



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

Orozco Castro, Cynthia

El ecoanálisis como mediación Psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 1, enero-abril, 2007, pp.  
1-26

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770102>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://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

**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](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

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



## 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 Castro<sup>1</sup>**

**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 las 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 compresión 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

---

<sup>1</sup> 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 participante en experiencias de investigación acción con la metodología de ecoanálisis en diversos contextos: Centro Infantil Laboratorio de la UCR, CEN-CINAL de Cristo Rey y Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente.

Correo electrónico: [cynoroz@hotmail.com](mailto: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 transdisciplinariedad, 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 ecoanálisis<sup>2</sup>. 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 una determinado significado a través de nuestra acción (Carrasco García, y Carrasco del Dujo, 2001).

En este sentido, el ecoanálisis rescata esa posibilidad de **apropiarnos** 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 pequeños<sup>3</sup>.

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.

---

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

<sup>3</sup> 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 practicante<sup>4</sup>. 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 propiciadas.

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

---

<sup>4</sup> 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 viviendo el mundo que como adultas 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. Problematización 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 los 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 trasformaciones.

Cada una de las adultas recogió sus impresiones mediante dos observaciones etnográficas, que posteriormente fueron trianguladas<sup>5</sup>. 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 el 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*

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que se requería que otra adulta asumiera el grupo de la maestra que observaba, de modo que focalizamos 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 percibirse 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 continúo 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 trabajarla.

**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 (enfatiza 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 las 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 qué 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 Ovares, 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; Ovares, 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.