



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

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

María Celina Chavarría González<sup>1</sup>  
Cynthia Orozco Castro<sup>2</sup>

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

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

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

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

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

---

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

<sup>2</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 partícipe en experiencias de investigación acción con la metodología de ecoanálisis en diversos contextos: Centro Infantil Laboratorio de la UCR, CEN-CINAI de Cristo Rey y Centro Infantil Ermelinda Mora de la Sede de Occidente. Correo electrónico: [cynoroz@hotmail.com](mailto:cynoroz@hotmail.com)

## Introducción<sup>3</sup>

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

<sup>5</sup> Consúltense Chavarría et al., 2000a, 2000b; Orozco, 2005, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## **2. Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano**

### **2.1 Nuestro papel como profesionales e intérpretes culturales**

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

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

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

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

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

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

- a. **Amplia libertad de acción, de palabra y expresión**, reconociendo no sólo el derecho del pequeño y la pequeña a dirigir su atención hacia aquellas áreas de su interés coincidentes con su desarrollo, sino también la sabiduría que les guía a utilizar el material de cierta manera—que puede ser en una forma creativa<sup>11</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

## 2.2 Relevancia del ambiente-situación o ambiente existencial

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.3 El ecoanálisis como herramienta para decodificar y transformar lo cotidiano**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.4 Encuadre humanístico y dinámico

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

Hafiz

Como apoyo al proceso de ecoanálisis, hemos desarrollado, en equipo, listas de valores explícitos que sirven para orientar a nuestros propósitos de decodificación<sup>14</sup>. Coincidirás en que la socialización y formación de las personas en su educación inicial es una delicada tarea que implica una concepción de derechos.

---

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

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

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

**Valores en el análisis de lo cotidiano en la educación inicial**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*N: Esta mesa está un poco vieja.*

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

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

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

*C: ¿Como disperso?*

*L: Sí, sí, dispersas.*

---

<sup>15</sup> Esta es la esencia de un enfoque cualitativo.

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

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

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

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

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

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

---

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

## 3.2 Pasos hacia el ecoanálisis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Orozco, 2005).

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

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

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

### 3.2.2. Sintetizando impresiones tentativas y visualizando espacios existenciales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas preguntas clave guían la observación:

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Nos cuesta examinar los pseudo-diálogos:

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

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

aprendizaje contextualizado de la tradición sociohistórica de Vygotsky<sup>22</sup>; el concepto de andamiaje de Bruner-Vygotsky; el *aprendizaje en-colaboración y en la cotidianeidad*, como la apropiación de *formas de participación cultural*; así como la formación de comunidades de aprendices<sup>23</sup>. Por otro, el diálogo trans-disciplinario, enfocado a decodificar y replantear las realidades experimentadas, podrá enriquecer nuestras ideas sobre lo posible.

### 3.2.5. Diálogo en torno a mundos posibles

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

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

### 3.2.6. Actualización de lo posible y reiteración del proceso

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

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

---

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

#### 4. Esbozos hacia conclusiones

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

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

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

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

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

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 1994, 1997; Rogoff y Lave, 1984.

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

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

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

## REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Keller, Heidi. (1993). **Seminario de ecología del desarrollo infantil: exploración y juego**. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Kuhn, Thomas. (1962). **The structure of scientific revolutions**. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. (1983). Culture and cognitive development. En: W. Kessen (comp.), **Mussen's Handbook of Child Psychology** (4<sup>th</sup> ed., Vol. I). New York: Wiley.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Loew, Mary R. (2003). Nurturing the spirit of the teacher. **The NAMTA Journal**, 28 (2), 17-30.
- Merani, Alberto. (1973). **Psicología y alienación**. México, D.F.: Grijalbo.
- Montessori, Maria. (1913/1964). **El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini" (casas de los niños)**, traducción del italiano al español de Juan Palau Vera. [The Montessori method. Nueva York: Schocken Books].
- Montessori, Maria. (1949/1967). **The absorbent mind** (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell. [Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México, D. F.: Diana.]
- Moraes, Cándida. (1999). **El paradigma educativo emergente**. Centro de Innovación Educativa de la Fundación Omar Dengo. Material en proceso.
- Myers, Robert G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 22, pp. 17-60.
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael. (1991). **La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Ornstein, R. y Ehrlich, Paul. (2001). **New world, new mind**. Recuperado el 12 de diciembre 2004, de <http://www.sufis.org>.
- Orozco, Cynthia. (2005). **El ecoanálisis como herramienta metodológica para el mejoramiento de un ambiente-situación en un centro preescolar**. Proyecto de Práctica. Maestría en Maestría en Psicopedagogía. San José, C. R.: Universidad de la Salle.
- Orozco, Cynthia. (2006). **El ecoanálisis como mediación psicopedagógica ante el cambio de paradigmas educativos**. En revisión.
- Orr, David W. (1992). **Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world**. Albany, NY: SUNNY Press.

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