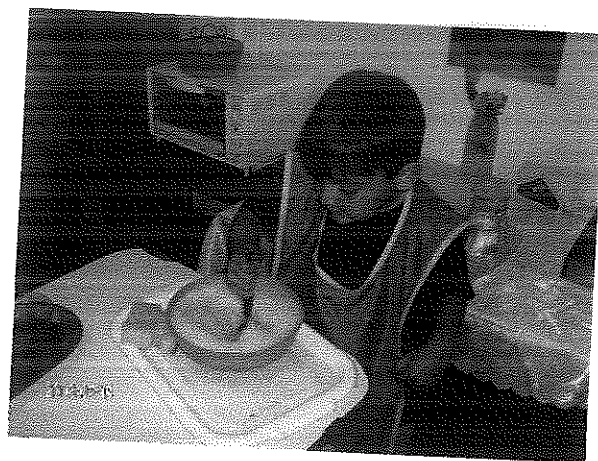
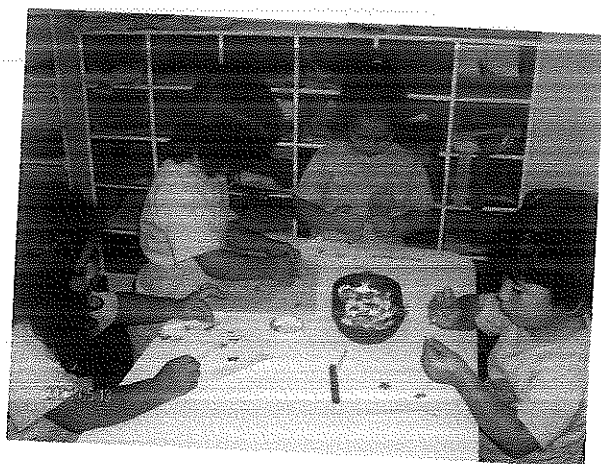
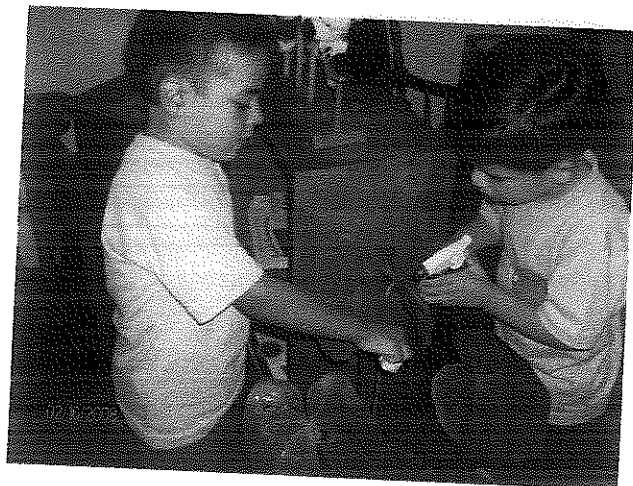
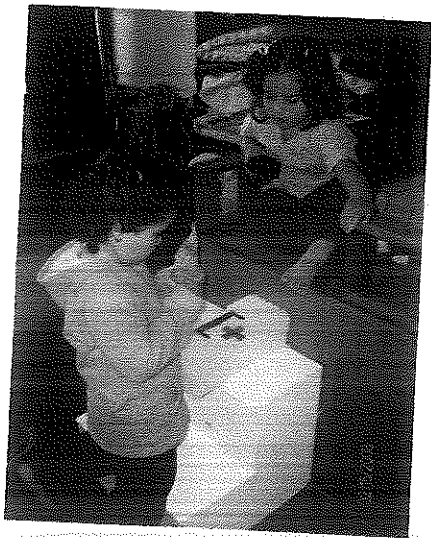


Transformaciones de los ambientes existenciales después del ecoanálisis



Niños y niñas del II nivel 2007 y III 2008: Dinámica de aula desde una Visión Contextual Holista.





La amistad, la alegría y el entusiasmo fueron elementos constantes en la dinámica cotidiana ...

