

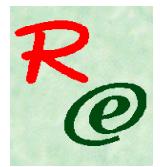


Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Chavarría González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia
SITUACIONES SOCIALES DE DESARROLLO-APRENDIZAJE: DIÁLOGOS Y CONFIRMACIONES
DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN CINAI COSTARRICENSE
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-37
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



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

**SITUACIONES SOCIALES DE DESARROLLO-APRENDIZAJE:
DIÁLOGOS Y CONFIRMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN EN UN CINAI COSTARRICENSE**

SOCIAL SITUATIONS OF DEVELOPMENT: DIALOGUES FROM ACTION-RESEARCH IN A
COSTARICAN EARLY CHILDHOOD CENTER

Volumen 9, Número Especial
pp. 1-37

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

María Celina Chavarría González
Cynthia Orozco Castro

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



SITUACIONES SOCIALES DE DESARROLLO-APRENDIZAJE: DIÁLOGOS Y CONFIRMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN CINAI COSTARRICENSE

SOCIAL SITUATIONS OF DEVELOPMENT: DIALOGUES FROM ACTION-RESEARCH IN A COSTARICAN EARLY CHILDHOOD CENTER

María Celina Chavarría González¹
Cynthia Orozco Castro²

Resumen: Desde un paradigma de acción orientada al entendimiento y ciencia comprometida y emancipatoria, se presenta un análisis de categorías que dan seguimiento al concepto de Vygotsky de situación social de desarrollo, con niños y niñas del Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CINAI) de Cristo Rey, del Ministerio de Salud, en San José, Costa Rica, entre 1996 y 1998. Se sugiere una re-conceptualización de categorías para que queden subsumidas en dicho concepto, como categoría abarcadora, como argumenta Fariñas León (2002); con un análisis descriptivo para una aproximación a la complejidad de dichas situaciones acercándonos a la exploración de situaciones sociales de desarrollo. Además, se discute la evolución de las docentes, de la conciencia y participación plena de la niñez y del currículum de desvalorización y sumisión. Se concluye con una reflexión sobre desafíos que lanza Rodríguez Arocho para la investigación educativa en Latinoamérica

Palabras clave: TEORÍA SOCIOHISTÓRICA, PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN, PARADIGMA HOLISTA, DESARROLLO CONTEXTUADO, SITUACIÓN SOCIAL DE DESARROLLO, PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Abstract: A paradigm oriented to communicative action and science-as-compromise from an emancipation perspective guided an action-research endeavor in a Ministry of Health Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CINAI de Cristo Rey) in a marginal area of San José, between 1996-1998. A re-conceptualization of categories is suggested, towards the more encompassing construct of social situations of development, as Fariñas León (2002) deftly arguments. The heuristic value of relying upon Vygotskian categories that are both holistic and complex is highlighted, especially in terms of their intertwined, embedded nature. Transformations in teacher attitudes and in a curriculum of devaluation and submission are discussed, as well as the role of children's awareness and participation in processes of transformation. Issues regarding educational research in Latin America, brought to the fore by Rodríguez Arocho (2007a, 2007b) are discussed.

Keywords: SOCIOHISTORICAL THEORY, LIBERATION PEDAGOGY, HOLISTIC PARADIGM, CONTEXTUAL DEVELOPMENT, SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT, COMPLEXITY PARADIGM

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".

Dirección electrónica: mariacelina.chavarría@gmail.com

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, CENCINAI de Cristo Rey y Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente. Dirección electrónica: cynoroz@hotmail.com

Artículo recibido: 27 de julio, 2009

Aprobado: 9 de noviembre, 2009

A Wanda y Gloria,
zonas de desarrollo próximo.

Dedicamos este artículo a la colega, Licda. Yamilette Chacón Reyes, quien vivió con nosotras las luchas por transformar el CINAI de Cristo Rey en oportunidad de encuentros e intercambios, de experiencias y aprendizajes, con fortaleza, vida y corazón en mano, en resistencia y resiliencia ante los letargos estatales...

I. LA DIMENSIÓN COLECTIVA EN LA DECODIFICACIÓN DE LO COTIDIANO

... la opción axiológica, que lleva a rechazar ciertas cosas y a desear otras, debe constituir siempre un horizonte que ilumine nuestro quehacer, y ello no como algo sobreañadido, sino como algo intrínseco a la propia actividad científica, académica o profesional. (Martín-Baró, 1984, p. 67)

El presente artículo tiene como propósito discutir algunos resultados de una investigación-acción en un centro estatal costarricense de atención de la niñez: el Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral—CINAI—de Cristo Rey, del Ministerio de Salud. Dicho análisis aboga por la visibilización del concepto de situación social de desarrollo como concepto que nos permite un abordaje más histórico del desarrollo, potenciando transformaciones más integradoras u holistas, con las limitaciones del caso ante tan abarcador concepto.

Se inserta en una línea de investigación hermenéutico-crítica, sociohistórica, como investigación-acción, desde el lenguaje de las posibilidades. Integra una aproximación a la pedagogía crítica, la deconstrucción del currículo oculto, un desarrollo y reflexión sobre funciones invisibilizadas de la educación y otros servicios sociales en la formación socioeconómica (Freire, 1970, 1971; Giroux, 1988, 1990; Aronowitz y Giroux, 1985; cf. Chavarría, Orozco, Chacón, Obando y Ovares, 2000a, 2000b). Como tal, se introduce en un campo en el cual se le otorga prioridad a una visión de futuro y a una acción coherente con la lectura de la coyuntura histórica (Chavarría, 1993, 2003a, 2003b, 2004). Partía de los

legados de Freire y Vygotsky como marco referencial, y una perspectiva Montessori-versión holista (Chavarría, 2006), como acercamiento práctico en torno a la organización curricular.³

El análisis que ahora se presenta forma parte de dicha línea de investigación emprendida desde la Universidad de Costa Rica, cuyas fases de este enriquecedor proceso es necesario contextuar, con el fin de poner en perspectiva el trabajo y el lenguaje colectivo que hemos ido desarrollando, como parte esencial de esta intervención.

Nuestros mejores artículos sobre los resultados que ahora presentamos son aquellos que describen nuestros aprendizajes del proceso, en las narrativas y en el lenguaje del asombro ante las transformaciones que presenciamos (Chavarría *et al.*, 2000a, 2000b). En ese sentido, seguimos las recomendaciones del feminismo, así como de la pedagogía de la liberación, de recobrar la palabra en sus dimensiones de amor, de voluntad de cambio y de su poder transformador (cf. Freire, 1970, 1971; Foss y Foss, 1989; Gutiérrez y Prado, 2003). En el lenguaje de la unión indisoluble entre nuestro sentido de agradecimiento y admiración por lo vivido, como educadoras e investigadoras-partícipes plenas, quienes íbamos viviendo los cambios en el flujo los eventos, de la mano con las niñas y los niños, partícipes culturales plenos en los movimientos de cambio. Dichos artículos retoman con algún detalle la problematización, las transformaciones y los aprendizajes de una experiencia que transformó la vida de quienes en ella participamos. Una síntesis de las distintas fases a continuación:

Antecedentes de investigación desde la Universidad de Costa Rica: el currículo de la alienación y propuestas de cambio paradigmático

Fase I: Planteamiento del problema desde la complejidad sistémica

Una investigación sistémica auscultaba las oportunidades de vivencias de mujeres-madres, niños, niñas y “encargadas” o docentes⁴, ante diferentes cosmovisiones y realidades que inciden en la formación de la niñez, y cuyas historias nos tocaban (von Bertalanffy, 1962; Chavarría, 1991a, 1991b, 1992; Chavarría y Pérez, 1992). En aquella fase,

³ Agradecemos la experiencia a la M.Sc. Susan Turof, por su introducción a un montessori filosóficamente coherente y sus ansias por sembrar ese sueño en tierras costarricenses. En otro lado nos aproximamos a los acercamientos epistemológicos de dichas versiones (Chavarría, 2006).

⁴ Las encargadas o “Técnicas” se denominarán *docentes*, pues la enseñanza no la produce un título: el aprendizaje-enseñanza ocurren en toda situación.

el trabajo con el tema se dirigía a un manejo teórico lo más amplio posible, tramado desde una metodología desarrollada para reflejar, desde distintos ángulos y ámbitos, la compleja red de alternativas grupales para la primera y segunda infancia, a la luz del contexto sociohistórico.

Desde una pedagogía hermenéutica y crítica, nos movían conceptos como los de *vivencia, ambiente existencial, actividad significativa, desarrollo-en-el-contexto, decodificación del currículo oculto*. Una indagación y justificación de evaluaciones contextuales e históricas, orientaba hacia la aproximación al registro de indicadores de vivencias, contextos y procesos como unidades de análisis, que ahora denominaríamos *no fosilizadas* (Sheehan y Abbott; en Chavarría, 1991a, 1991b; Chavarría y Pérez, 1992).

Las conclusiones esenciales de aquella investigación sistémica revelaban que el obstáculo más profundo en nuestros sistemas de formación inicial residía en la ausencia de una visión y conceptualización del desarrollo humano integral en este cambio de época— integrándose en vez de acomodándose o adaptándose, diría Freire (1991). Era notoria la ausencia de una **visión de futuro y de una concepción de los seres humanos como actores y sujetos de derechos, en formaciones socioeconómicas, culturales e históricas particulares**. Se evidenció la necesidad de dar relieve a las mujeres trabajadoras y sus familias, a las voces de las mujeres y la niñez, tan acalladas y minusvaloradas, en desmedro de un enfoque de derechos y de mejorar la calidad de vida. Retomamos:

A falta de un análisis estructural y dinámico de las transformaciones sociales que los contextualicen apropiadamente, los programas de formación de la infancia fragmentan y establecen comportamientos para una situación social que requiere de respuestas integrales. Delatan una cosmovisión de participación alienada que repercute en la calidad de vida de la niñez, las familias, y el quehacer de las docentes. **Resultado: escolarización desprovista de fuerza vital, que, desempoderando, facilita la reproducción del status quo.** (Chavarría, 1993)

Como base para un análisis multivariable, la cuantificación registraba minuciosamente los aspectos cualitativos observados en centros infantiles de gran diversidad. Destacaba factorialmente el centro infantil montessoriano “no ortodoxo” o filosófico, el cual reflejaba una cosmovisión alternativa, con una novedosa incorporación de la cotidianeidad, la educación para la vida, en la vida, con la vida (Chavarría, 1991c; Chavarría y Pérez, 1992).

Las visitas a centros infantiles de diversa naturaleza y geografía dejaban un profundo dolor y el sinsabor ante la estrechez de miras y condiciones para las educadoras. Desde una cultura del currículo de la alienación y la frustración, instrumentadas en las tradiciones de la disciplina y los diálogos de formato escolar, aquellas se encontraban desempoderadas ante condiciones inmanejables que resultaban en impotencia o rigidez. Se evidenciaba una escisión teoría-práctica, la cual dejaba por fuera la naturaleza evolutiva de la niñez-en-sociedad, ambas en devenir histórico. ¿Cómo trazar un puente hacia las cálidas condiciones que a contraluz mostraban la práctica y los escritos montessorianos, como andamiaje a la teoría de lo posible en los CEN-CINAI costarricenses, en donde tanto bien producirían en razón de la población atendida y de los aspectos concretos y palpables del enfoque?⁵

Fase II: La construcción conjunta de un modelo desde un paradigma contestatario (1992-1995)

Para responder a las dificultades detectadas (Chavarría; 1993a, 1993b; Chavarría y Pérez, 1992), concordamos en desarrollar un abordaje a la decodificación de las prácticas cotidianas en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL). Nos fundamentamos en una aproximación al ecoanálisis, como metodología para la gestión y afinamiento de una propuesta alternativa de formación inicial. Problematizábamos en equipo⁶ en torno a los significados de distintos abordajes históricos que se suscitaban: los roles cambiantes de las mujeres, las condiciones de la vida contemporánea, la necesidad de relación respetuosa con la naturaleza... Asimismo, las teorías del desarrollo y educación inicial como respuestas históricas y paradigmáticas, a la vez que constructoras de historia (cf. Bruner, 1984a, 1984b; Freire, 1970; Packer, 1985, 1989).

Examinábamos y explorábamos prácticas alternativas con dichos grupos, desde valores concordados o visibilizados como temas generadores, se instauró un necesario andamiaje concreto para diálogos que apoyasen la construcción de una perspectiva transdisciplinaria. Buscábamos abrir ventanas hacia el enriquecimiento de las prácticas, sustentándose en los asideros de la actividad significativa y un ambiente existencial—ante

⁵ Agradecemos esta oportunidad a Marjorie Farmer, Susan Turof, Alice Renton, Rosa Packard, todas del Comité Hispano Montessori, y a Pamela Lanaro, del San Francisco Bay Area Teacher Training Center.

⁶ Agradecemos la participación activa de la Máster Gladys Corrales, representante del Ministerio de Educación Pública, las Máster Patricia Poltronieri y Aleida Rangel, como representantes del Ministerio de Salud, las colegas Licenciadas Mabel Ovares y Lorena Sáenz desde el CIL.

todo social—enriquecido, decodificado, conscientizado y conscientemente asumido. Se trabajaron relaciones respetuosas hacia los derechos de las personas menores de edad, hacia la construcción conjunta de una aproximación curricular emancipadora, que conscientemente desarrollase principios acordes con nuestra lectura de emergentes coyunturales. A la luz del pensamiento de la pedagogía crítica y de la teoría socio-histórica, discutíamos sobre los significados ontológicos, antropológicos y axiológicos nos permitiesen aquilarat diversas teorías del desarrollo.

La lectura del currículo oculto y la naturaleza activa y comprometida de la investigación fueron los medios para entrar de lleno en la evaluación formativa y construcción conjunta de dicha aproximación curricular. La participación de la Dra. Heidi Keller (1993) con la visión del ecoanálisis, abrió puertas hacia un abordaje coherente con el concepto de decodificación de lo cotidiano de Paulo Freire. Este abordaje ha resultado sumamente instrumental para dar lectura al currículo oculto y al lenguaje de lo posible. En 1995, un apoyo de la Embajada Real de los Países Bajos fortaleció alternativas de acercamiento ecológico, sostenible, solidario y culturalmente sensible, consciente de los saltos cualitativos y las diversidades (cf. Chavarría, Ovares e Hio, 1996; Chavarría *et al.*, 2000a, 2000b).

Desde un paradigma holista—y por supuesto por la importancia de la confianza básica y la empatía para la primera infancia—intentábamos conscientemente cultivar la ternura, entre nosotras como equipo, por supuesto, con la niñez, y para con esa casa llamada Tierra, como diría Ricardo Romo Torres (2003), en el sentido de educar [*olhar*, mirar, cuidar] el corazón. Nos situábamos en las sensaciones de la niñez interiorizada como punto de mira (Capacchione, 1991), hacíamos ejercicios de relajación, tomábamos la altura y conexión empática con la niñez y sus manifestaciones. Existencial, fenomenológica y políticamente, intentábamos desentrañar y construir posibilidades.

“No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (Freire, 1970, p. 102; cit. por Torres Romo, 2003, p. 28). Cultivábamos la ternura, “*dispositivo afectivo impulsor de la solidaridad*” (Torres Romo, p. 28). Es acorde también a la dimensión de flujo destacada por Czicksentmihaily (1997a, 1997b; 1998). A pesar de su elitismo, concuerda con la *paideia*

griega en la conjunción de ética, estética y entusiasmo (Jaeger, 1933/1967; cf. Chavarría et al., 2006).⁷

A la hora de *pronunciar el mundo*, en conjunto, nuestra postura no representa neutralidad en cuanto a los objetivos de la investigación-acción—lo cual es imposible. Más bien, una mirada penetrante para intentar dar lectura a los significados de las acciones “educativas”, a la luz de un diálogo en torno a las posibilidades del presente y de la creación de *mundos posibles*. Buscamos posibilidades de consenso para propiciar formas más creativas de vivir nuestra realidad educativa, en la estructura general del mundo-de-vida (*Lebenswelt*)⁸, ahora reinterpretada a través del diálogo (cf. Habermas, 1971, 1984, 1987).

Anotamos, empero, que las formas de solución que propone Habermas se inscriben en un paradigma de la racionalidad discursiva (cf. Fraser, 1987). Esta forma de llegar a entendimientos margina a las mujeres, con su forma de comprensión del mundo desde el paradigma del *ser-integrado* (Belenky et al., 1986; Benhabib, 1987; Gilligan, 1982), donde tienen peso los argumentos del corazón y de la cotidianidad: **acordar** para las mujeres puede ser **con-cordar**, con el corazón, con las demás personas, en el tejido de lo cotidiano, de los implícitos, de los ritmos (consúltense los detallados argumentos de Fraser al respecto, así como la dimensión de la ternura destacada tanto por el feminismo, como por la pedagogía de la liberación).

Fase III: Proyección del ecoanálisis hacia centros infantiles estatales

- **Primer período 1996-1998: Sensibilización y transformación de un espacio-existencial.**

A finales de 1996, un esfuerzo entre el CINAI de Cristo Rey, su comunidad, el Ministerio de Salud y la Universidad de Costa Rica se abocó a desentrañar significados y posibilidades conjuntas de transformación del currículo oculto en dicho CINAI. La comunidad de Cristo Rey enfrenta vastos problemas: inseguridad ciudadana, hacinamiento, venta y distribución de drogas, altos niveles de delincuencia, inestabilidad laboral y desempleo.

⁷ Y sorprendentemente, por Spinoza, cuyo pensamiento sufi-cabalístico era tan cercano a Vygotsky.

⁸ ...el horizonte que constituyen el hombre y las cosas; un todo que se vuelve proceso cuando busca una dirección, un sentido (Flurry, 2009).

Concentramos esfuerzos en el desarrollo de al menos un espacio-situación (o espacio existencial) coherente con la dignificación del espacio y de las rutinas que el enfoque propone, a manera de organizar su acontecer de acuerdo con los principios discutidos, al propiciar vivencias significativas para las personas involucradas.⁹ Íbamos transformando los espacios-vivencias para las actividades de “aula” de dos grupos, 45 niños entre los 4 y los 7 años. Éstos accederían al mismo ambiente-“aula” (Chavarría, *et al.*, 2000b).

Una sensibilización de profesionales de 15 CINAIs con elementos teóricos y prácticos complementaba esfuerzos por eventualmente constituir centros de demostración regionales. Este periodo fue documentado también por Gil, Murillo y Vásquez (1997), Poltronieri (1998), Chavarría, 2003, como se retoma más abajo.

Con las personas a cargo de la atención de la niñez, visualizar y problematizar en equipos es fundamental para lograr consensos. Ello implicaba elucidar los significados de la formación *epocal* que codetermina nuestra situación vital, la noción de “unidad epocal” que analizaban tanto Léfèbre (1961/1972) como Freire (1970, 1971). Dábamos pasos para llevar lo problematizado hacia apoyos concretos, como *andamiaje* para la organización de actividades.

Ese fue nuestro contexto de partida, la trama que unificaba los diálogos del equipo, entre investigadoras y educadoras de la Universidad de Costa Rica, representantes del Ministerio de Salud, la directora del CINAI de Cristo Rey y—en lo posible—las encargadas de la atención de la niñez. Se alternaban sesiones mensuales de sensibilización con sesiones semanales de observación participante y de decodificación de lo observado y vivido en la cotidianeidad.

Experimentar ese contexto que nos forma y nos informa nos remite necesariamente a vivencias compartidas de la época en que vivimos. En este proceso, uníamos el trabajo de comprensión y decodificación de la cosmovisión, introduciendo conscientemente un trabajo de las *sensaciones* y de los afectos de las educadoras e investigadoras partícipes, utilizando ejercicios de *sensación-sentida*, como sugiere Gendlin (1981).

Partíamos de las siguientes hipótesis:

- Los cambios en los ambientes-situaciones existenciales servirían de andamiaje para ampliar y enriquecer la gama de posibilidades concretas con que contaría el personal, al abordar sus quehaceres de atención y formación, ahora apoyadas por ambientes existenciales reflexionados en equipo.

⁹ Las búsquedas de recursos para llevar a cabo arreglos en la planta física de esa institución resultaban circulares.

- Entre más contentos, productivos y constructivos se encontraran los chicos y chicas, gracias al ambiente social enriquecido y la amplitud de oportunidades, más organización y fluidez se darían en la comunidad de aprendizaje (Rogoff, 1990, 1994).
- La posibilidad de que las adultas se sintieran apoyadas, contenidas y sintieran gozo en su labor, redundaría en cambios más profundos en la cosmovisión. Educadoras como intelectuales transformadoras, siguiendo a Giroux (1990).

Esto implicó abrir oportunidades para que chicos y chicas prepararan alimentos, incluyendo diferentes frutas y verduras, participasen en actividades de cocina y limpieza como actividad cotidiana, de huerta, lombricultura e hidroponía. Esto daba un sentido diferente al concepto *escuela*, concordante con los anhelos de la *Escuela Nueva* que proponían educadores costarricenses como María Isabel Carvajal (Carmen Lyra), Luisa González, Roberto Brenes Mesén, Omar Dengo, María Teresa Obregón.

Oportunidades también para abordar la cultura letrada, las actividades planetarias, geográficas, ecológicas, antropológicas, zoológicas, botánicas, etc. Estas vivencias tan gozosas de vida práctica y aprendizaje-enseñanza organizan su acontecer de acuerdo con principios acordados por las partícipes. (Un recuento de las transformaciones, aciertos y vicisitudes de las diferentes fases del proyecto se describe en Chavarría y colaboradoras (2000a, 2000b) y Poltronieri (1999).

La fase previa y la primer fase de dicha intervención fueron dimensionadas por Poltronieri (1999), quien documenta la gama de actividades y experiencias constructivas, a partir de dicha situación existencial problematizada y transformada. Poltronieri (1999) utilizó el INDEX (Chavarría, 1991b), una forma de acercarnos a las vivencias positivas basada en el registro de signos de participación plena o “*involucración*”, donde el interés y significado se registra guiándose por signos y claves posturales, atención, y expresión facial del niño/a (p.19). A la vez, se registraba el contexto y las relaciones.

Las narrativas de Poltronieri muestran con mucho detalle el enriquecimiento de actividades y de vivencias como respuesta al enriquecimiento en las situaciones sociales del desarrollo. En síntesis, su cuantificación muestra que en el periodo previo, la *involucración* se mantiene en niveles bajos y moderados (entre 2.6 y 2.1 de 5 puntos posibles), mientras que a los 9 meses, es considerablemente más alto en los espacios y situaciones enriquecidas (4.2 a 4.4).

Una de las categorías del INDEX registra una apreciación sobre la eficacia, definida como el logro de experiencias de desarrollo en los niños y niñas. Al evaluar las actividades en el aula enriquecida, en el periodo previo, un 53% del tiempo se juzgó poco eficaz, y sólo un 7,6% se juzgó como eficaz. Al final, la totalidad del tiempo se juzgó como eficaz. En el periodo previo, las docentes enfatizaban el manejo de la conducta en 52% de las instancias, mientras que en el posterior durante el 15% de las instancias. Al considerar las actividades en el aula enriquecida, en el periodo previo se enfatizó el manejo conductual durante 35% del tiempo mientras que no hubo énfasis en el manejo conductual en la fase posterior. En éste, las educadoras fueron juzgadas como más sensibles.

- **Período intermedio 1998-1999: Problematización y transformación de otras situaciones sociales de desarrollo.**

Un apoyo de la Embajada Real de los Países Bajos permitió dar otro impulso al proyecto en marcha (Chavarría *et al.*, 2000a, 2000b), tanto para propiciar observaciones y registros de campo, como para ampliar el abordaje de otros espacios existenciales. Este es el momento en el cual se realizaron los registros cuyo análisis se presenta en el presente artículo. A continuación, el abordaje metodológico.

II. METODOLOGÍA: COMPROMISO CRÍTICO CON LA REALIDAD

La perspectiva de la emancipación brota del paradigma de la **acción orientada al entendimiento** (Habermas, 1989). Precisa transformar los patrones de interacción con el fin de ir paulatinamente llegando a consensos sobre lo que podríamos desear las y los miembros de una sociedad en el interés de la totalidad. La teoría crítica o ecológica, la fenomenología comprometida, la teoría de la acción comunicativa, la pedagogía de la liberación (pedagogía crítica), la teoría de género, no intentan descubrir principios universalmente aplicables sino patrones de relación concretos que representen utilidad y una comprensión comunicativa hacia la transformación, hacia-el-mundo-que-queremos, incorporando la variable tiempo histórico y una visión de los valores, como resalta Fariñas León (2004). Esto en las múltiples dimensiones de lo experimentado. Se asume, por el contrario, una actitud de compromiso crítico.

Para la teoría crítica, el esclarecimiento de realidades invisibilizadas es un paso necesario hacia las transformaciones sociales.¹⁰ “*El primer ideal para la crítica educativa es que contribuya a mejorar el proceso educativo*”, puntualiza Eisner (1994, p. 136).

Iniciamos con cuestionamientos sobre el tejido epocal y los valores necesarios, y circularmente volvíamos a ellos. El *ecoanálisis* es necesariamente asumido como problematización en torno a un momento histórico, como insiste Paulo Freire, entre otros, en el concepto de que para el ser humano, el lugar nunca es solamente un espacio, sino un momento histórico.¹¹ El método de aproximación del *ecoanálisis*—donde **eco** representa una ecología social e histórica—apoya el cuestionar lo observado y a observar lo que cuestionamos, explorando sus significados más profundos, estableciendo diálogos y una distancia reflexiva. Orientamos estas deliberaciones hacia la necesidad de crear conciencia en torno a la dimensión de lo posible. Para una descripción del *ecoanálisis* como metodología, consúltese Chavarría y Orozco, 2006.

Las observaciones de este período intermedio se realizaron ya muy avanzado el proceso, entre agosto y noviembre de 1998, ante un proceso iniciado en 1997. Ya se había creado, inclusive, el salón multiuso, paso determinante en los cambios observados, por lo que no puede interpretarse esta información como pre-post. Se llevó al menos un registro de observación etnográfica semanal, registrado por Orozco y utilizado en las discusiones, como triangulación. Las observaciones participantes de otras personas de la Universidad de Costa Rica y del Ministerio de Salud tendían a establecer consensos con lo registrado.

Estas observaciones al final resultaron ser relativamente arbitrarias, pues el proyecto finalizó sorpresivamente, por razones de índole política, sin previo aviso. En ese contexto, el análisis que ahora se presenta intentaba, en su momento (año 2000), visibilizar y comprender lo ocurrido cuando se interrumpió el proceso, habiéndose recién problematizado algunas inconsistencias en los quehaceres.

¹⁰ En las teorías positivistas, se enfatizan las **causas eficientes**, antecedente-consecuente; en las constructivistas, las **causas finales o teleológicas**; en las transaccionales [holistas], las **causas formales**, que se refieren a la descripción y comprensión de patrones (Altman y Rogoff, 1987/1991).

¹¹ Siempre experimentamos el mundo como una situación, existencialmente (Freire, 1986). Aquellos fenómenos a los que comúnmente nos referimos como constituyentes del ambiente **físico** son vivenciados como **lugares-situaciones, como la relación intencional entre las personas y el ambiente**. La dicotomía entre un espacio y una situación nace de una consideración errónea de nuestras acciones como relativamente independientes del “ambiente físico”, cuando éste es asumido sólo como *en-torno* (Peled, s.f.).

Es significativo apuntar que sólo una de estas instancias se llevó a cabo en las actividades del aula acondicionada para los de mayor edad, en la cual se habían observado los mayores cambios en el quehacer del primer período, lo que apunta en dirección de una verdadera trasformación.

Categorización de las observaciones

En un análisis más minucioso se descubre que la ciencia no conoce ‘hechos desnudos’ en absoluto, sino que los “hechos” que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de alguna forma y son, por tanto, esencialmente teóricos. (Feyerabend, 1987, p. 3)

De acuerdo con la noción de aproximaciones dinámicas al conocimiento, en un esfuerzo por reconstruir patrones, fuimos categorizando nuestros recuentos etnográficos (Foss y Foss, 1989). Dividimos las observaciones etnográficas en **actividades**, utilizando el concepto de Vygotsky como aquellas que en sí mismas representan una unidad de sentido, intencionalidad y significado (cf. Leontiev, 1983).

Para cada actividad delimitada, entresacamos **categorías** al preguntarnos: *“A la luz de los valores conscientizados, ¿qué valores positivos o negativos relevantes para la conformación del sí mismo nos comunica cada actividad?”*. Las categorías abiertas fueron entresacadas del texto de la observación, en la cual se realizaba una descripción de la actividad, en una columna, con observaciones e interpretaciones en la contigua (ver Chavarría y Orozco, 2006). Se iban consignando temas emergentes, tocando puntos sensibles referentes al marco conceptual, para propiciar un acercamiento entre lo observado-vivido y dicho análisis conceptual. Esto lleva al afinamiento de categorías de comprensión durante la investigación-acción. Ejemplos: *conocimiento y cuidado de la naturaleza, aprendizaje significativo, cultura de paz, gozo, falta de sensibilidad, falta de respuesta a las necesidades de niños y niñas, falta de planificación*. Se desglosan en los cuadros 2 al 6.

Siguiendo un procedimiento de asignación conjunta de categorías, mediante el acuerdo de ambas investigadoras, cuatro observaciones intermedias y cuatro observaciones hacia el final del período de investigación fueron codificadas. Concordamos en adjudicar un máximo de tres descriptores (categorías) por actividad. Al categorizar, privilegiamos las utilizaciones novedosas. Por ejemplo, nuestros registros contables no dan cuenta de la elección

autónoma, ni del ambiente conscientizado, que se nos convierten en categorías invisibilizadas—o contextuales—y por lo tanto *saturadas*, al intentar destacar los detalles. Pues no se repetía: “*fulano escogió trabajar con...*”, sino solamente la forma en que se encontraba involucrado con la actividad específica. Adjudicamos códigos según valores *positivos*, *neutros* o *negativos* que cada categoría representaba, en un esfuerzo por enumerar, *grosso modo*, los significados y valores que propiciaban las actividades.

Estas categorías aportan solamente una aproximación a los procesos cotidianos. Por un lado, el contexto curricular de marco abierto dificulta enormemente captar la diversidad de actividades sumamente enriquecedoras que suelen suceder simultáneamente, por lo que la narrativa etnográfica representa, en sí, una visión ya limitada. Aplicar categorías a la trama narrativa, ya parcial, del proceso, tiene aún más limitaciones evidentes. Al establecer un tope máximo de tres descriptores por cada actividad, se circunscribía nuestra utilización de categorías constructivas.

Nuestra triangulación sobre las categorías y análisis se basó en el consenso entre ambas investigadoras-partícipes. Se entregaron copias de lo elaborado tanto al CINAI como al Ministerio de Salud, como parte de la triangulación (Chavarría y Orozco, 2003/2005 en revisión). En el proceso, se llevaba al equipo lo elaborado a partir de las experiencias vividas en el observar-actuar y actuar-observar. Esto se pudo realizar gracias al respaldo y la auto organización de equipos de trabajo entre los niños y las niñas, en un enfoque de participación cultural plena.

Asimismo, es crucial señalar que han sido muchas las personas y grupos que han observado el devenir del CINAI, ya que éste continuó siendo utilizado como centro de demostración y capacitación hasta el 2004 (García, 2008; Ministerio de Salud, s.f.; Poltronieri, 2008). Nuestro compromiso con los procesos observados y vividos nos instaron a seguir adelante en otros ámbitos cuando se detuvo el proceso. Lo que habíamos vivido nos había convencido. Por ende, durante el 2000-2001 habíamos realizado el análisis que acá se presenta, con nostalgia.

III. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CATEGÓRICO

Durante la investigación nos referimos a ***espacios existenciales*** o ***espacios-situaciones***, organizaciones sociales que propiciaban diferentes tipos de ***actividad significativa, motivación y vivencia***. Ahora, al escuchar los argumentos de Fariñas León,

retomamos el concepto de Vygotsky de **situación social de desarrollo** como “unidad matriz de análisis complejo”:

... al principio de cada período etáreo se establece una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esa etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social. A esta relación la denominamos situación social del desarrollo” (Vygotski, 1983, p. 51). “...esta relación significa... un nuevo carácter de la percepción de la realidad externa y de la actividad en ésta, un nuevo carácter de la percepción de la vida interna del propio niño y de la activación interna de su vida psíquica...” (p. 259). “...La situación social del desarrollo es el momento de partida para todos los cambios dinámicos, que ocurren en el desarrollo durante un período dado. Ella determina de manera completa y global aquellas formas y aquel camino, a través de los cuales el niño adquiere nuevas propiedades de la personalidad... (pp. 258– 259, cit. por Fariñas León, 2002, p. 2).

Fariñas León acota:

el desarrollo consiste entonces en la llegada a una nueva situación social del desarrollo, en la que se genera y sostiene el desenvolvimiento humano ulterior.[...] La situación social del desarrollo expresa la conjunción dinámica de las condiciones interpersonales o externas y las intrapersonales o internas, que producen el desarrollo de la persona [...] no es extra-histórica, sino que enfoca en su punto de mira lo temporal y lo local vivenciado por el sujeto del desarrollo, sin desdeñar lo general propio para los grupos o épocas, que también forma parte de dichas vivencias personales [...]. (2002, pp. 3-5)

Retomamos esta perspectiva al recordar que al transformar los ambientes-situaciones, nuestro enfoque se orientaba al empate entre:

- los intereses, actividades espontáneas y exploraciones de la niñez en desarrollo, con sus cambios cualitativos en períodos sensibles;
- los ambientes-físico-simbólicos como apoyo a las vivencias de las personas, y
- las relaciones interpersonales, a la manera de Giroux, lo cual implicaba una conscientización y cambios de cosmovisión y actuaciones de las docentes.

Esto fue mediatisado por sensibilizaciones y reuniones de personal, utilizando las observaciones como base de discusión, decodificación de significados y búsqueda de

alternativas de acción. El modelaje fue un elemento determinante en la construcción de un quehacer coherente con los principios.

3.1 Primer período: transformaciones en un ambiente existencial o situación social de desarrollo

Durante el primer período, como mencionamos, los logros alcanzados toparon con limitaciones de recursos, esfuerzos infructuosos por acceder a fuentes de financiamiento estatal, inseguridad de todo tipo. De la mano con la indiferencia estatal, un arraigado **currículo de la frustración** nos desafiaba (Chavarría, 2000a). Las y los chiquilines nos iban mostrando un flujo y actividad armoniosa en las oportunidades ampliadas, mas no habíamos un cambio de cosmovisión congruente con la paz, la armonía y el respeto. Había dificultades para visualizar que las prácticas del salón problematizado y transformado pudiesen extenderse al resto de la rutina.

La teoría de las posibilidades anticipa esta limitación, como resultado ideológico de la **invisibilización de las prácticas cotidianas**, las repeticiones rutinarias y la globalización preconsciente de *lo que debe ser la escuela*, prácticas consideradas como “*naturales*”: *en el aula todos al unísono, todos calladitos en lo mismo, “filita para ir al comedor”...* Pese a la problematización sobre conceptos fundamentales, así como la demostraciones positivas en el espacio-situación modificado, la conducción de las adultas involucradas revelaba que no había calado con suficiente profundidad, en el quehacer cotidiano, una cosmovisión fundamentada en los derechos de la niñez y en la construcción de un mundo de paz (Chavarría, 1999). No habíamos logrado problematizar sobre las siguientes nociones:

- Mientras más contentos, productivos y constructivos, más se logran organizar los niños y las niñas por el bien común [principio axiológico y teórico]. No será necesario gritarles, cantarles cancioncitas o alzarles la voz, si les damos la oportunidad de realizar actividades por lo que sientan como su mayor imperativo: *desarrollarse plenamente y demostrar sus capacidades y deseos de ser útiles en la red de relaciones*, como insistía María Montessori.
- Es un derecho de la niñez tener a su alcance las actividades necesarias para su evolución: la educación, la constitución de una personalidad segura, la formación de redes de solidaridad, el disfrute de paz en el cuerpo y de armonía con las otras personas y con la naturaleza. Una cosmovisión basada en un sentido de unión y no de separación o dicotomía.

- Los pequeños y pequeñas son muy sensibles a los ambientes ruidosos o tensos, a los cambios de personal y de ambientes, a la falta de vínculos.
- Las docentes podrían disfrutar más de sus intercambios con la niñez, a partir de un enfoque más lúdico y gratificante hacia su trabajo.

Concluíamos que el cambio de cosmovisión hacia de derechos debía ser abordado más profunda y participativamente. Esta transformación tan radical, tomaría más tiempo de lo esperado o una intervención más intensa, con retroalimentaciones y reflexiones se dirigesen a movilizar al personal. Pero sobre todo, era necesario mostrar que era posible lo que se consideraba imposible.

Nuestras hipótesis en ese momento, discutidas con el equipo:

- Era necesario que las docentes mismas vivenciarán una conducción armoniosa de los niños y niñas en las distintas rutinas, apoyadas por una preparación del ambiente fuera del aula enriquecida.
- Necesitábamos propiciar experiencias de paz y gozo para ellas mismas, tanto en momentos especiales como durante las rutinas.
- Era necesario seguir analizando los ambientes-situaciones que daban texturas particulares a las experiencias de los chicos y las chicas. Estábamos conscientes, empero, de la insuficiencia de estos análisis, como se había demostrado a lo largo del proceso. Como punto de partida para una eventual transformación en la cosmovisión de las docentes, no era suficiente la idea de generar cambios en ellas: era necesario crear ambientes-situaciones que las apoyasen. Esto lo afirmaba nuestra experiencia con los ambientes existenciales concienciados.

Al interior, en el equipo, reflexionábamos sobre la necesidad de modelar formas alternativas de estar-con los pequeñines y de conducción y resolución de conflictos. Conscientes de la dificultad de lograr ese cambio de cosmovisión sin los recursos adicionales para proporcionar un verdadero andamiaje al personal, la Embajada Real de los Países Bajos, en forma muy relevante, apoyó esta segunda fase, como proyecto pequeño en el marco del *Acuerdo Bilateral Costa Rica-Holanda para la paz y el desarrollo sostenible*. Esto apuntaló a la extensión de transformaciones de ambientes-situaciones hacia otras instancias. Al tener una mayor presencia, se posibilitó el diálogo y el modelaje de un forma más profunda. Se reestructuraron diferentes ambientes existenciales (por ejemplo, aquellos

que contemplaban las rutinas de los más pequeñines, de 2 ½ a 3 1/2 años, así como espacios-situaciones o vivencias de higiene personal y esperas). El proceso de ecoanálisis había evidenciado la necesidad de crear un salón general de juego o multiuso, que permitiera acceso a un ambiente problematizado, para los momentos en que una sola persona tenía que hacerse cargo de niños y niñas de diversas edades.

Nuestro análisis situacional reveló que la experiencia positiva con la transformación del salón general multiuso allanó el camino para otras modificaciones en las rutinas. El personal se encontraba más receptivo, gustoso y motivado hacia otras innovaciones estructurales en el quehacer cotidiano, los niños y niñas se organizaban gustosamente, con plena conciencia de las ventajas que ofrecerían los ambientes existenciales con mayores oportunidades de actividades significativas (cf. Chavarría *et al.*, 2000a, 2000b). Para las observadoras y partícipes del proceso representaba una experiencia vívida que permitía experimentar enorme gozo, paz, laboriosidad, interés, ojitos risueños...

3.2 Distribución de categorías: Aumento en las categorías positivas y disminución marcada de aquellas consideradas negativas

En efecto, podemos apreciar la cantidad de categorías positivas en esta etapa intermedia del proceso. Aún más reveladora fue la drástica disminución en las categorías consideradas negativas: en el periodo intermedio representaban un 34% y se disminuyeron a un 8.7% al final.

Cuadro 1: Distribución de las categorías en los períodos intermedio y final

Categorías	OBS. INTERMEDIAS		OBS. FINALES	
	N	Porcentajes	N	Porcentajes
Positivas	256	60.0	381	87.0
Neutras	26	6.0	19	4.3
Negativas	145	34.0	38	8.7
Totales	427	100	438	100

NOTA. Se consideraron neutras aquellas instancias fuera de nuestras posibilidades. Incluyen:

- Ávidos de experiencias productivas
- Limitación estructural del ambiente/infraestructura/personal/materiales
- Sin discutir en equipo

Es impresionante la disminución de *todos* los indicadores negativos durante este período: se pasa de 145 categorías negativas en el período intermedio, a 38 instancias al final. Esto indica una reducción del 73.8% (Cuadro 1), mientras que el total de categorías

registradas entre intermedio y final no varía sustancialmente. Esta situación se desglosa y comenta en los cuadros 2 a 6, a continuación, donde intentamos ilustrar cómo las categorías reflejan el aspecto vivido en la génesis de la interacción y del proceso.

3.3 Lo positivo de la situación social de desarrollo: la conjunción entre ambiente existencial, las actividades de niños y niñas y el ambiente de paz y solidaridad

Los cuadros 2 y 3 recogen las apreciaciones sobre las actividades y el ambiente existencial, por un lado, y el ambiente de gozo que se respira, por otro.

Cuadro 2: Categorías positivas relativas al ambiente existencial y las actividades

CATEGORÍAS	INTERMEDIO	FINAL
Oportunidades enriquecedoras/ aprendizaje significativo	27	36
Conocimiento de la naturaleza	5	8
Experiencias sobre la vida	2	2
Valoración cultural de lo cotidiano	14	12
Cosmovisión planetaria	1	3
Lectoescritura	8	21
Desarrollo del lenguaje ¹²	8	5
Matemática espontánea	1	14
Empoderamiento/historia/simetría/confianza básica	12	18
Responsabilidad y respeto por los materiales y el ambiente/ orden y organización	15	15
Concentración /trabajo cuidadoso	15	20
Laboriosidad	8	15
Reto/zona de desarrollo próximo/ repetición por interés	6	12
Integración creativa de diferentes elementos	2	4
TOTAL POSITIVAS	132	196

Al deslizarnos por las categorías, va quedando en evidencia que esa conjunción de descriptores apunta hacia vivencias totales, potenciadas por una situación que favorecía dicha explosión de flujo, de procesos. Destacan descriptores referentes a oportunidades y aprendizajes significativos; concentración, inmersión y trabajo cuidadoso; responsabilidad y organización; trabajo en la zona de desarrollo próximo. Asimismo, instancias de

¹² De nuevo, recuérdese que las observaciones finales omitieron la observación en el aula enriquecida para chicos y chicas mayores.

empoderamiento y confianza básica por parte de la niñez. Destaca también una valoración de lo cotidiano y actividades espontáneas de lectoescritura y matemática como oportunidades auto seleccionadas de apropiación de instrumentos culturales clave. En general, se refleja un ambiente de laboriosidad.

Cabe resaltar, de nuevo, que al privilegiar categorías novedosas o sobresalientes, muchas otras pasan desapercibidas, como son: autorregulación y escogencia espontánea, responsabilidad y respeto, orden y organización, entre otros, que representan condiciones para que se dieran las categorías resaltadas.

El cuadro 3 presenta categorías indicadoras del ambiente de gozo, paz y solidaridad que se respiraba, y que observadores de toda índole notaban. La separación temática entre los Cuadros 2 y 3 obedece a la conveniencia de visibilizar aspectos que resaltaban en el contexto social y emocional de la experiencia. De otra manera, ¿cómo separar las actividades significativas del ambiente social y afectivo que acompañaba la realización de dichas actividades? Uno sin el otro pierden sentido y la única razón para tal división es facilitar la apreciación de distintos ejes de una situación social de desarrollo.

Cuadro 3: El ambiente de gozo, paz y solidaridad entre la niñez

CATEGORÍAS	INTERMEDIO	FINAL
Ambiente de paz/cultura de paz	8	10
Orgullo personal/sentido de utilidad	8	11
Gozo	6	16
Socialización y amistad, calidez/pertenencia	14	22
Colaboración /solidaridad/ ayuda o regulación mutua	8	14
Aprendizaje por modelaje y observación	7	7
Equidad de roles de género	5	4
Evolución personal de niños y niñas	8	10
Calidez hacia las docentes	4	4
Expresión de ternura hacia las observadoras	10	20
TOTAL POSITIVAS	70	107
Juego agresivo/peleas, empujones, agresividad	12	0
Manifestación problemática de un niño o niña ya etiquetado	13	5
TOTAL DE NEGATIVAS	25	5

Destacan descriptores sobre calidez y sentido de pertenencia, solidaridad y regulación mutua, gozo, un sentido de paz y orgullo personal por el trabajo realizado. También es notable la disminución de actuaciones negativas por parte de la niñez, pasando de 25 a 5 instancias así calificadas.

En total, las categorías positivas referentes a los cuadros 2 y 3 suman 202 registros en el período intermedio y 303 en el final, lo cual implica un aumento de casi 30% en los registros positivos, indicando una gran explosión de actividades constructivas, en un ambiente gozoso y cálido. Esto resultaba evidente a las observadoras informales que se acercaban, algunas de las cuales escribieron notas sobre su impacto (Chavarría, 2000).

De la mano con manifestaciones positivas en el quehacer cotidiano y social que se respiraba, encontramos una disminución drástica de las categorías negativas, tanto en el ambiente existencial y las rutinas, como en la actitud de las docentes y de la niñez. Se comenta en las próximas secciones, pues es ese conjunto único e indivisible el que da cuerpo a la situación social de desarrollo.

3.4 Mayor organización y consistencia en las situaciones sociales de desarrollo

El Cuadro 4 muestra las categorías referentes a dificultades en **la organización y la consistencia**. En la etapa final se evidenciaba una marcada disminución de las esperas improductivas, de los horarios y las rutinas inconsistentes, del ruido y el desorden. Eso significa una reducción considerable, a la mitad, de eventos de organización poco constructiva.¹³

Cuadro 4: Categorías poco constructivas relativas a la falta de organización y consistencia en las situaciones sociales de desarrollo, por período

CATEGORÍA	INTERMEDIO	FINAL
Falta de organización y preparación del ambiente	24	18
Horarios y rutinas inconsistentes	5	1
Espera improductiva/ aburrimiento y hastío	8	1
Ruido y desorden	5	0
TOTAL DE NEGATIVAS	42	20

Disminuyen drásticamente las dificultades en la organización y preparación del ambiente por parte del equipo docente. Asimismo, los horarios y rutinas inconsistentes y en

¹³ En este conteo excluimos los casos de falta de planificación cuando considerábamos que nos remitían a limitaciones de planta física que aún no habíamos podido resolver y que evidencian, más bien, limitaciones en la respuesta gubernamental: un total de 11 observaciones en el período intermedio, 5 al final.

particular, el ruido y el desorden y las espera improductivas, asociadas a gestos de aburrimiento o hastío. Lo interesante, para complementar este concepto integral de situación social de desarrollo, es la disminución en las dificultades en las rutinas y experiencias cotidianas, de la mano con una disminución de lo que hemos venido denominando “*currículo de la desvalorización y frustración*”, como se presenta en el próximo apartado.

3.5 Transformaciones impresionantes del currículo de desvalorización y sumisión y evolución del personal

El **currículo de desvalorización y sumisión** muestra transformaciones impresionantes por parte del personal. En total, los registros negativos sumaban 78 anotaciones en las observaciones intermedias; se reducen a 13 en el período final, lo cual representa una disminución del 83.4% de instancias de desvalorización (Cuadro 5).

Cuadro 5: Categorías negativas relativas al currículo de desvalorización y sumisión

CATEGORÍA	INTERMEDIO	FINAL
Censura	8	0
Gritos de personas adultas hacia niños y niñas	10	0
Castigos sin explicación o improductivos, amenazas	7	0
Indiferencia/falta de respuesta a las necesidades de niñez/ Pérdida de oportunidades y esperanza/ coartar iniciativa y creatividad	19	2
Contacto brusco	3	0
Falta de calidez y sensibilidad	10	5
Cosmovisión de los niños como números/ falta de respeto por procesos, ritmos y apego	3	0
No promover colaboración ni solución de conflictos	8	0
Inconsistencia	3	0
Estereotipos para controlar y filas	6	4
Estereotipos de género	1	2
TOTAL DE NEGATIVAS	78	13

Como puede aquilatarse, estas disminuciones son relevantes: desde gritos y desvalorizaciones, hasta amenazas y manipulaciones físicas restrictivas, con enojo, pasando por falta de respuesta a las necesidades de la niñez, desestimulación de la creatividad y notoria falta de calidez y sensibilidad.

La evolución del personal a lo largo del proyecto se evidencia en los gestos y actuaciones que muestran mayor sensibilidad (Cuadro 6).

Cuadro 6: Categorías positivas en las manifestaciones de las docentes, por períodos

CATEGORÍAS	INTERMEDIO	FINAL
Afecto hacia los niños y niñas	0	3
Tono de voz suave	5	8
Diálogo, interacción con los niños y las niñas ¹⁴	7	2
Sensibilidad, atención a las necesidades del niño o niña	9	14
Respeto por las diferencias individuales y ritmos	1	4
Resolución creativa al conflicto/constancia en límites	4	4
Atención individualizada/aprendizaje tú a tú/Andamiaje adulto	8	8
Evolución personal de la maestra	5	12
Subtotal positivas docentes	39	55
Acción de observadoras-partícipes	10	21
TOTAL POSITIVAS	49	76

Los esfuerzos por modelar estilos de relación y formas de estar-con-la-niñez resultaron en una gran cantidad de expresiones de afecto de chicos y chicas hacia nosotras, elementos en sí positivos que vale la pena distinguir.

Para recapitular, encontramos que en el primer período, cuando las transformaciones involucraron solamente un ambiente existencial, los cambios en las actuaciones de docentes y niños-niñas se limitaron a dicho ambiente social. Se evidenciaron aumentos en las categorías positivas y disminución marcada de las categorías consideradas negativas entre el periodo intermedio y el final. Abarcaba tanto el ámbito de las actividades emprendidas, como la concentración, el gozo y la solidaridad con que se asumían. A la vez, encontramos una mejor organización de actividades, mayor consistencia y sensibilidad del personal, así como menores instancias de desvalorización. Todo apunta a una situación que *en conjunto* se modifica, como situación social de desarrollo. Nuestras vivencias sugerían un punto de quiebre en las cosmovisiones: la modificación de las actividades relativas al salón de juegos o multiuso mostraba la capacidad de organización responsable por parte de la niñez. ¿Influiría en otros ámbitos? Aunque no podemos responder a esa interrogante desde la experiencia que aquí se comenta, podemos aproximarnos a los significados de los cambios generales en el tiempo, es decir, en su génesis, como comentamos a continuación.

¹⁴ Registramos menos instancias de diálogo entre las docentes y los niños y niñas, aunado a una participación más activa de las investigadoras, posiblemente en nuestros esfuerzos por modelar formas de estar-con-la-niñez.

IV. ANÁLISIS GENÉTICO DE LAS INTERACCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES SOCIALES DE DESARROLLO

4.1 Niñas-niños y docentes mantienen comportamientos y actitudes positivas en las situaciones sociales de desarrollo problematizadas y enriquecidas

Las categorías reflejan los aspectos integrados, que iban ampliando las perspectivas de flujo conforme se iban ampliando las transformaciones en los espacios existenciales. Tomando una perspectiva longitudinal, podía notarse cómo los ambientes de laboriosidad y gozo, de oportunidades, de solidaridad, iban extendiendo transformaciones de la interacción y del proceso: al vivir y participar en la transformación de situaciones integrales, con la plena colaboración de la niñez. El Cuadro 7 muestra las actitudes positivas en los ambientes y rutinas enriquecidos, con más de 80% de categorizaciones positivas, tanto en el periodo intermedio como al final.

Cuadro 7: Distribución de las categorías en las situaciones sociales de desarrollo de las aulas o el salón multiuso enriquecido, por período

Categorías	OBS. INTERMEDIAS		OBS. FINALES	
	n	%	N	%
Positivas	160	80.4	255	85.6
Neutras	22	11.1	36	12.1
Negativas	17	8.5	7	2.3
Totales	199	100	298	100

Podemos preguntarnos por la extensión de estas vivencias positivas a otros ambientes-situaciones:

4.2 ¿Se extendieron los cambios a ambientes-situaciones no transformados?

En aquellos ambientes-existenciales que no habíamos logrado modificar, después de la reestructuración del salón multiuso, los registros positivos en el comedor, patio y transiciones pasan de 12% a un 58% (Cuadro 8). Es notorio el cambio. Encontramos también una considerable reducción de categorías referentes a eventos considerados negativos: de un 73% descienden a un 24% al final.

Cuadro 8: Distribución de categorías en los ambientes-situaciones no enriquecidos (comedor, patio y transiciones), por período

Categorías	OBS. INTERMEDIAS		OBS. FINALES	
	n	%	N	%
Positivas	15	11.7	41	57.8
Neutras	19	14.9	13	18.3
Negativas	94	73.4	17	23.9
Totales	128	100	71	100

Lo anterior sugiere que la situación social de desarrollo como totalidad apoya o genera comprensiones y cambios en el personal y en la niñez, actuando conjunta e inextricablemente. Estos cambios registrados tienen su referente en la narrativa o registro etnográfico, y consideramos que no representan una determinación lineal causa-efecto sino una co-determinación del conjunto.

Los gráficos a continuación permiten visibilizar las transformaciones para cada uno de estas situaciones existenciales.

Gráfico 1: Distribución de categorías en el comedor

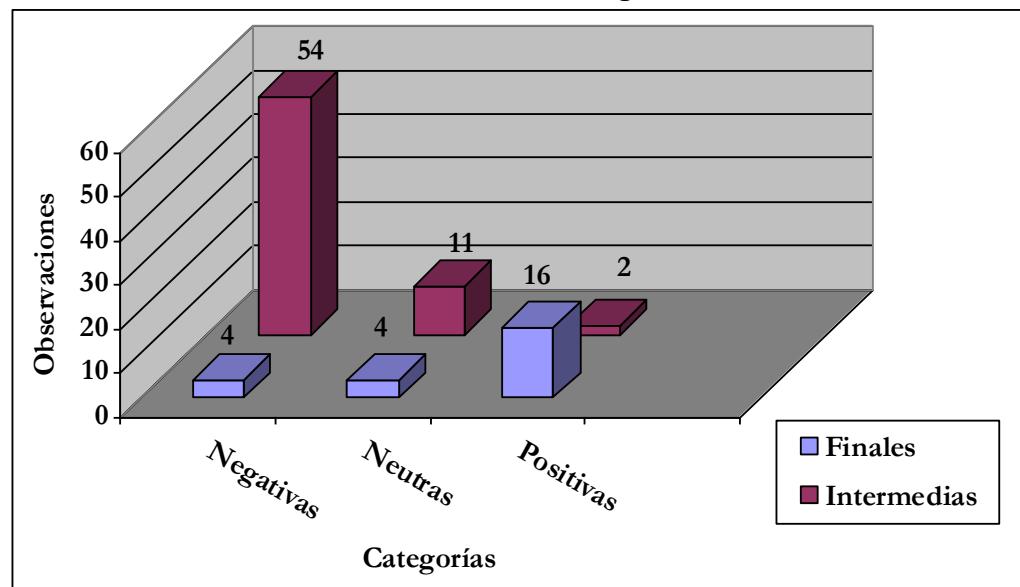


Gráfico 2: Distribución de categorías durante las transiciones

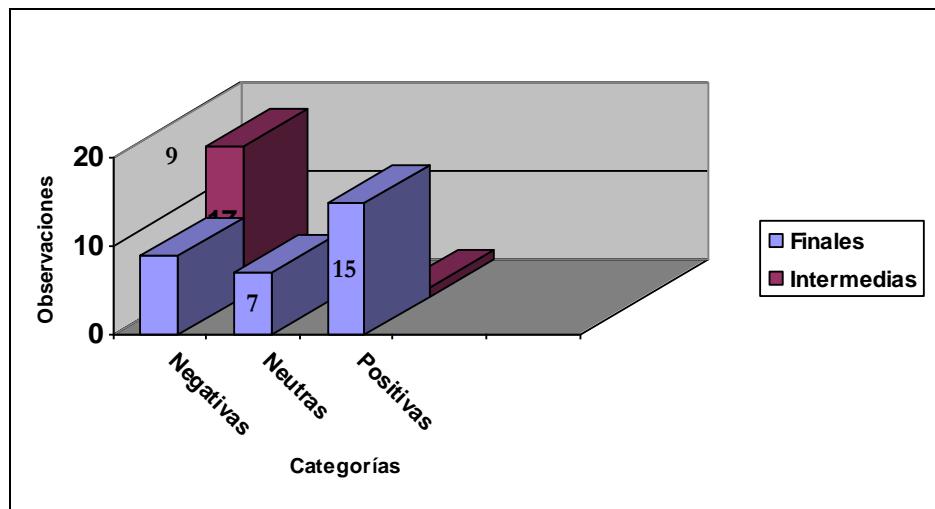
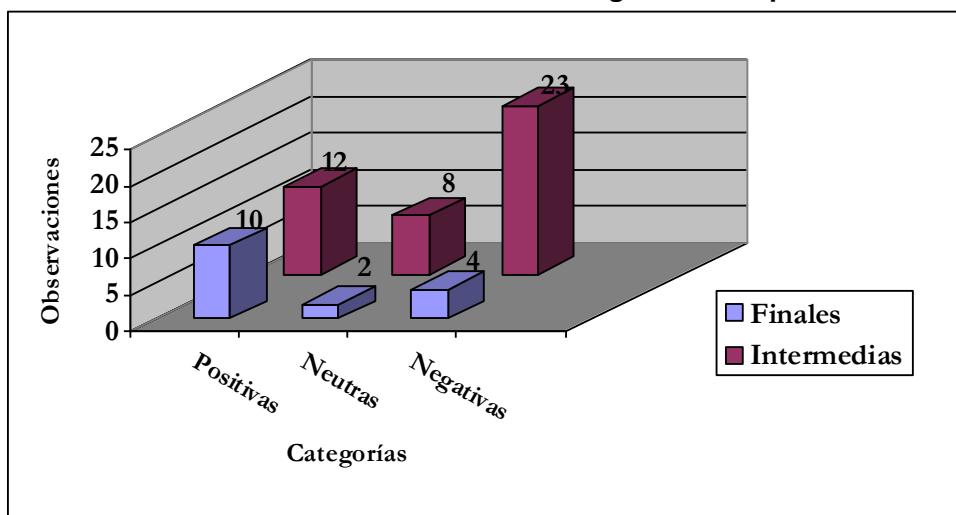


Gráfico 3: Distribución de categorías en el patio



En síntesis, en los espacios amorosamente planeados y vividos, se aumentan la participación en actividades descritas como positivas o constructivas, con más de 80% de categorizaciones calificadas como positivas (Cuadro 7). Disminuyen drásticamente los controles represivos y autoritarios, la falta de sensibilidad y la indiferencia de las docentes, así como los comportamientos agresivos por parte de la niñez.

¿Qué les interesaba a estos chicos y chicas? En forma muy reveladora, los quehaceres de la vida cotidiana siempre generaban gran interés, especialmente entre los hombres. Es relevante subrayar el interés que mostraban los varones por las actividades de vida cotidiana y por colaborar en el comedor, lo cual evidenció lo significativo que les resultó acceder a actividades de cocina, limpieza, costura y cuidado del “bebé”, usualmente no a su alcance por estereotipos de género. Las polémicas discusiones que al respecto se suscitaron con los padres y las madres son testigo de lo novedoso de la integración de ambos géneros en estas actividades. Los chicos y chicas considerados como “inquietos, revoltosos” accedían a estas actividades con mucha frecuencia.

Aquellos siete niños, hijos de nicaragüenses, riendo, bromeando en torno al sartén eléctrico que doña Ligia, la cocinera, con gusto nos prestaba. Con cuidado, volteaban las tortillas hechas por ello, con uno de ellos a cargo del manejo de la espátula—y con orgulloso aire de responsable. Las chiquitas los miraban, sorprendidas de que una actividad tan simple generase tanto entusiasmo.

La apropiación de actividades de siembra, al tener sus propios frascos y macetas con plantitas, generaba gran entusiasmo. Las actividades tendientes al conocimiento e interés por la naturaleza, así como la atracción por lo planetario, resultaban en integraciones muy novedosas, con animales procedentes de diferentes continentes. Se percibía su orgullo por conocer los nombres y por localizarlos en mapas. Nuestra experiencia con niñas y niños gozosamente dibujando contornos continentales y animales que ahí se encuentran aboga por la introducción temprana de estos materiales “lejanos”, de corte planetario.

Notamos actividades conducentes a la lectoescritura, la matemática y las relaciones espaciales, espontáneamente elegidas, asumidas con esfuerzo concentrado y sentido de logro, instancias de apropiación de herramientas simbólicas. Les encantaban los juegos de lotería y de “memoria”, utilizando tarjetas elaboradas con fotos de animales reales. Les gustaba, por supuesto, involucrarnos en las actividades de “memoria” y lotería, lo cual favorecía diálogos que ampliaban las oportunidades de aprendizaje. Es interesante resaltar que nos resultaba divertido jugar, notar sus grandes capacidades de retención espacial y sus comentarios, lo cual, sobra decir, incrementaba las probabilidades de que entrásemos con gusto en estas actividades—una ventaja a veces no explícita pero muy importante en la creación de ese ambiente a la vez gozoso y productivo.

¿Qué significaron para nosotras esas puertas que se abrieron? ¡Cuánto gozo íbamos sintiendo, al ir presenciando, en aquella realidad de drogas y marginación urbana, aquello que en equipo íbamos creando, desde el lenguaje de lo posible! Importante resaltar que las vivencias que dieron pie a lo anterior pueden mejor ser comprendidos dentro del concepto integrador de situación social de desarrollo, situación que comentamos integralmente a continuación.

V. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

... la opción axiológica, que lleva a rechazar ciertas cosas y a desechar otras, debe constituir siempre un horizonte que ilumine nuestro quehacer, y ello no como algo sobreañadido, sino como algo intrínseco a la propia actividad científica, académica o profesional. (Martín-Baró, 1984, p. 67)

5.1 La actitud y el comportamiento de niños y niñas lo expresan: las actividades de construcción de las bases de la personalidad como manifestaciones y co-construcciones de diferentes situaciones sociales de desarrollo

El entorno general bullía con actividades espontáneas, aprendizajes que parecían ser significativos, responsabilidad, respeto, orden y organización, entre otros. Niños y niñas involucrados en oportunidades enriquecedoras y de aprendizaje significativo; de valoración de lo cotidiano; de lectoescritura y matemática espontánea. En general, de empoderamiento; concentración, trabajo cuidadoso y laboriosidad. Prevalecía una cultura de paz, calidez, pertenencia y gozo, donde se notaban manifestaciones de orgullo personal y sentido de utilidad. En este ambiente de escogencia personal, sus actuaciones mostraban concentración y laboriosidad, un importante signo de que estaban encontrando las condiciones para su actualización. Los únicos signos de *resistencia* se encontraban cuando no deseaban cortar las actividades emprendidas para ir a almorzar.

Se ampliaron las muestras de empoderamiento y seguridad personal, valores muy importantes para el aprendizaje. El orgullo personal y el sentido de utilidad se acentuaron, así como las actividades que representaban retos o incursiones en zonas de desarrollo

próximo. En este sentido, la interfase entre sus necesidades y la situación social de desarrollo como totalidad vivida rendía sus frutos.

5.2 El establecimiento de una comunidad de aprendices

Los gestos conducentes a una cultura de paz y las actuaciones solidarias y sensibles se multiplicaron. Siempre había chicos y chicas ofreciendo su ayuda, apoyando en la regulación del grupo. Amorosos, la expectativa y los abrazos de felicidad nos recibían y nos despedían. Entre su organización y laboriosidad, nos recibía su anhelo por descubrir qué nuevas facetas de la vida pondríamos a su disposición, como oportunidad para su construcción y apropiación como partícipes culturales plenos (Lave y Wenger, 1991).

Una fuerte acentuación del gozo y la socialización, la camaradería, las amistades, la calidez y la sensación de pertenencia, la solidaridad, el juego colaborativo y la regulación mutua denotan el alcance de las propuestas. Mientras anteriormente las agrupaciones eran planas, siguiendo liderazgos poco constructivos que recordaban la asociación en pandillas, ahora las amistades se afiliaban en torno a dimensiones creativas y eran fluidas más que cerradas. El establecimiento de una comunidad de niños y niñas, organizados en torno a tareas, equipos de colaboración y experiencias compartidas, ampliaba y enriquecía la cotidianidad.¹⁵ En un plano concreto, como manifestación de los cambios en el tejido de la atención, hay un notorio descenso de instancias de agresión, juego agresivo y peleas.

5.3 ¿Cómo fueron evolucionando las personas encargadas de la niñez y currículo de desvalorización y sumisión?

En la etapa intermedia, aún a partir de la primera modificación del espacio-situación enriquecido, las categorías negativas reflejaban dificultades en torno al cambio de cosmovisión planteado como necesario. Se habían registrado castigos sin explicación, amenazas y jalones de brazo, sumados a una falta de calidez y sensibilidad por parte de algunas personas adultas.

Hacia el final, hay claros indicios de que el **currículo de desvalorización y sumisión** se ha transformado. Por un lado, se evidenciaba una fuerte disminución de las esperas

¹⁵ Este tejido, aunado a la expresión de ternura hacia las investigadoras y otras adultas, contribuye a desmitificar el temor referente a la naturaleza “*individualista*” y “*poco sociable*” del modelo montessoriano.

improductivas, de los horarios y las rutinas inconsistentes, del ruido y el desorden. El ambiente se preparaba más cuidadosa y consistentemente (Cuadro 4).

De la mano, al finalizar el proyecto, impresiona la forma en que se disminuyeron los registros que evidenciaban una cosmovisión represiva (Cuadro 5). Se redujeron en forma llamativa los gritos, la censura, la indiferencia, la falta de respuesta a las necesidades de niñas y niños, así como en la pérdida de oportunidades para canalizar constructivamente las inquietudes de la niñez. Es impresionante cómo disminuyen los comportamientos adultos que atentan contra la cultura de paz y armonía—las interrupciones innecesarias, el coartar las iniciativas, la falta de liderazgo del personal en torno a la solución de conflictos—una reducción del 74% de dichas actuaciones. Más aún, las formas más drásticas de disciplina mediante la agresión se eliminaron completamente en las últimas fases del proyecto (Cuadro 5). Las adultas se mostraron más sensibles, prestando mayor atención a las necesidades de niñas y niños, mayor respeto por las diferencias y los ritmos individuales. Utilizaban un tono de voz más suave y daban mayores muestras de afecto. Sus comentarios y actitudes evidenciaban su evolución personal a lo largo del proyecto (Cuadro 6). ¿Respondían también a la dignificación generalizada del ambiente social de desarrollo y a su andamiaje?

5.4 La disciplina basada en la construcción dialéctica en la interfase de situaciones sociales de desarrollo problematizadas-para-actuar-en-ellas, con ellas

Muy en concordancia con los efectos que María Montessori proponía en torno a una disciplina basada en el gusto por las actividades—el *flujo*—, aquellos chicos y chicas ya etiquetados como “problemáticos” empezaron a motivarse por colaborar con la estética y el buen transcurrir de la comunidad. Los niños y niñas catalogados con *déficit de atención* o *hiperactivos*, de familias etiquetadas “problemáticas”, realmente nos mostraron su intenso interés por las actividades ecológicas y culturales que pusimos a su alcance para su exploración y apropiación. Cuando ingresaban al espacio enriquecido, dejaban de destacarse como “niños/niñas-problema”.

Asimismo, evidenciaban satisfacción ante los modos simétricos de relación con las adultas. Varios de estos chicos y chicas cambiaron en forma notable durante el proceso, convirtiéndose en niños anhelantes de colaborar en cualquier oportunidad que se presentase. Los observábamos creativos, productivos, laboriosos, colaboradores. Después de haber sido retadores y agresivos, verlos tan contentos y colaboradores nos enternecía y

asombraba. Sus actitudes expresaban cuán contentos estaban de poder manifestar sus características constructivas. Nos daba la impresión, más bien, de que ellos mismos estaban contentos de haber tenido la oportunidad de dar ese viraje a su comportamiento: entre sonrisas expresaban, con asombro propio: “*¿verdad que yo ya no me porto mal?*”

5.5 Las situaciones sociales de desarrollo en los cambios de cosmovisión

La situación que podemos conceptualizar acá toma sólo parcialmente el concepto de situación social de desarrollo: omite el aspecto tan esencial como las vivencias de pobreza e inseguridad. Mucho mejor si hubiésemos enfrentado las desigualdades socioeconómicas y la injusta distribución de la riqueza que vivían estas familias en su cotidaneidad, las injustas condiciones para madres solas, en un barrio pleno de inseguridades de todo tipo. Sin embargo, resulta sumamente interesante notar los alcances del concepto de **situaciones sociales de desarrollo**, siguiendo el pensamiento de Vygotsky.

Los espacios y situaciones carentes de materiales u oportunidades enriquecedoras ofrecían una alta probabilidad de presentar conductas catalogadas como negativas. Lo anterior es específicamente representativo de nuestra hipótesis: una transformación tan radical del currículo de la frustración a la cosmovisión humanista, holista, se potencia con un ambiente—social—de oportunidades.

Lógico: el currículo sostiene y conduce tanto a la niñez como a las educadoras. ¿Cómo iban ellas a creer en palabras teóricas sobre-utilizadas (*oportunidad, autoconstrucción, respeto, derechos*) si a la base no creían que pudiesen sustituir la disciplina controladora que durante tantos años habían utilizado—con eficacia disciplinaria y control del grupo?

Fue crucial palpar las ventajas de este enfoque integrador, más allá del espacio oficial para el aprendizaje, más allá del aula y del momento formalizado en el plan curricular, con sus metas puntuales para cada momento del día (el momento del “aprendizaje” y el de los hábitos, el de la enseñanza y el de las rutinas...). La niñez, con su valoración de la novedosa forma de ser y de conducirse—ya degustada en el espacio privilegiado para “el aprendizaje”—apoyaría los cambios que abrían resquicios en las puertas. De hecho así fue.

Fueron estos pequeños seres quienes valoraron y defendieron la esperanza ante cada oportunidad ofrecida, 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 personitas quienes acogieron y respaldaron cada oportunidad abierta. Ellas quienes depusieron las antiguas formas de

resistencia, trocándolas por una colaboración abierta y entusiasta ante las nuevas propuestas de organización. Fueron estas jóvenes personas quienes se apropiaron de los nuevos principios curriculares. Sí, ellas quienes se aliaron con las personas adultas que les abrían puertas, constituyéndose en una **comunidad de aprendices** que entre sonrisas y complicidades erosionaba la arraigada cosmovisión disciplinaria.

Interesante fue el concepto de **identidad de lugar** como elemento vinculante, mediador entre las intenciones adultas y el lenguaje concreto de la niñez. Cuando estas personitas fueron percatándose de que todos los espacios y situaciones de vida iban siendo tomados por la nueva forma de organización, que todos los espacios llevaban el sello de la estética y la ampliación de oportunidades, interpretaron con frescura que podían adoptar los mismos principios de organización que había disfrutado en el *“aula enriquecida”*.

Las transformaciones de una de las situaciones cotidianas se convirtieron en el símbolo de una carta de intenciones creíble, en un símbolo de esperanza. Esto se hace notar, como mencionamos, después de las transformaciones en el salón general de juego y su impacto sobre las otras rutinas: al transformar nosotras el salón de TV y siesta en un espacio existencial de juego y actividad constructiva, chicos y chicas se abocaron a demostrarnos su quehacer positivo en todas las rutinas. Se dedicaron a custodiar la nueva esperanza, colaborando activa y recíprocamente en el fluir de las rutinas, en su intuición certera de que este flujo era esencial. Esta marcada diferencia indica cambios muy favorables en estas rutinas que suelen esconder el currículo oculto. Es como si al abarcar las rutinas (salón de TV, siesta y esperas), las rutinas de espera y transición también se dignificaban.

Así fue cómo el agotador trabajo de controlar personitas, antes acostumbradas a ofrecer resistencia a diestra y siniestra, se fue convirtiendo en una actividad de mayor gozo y menor esfuerzo para las educadoras. Y empezaron a sentirse orgullosas de los logros, logros que permitieron demostrar cuán productivo era el comportamiento de niños y niñas durante las rutinas, cuando encontraban a su disposición condiciones para involucrarse en ambientes de vinculante interés y de responsabilidad compartida. Circularmente, los nuevos espacios-situaciones donde pequeños y pequeñas se desenvolvían constructiva, creativa y ordenadamente, parecían apoyar las dinámicas de cambio de actitudes y comportamientos del personal.

5.6 El papel protagónico de la investigación comprometida

Un modelo que intenta formar las bases de la personalidad, con un fuerte sentido de paz entre las personas adultas y las pequeñas, enfatizando respuestas de cara al siglo XXI, ha logrado resultados asombrosos, no sólo en un centro universitario sino también en un contexto de clase socioeconómica muy baja. Desde un paradigma contextual-holista, suscribimos la meta de comprender para transformar (De Souza, 2004).

Retomamos las recomendaciones de Rodríguez Arocho (2007), quien enfatiza la necesidad de **desnaturalizar** las formas de mirar el desarrollo humano y el espacio escolar. Naturalizar estos aspectos implica negar el origen sociocultural y los multideterminantes sociales de los modelos educativos. Al analizar, visibilizar y conscientemente transmutar algunas de estas dimensiones, esta investigación ofrece una visión compleja en la cual la reflexión y la acción son una unidad indivisible, como lo son teoría, práctica e investigación; con un claro compromiso hacia la transformación.

También reiteramos los principios guías para la investigación educativa que propone Flecha, retomando los aportes de Paulo Freire (cit. por Rodríguez Arocho, 2007a):

- combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad,
- cruzar los límites corporativos y las parcelas disciplinarias,
- vincular la pedagogía con los estudios culturales,
- fundamentar la práctica y la investigación educativa en la acción comunicativa.

Nuestra cuantificación da cuenta, ciertamente, de algunas posibilidades de esa transformación, que combina el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades. Puede inferirse que aunque intentamos ciertamente cruzar esos límites corporativos y disciplinarios, hemos de atestiguar que los paradigmas de administración eficientista muchas veces dificultan dicha coherencia, pero este es tema de otro artículo. Asimismo, es tema de otro momento enfatizar la importancia de la investigación universitaria ante los desafíos que lanza Rodríguez Arocho en cuanto a *“tomar conciencia de la economía política y los mercados simbólicos en que se inserta la actividad investigativa, y diseñar e implantar modelos de formación con énfasis en investigación”* (2007a, p. 2).

Esta cuantificación palidece, sin embargo, ante el deleite dibujado en los rostros, el entusiasmo recorriendo los cuerpos y las voces que caracterizaban las vivencias compartidas con estos chicos y chicas, quienes transformaban su apatía, enojo y timidez en **actividades significativas** asumidas con emoción y concentración. Queda corta ante las preguntas deseosas de saber, ante la premura al asumir sus actividades escogidas y el

orgullo al terminarlas, ante el deleite manifiesto. Socializando, compartiendo, dando muestras de una solidaridad rebosante de gozo y esperanza, de un trabajo escogido con entusiasmo, nos dejaban presenciar sus procesos de transformación. Palidece también ante la satisfacción y empoderamiento que mostraba la directora, y poco a poco, una por una, las docentes que tenían a estos niños y niñas a su cargo. Y palidece, con certeza, ante el agradecimiento que sentimos de haber participado en el movimiento de las posibilidades, de haber experimentado algunos de sus alcances.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad de Costa Rica (UCR), el Centro Infantil Laboratorio (CIL), al CINAI de Cristo Rey, al Ministerio de Salud y a la Embajada Real de los Países Bajos por dar vida a esta visión. Sin ellos, estos principios esbozados quedarían como un ideario en el papel. Agradecemos en particular la valiosa participación de las colegas Mabel Ovares Gutiérrez, Yamilette Chacón Reyes, María del Milagro Obando Obando, Marcela Hio Soto y Lorena Sáenz Segreda.

REFERENCIAS

- Altman, Irwin y Rogoff, Barbara. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. En Daniels Stokols e Irwin Altman (Comps.), **Handbook of environmental psychology**. (vol. I, pp.7-40). New York: Wiley.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henri. (1985). **Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling**. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Belenky, Mary F., Clinchy, Blythe M., Goldberger, Nancy R. y Tarule, Jill M. (1986). **Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind**. New York: Basic Books.
- Benhabib, Seyla. (1987). The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and feminist theory . En: S. Benhabib y Drucilla Cornell (Comps.), **Feminism as critique: On the politics of gender** (pp. 31-56). Minneapolis: University of Minnesota.
- Boff, Leonardo. (2006). **La construcción continuada de la paz**. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de <http://www.leonardoboff.com/site-esp/lboff.htm>.

- Boff, Leonardo. (2007). **Humanidades hoy en América Latina**. Clase inaugural ante Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica: Facultad de Estudios Generales.
- Borzone de Manrique, Ana María. (1996). **Leer y escribir a los cinco**. Madrid: Aique
- Bruner, Jerome. (1984a). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome S. (1984b). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. En: J. Linaza (Comp.), **Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial.
- Capacchione, Lucía. (1991). **Recovery of your inner child**. N.Y.: Simon & Schuster.
- Chavarría, María Celina. (1982). La estimulación temprana: Fundamentos teóricos, bases empíricas, raíces sociohistóricas: Bases para una discusión. **Revista de Ciencias Sociales**, 9, 98-115. (Costa Rica).
- Chavarría, María Celina. (1991a). Guía de observación y evaluación en centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros. **Avances de Investigación**, 7 (62). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría, María Celina. (1991b). La estructura de la educación preescolar en Costa Rica. **Avances de investigación: 7** (63). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría, María Celina. (1992). Tendencias de la educación preescolar a la luz de nuestras visiones de un futuro compartido. Ponencia presentada en el simposio **Estado actual y perspectivas de la Educación Preescolar Costarricense**. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional, Instituto del Niño.
- Chavarría, María Celina. (1993). **Tendencias políticas de educación preescolar: El dilema de la mujer trabajadora**. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, María Celina. (2003b). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 27 (2), 45-66.
- Chavarría, María Celina. (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, San José, Costa Rica.
- Chavarría, María Celina. (2006). 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.
- Chavarría, María Celina y Orozco, Cynthia. (2006, 15 de dic.). *Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible*. Revista Volumen 9, Número Especial, Año 2009, ISSN 1409-4703

electrónica **Actualidades Investigativas en Educación**, 6 (3). Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2006/ecoanalisis.php>

Chavarría, María Celina y Pérez, Marianella. (1992). **El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante**. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.

Chavarría González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; y Ovares Gutiérrez 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 González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; Ovares Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Revista Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 24 (2), 115-132.

Chavarría González, María Celina; Orozco Castro, Cynthia; Obando Obando, María del Milagro y Rivera Vargas, Marina. (2006). 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). Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación: 28, 29 de julio y 5 de agosto.

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.

Eisner, Elliot. (1991). **The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Nueva York: Macmillan. [Eisner, E. W. (1998). **El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós.]

Fariñas León, Gloria. (2002). L. S. Vigotsky o el pensamiento complejo en psicología. **Ponencia presentada en Evento Hominis**. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.

Fariñas León, Gloria. (2004). Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico-culturalista en psicología. En L. Bombino, **El saber ético de ayer a hoy**. La Habana, Cuba: Ed. Félix Varela.

Flury, Víctor. (2009, 4 de mayo). Lebenswelt. **La Nación** (Costa Rica). Disponible en línea en http://www.nacion.com/ln_ee/2009/mayo/04/opinion1953054.html.

Fraser, Nancy. (1987). What's critical about critical theory?: The case of Habermas and gender. En: Sheila Benhabib y Drucilla Cornell (Comps.), **Feminism as critique: On the politics of gender** (pp 31-56). Minneapolis: University of Minnesota.

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

- Freire, Paulo. (1960/1971). **La educación como práctica de la libertad**. Montevideo: Tierra Nueva.
- Foss, Karen y Foss, Sonya. (1989). Incorporating the feminist perspective in communication scholarship: A research commentary. En: K. Carter y C. Spitzach (comps.), **Doing research on women's communication: perspectives on theory and method**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gil, Rosalía; Murillo, Margarita y Vázquez, Mónica. (1997). **Descripción, evaluación y análisis del proceso de observación e intervención vividos en el centro infantil de Cristo Rey** (durante los meses de setiembre, octubre, noviembre y diciembre de 1997). San José: Universidad de Costa Rica, Escuela de Psicología, Maestría de Investigación.
- Gilligan, Carol. (1982). **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Giroux, Henri. (1985). **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, Henri. (1990). **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. (1997). **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. San José, Costa Rica: Editorialpee Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Comunicación.
- Habermas, Jürgen. (1984). **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Habermas, Jürgen. (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. Barcelona: Taurus.
- Jaeger, Werner. (1933/1967). **Paideia: Los ideales de la cultura griega**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Keller, Heidi. (1993). **Seminario de ecología del desarrollo infantil: Exploración y juego**. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lefèvre, Henri. (1961). **Critique de la vie quotidienne**. Paris: L'Arche Ed. [Lefèvre, H. (1972). **La vida cotidiana en el mundo moderno**: Madrid: Alianza Editorial.]
- Leontiev, Aleksei. (1983). **El desarrollo del psiquismo**. Madrid: Akal.
- Martín-Baró, Ignacio. (1984). **Retos y perspectivas de la psicología latinoamericana**. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

- Ministerio de Salud. Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil. (2008). **Curriculum de educación inicial**. San José, Costa Rica: mimeo.
- Montessori, María. (1949/1972/1998). **Education and peace**. Chicago: Henry Regnery Company. [**Educación y paz**. Buenos Aires: ERREPAR.]
- Packer, Martin J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human conduct. **American Psychologist**, 40, 1081-1093.
- Packer, Martin J. y Addison, Richard B. (comps.), (1989). **Entering the circle: Hermeneutic investigation in Psychology**. New York: SUNY Press.
- Poltronieri Pacheco, 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 al grado de Maestría en Psicología, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Poltronieri Pacheco, Patricia. (2008). Comunicación personal. Universidad de Costa Rica: Facultad de Medicina, **Proyecto Interinstitucional de apoyo para la ampliación de la cobertura de atención integral a la niñez de 0 a 2 años de edad**.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2007a). La investigación educativa en la América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. Ponencia 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. San José, Costa Rica: 26 de octubre.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2007b). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. Conferencia dictada en el **Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa: El Aporte de Freire y Vygotski**, celebrada en la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: 24 de octubre.
- 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. **Mind, culture, and activity**, 1 (4), 209-222.
- Romo Torres, Ricardo. (2003). Contribuciones Freirianas al pensamiento latinoamericano. En: M. Gadotti, M.V. Gómez y L. Freire (compiladores), **Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se complementan**. Buenos Aires: CLACSO.