

LA FORMACIÓN DEL PREESCOLAR COMO COSMOVISIÓN: EN BUSCA DE VALORES HACIA LA PAZ Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE¹

María Celina Chavarría
Cynthia Orozco
Yamileth Chacón
Mabel Ovarés
Milagro Obando

1. La uniformación y fragmentación contemporáneas de las esferas de la actividad humana y la constitución de cosmovisiones afincadas en el mundo del consumo (o en el consumo del mundo)

Resumen: El siguiente artículo plantea un análisis crítico de la coyuntura sociopolítica actual y de sus repercusiones en la educación inicial. Se destaca la pertinencia de una educación integradora, basada en principios de paz y desarrollo sostenible, retomando los legados de Vygotsky, Montessori y Freire. La metodología de ecoanálisis, como herramienta para la decodificación de lo cotidiano, se utilizó como andamiaje para poner en práctica un modelo alternativo basado en los principios esbozados, en concordancia con los objetivos de la Pedagogía Crítica. La propuesta se inició en el Centro Infantil Laboratorio, centro universitario pionero en la investigación-acción en el campo de la educación inicial. Se analiza el proceso de transformación de diversos ambientes-situaciones, así como los aciertos y vicisitudes en la búsqueda de cambios de cosmovisión en un centro infantil estatal en un área marginal, el CINAI de Cristo Rey, siguiendo un enfoque etnográfico.

En la Costa Rica de hoy, las transformaciones en la estructuras de participación social de la mujer y los mayores retos que éstas asumen, lo mismo que el número de madres que representan un sustento principal para sus familias, contribuyen a su mayor participación en la fuerza de trabajo formal e informal². Los centros infantiles, guarderías y otras adultas asumen un papel socializador de primer orden en las vidas de estos niños y niñas cuyas familias se encuentran ante esta tesitura. Las filosofías reflejadas en la atención cotidiana y los significados que se transmiten en esa etapa sensible influyen decisivamente en el desarrollo de la *subjetividad*, dando pie eventualmente a la *conformación de toda una generación, con una consciencia cotidiana colectiva particular*.

Al analizar el currículo hoy por hoy predominante, encontramos la prevalencia de intereses poco explícitos inmersos en la conformación de esta cosmovisión, a la luz de un

currículo oculto no develado, avalado como natural. Concebimos la *consciencia cotidiana* como la constitución de representaciones, afectos y patrones de comportamiento que se cristalizan en la *corporeidad* de la persona como *determinadas formas de consciencia*. Se origina en el cúmulo de experiencias que los diversos sujetos viven espontáneamente en sus prácticas habituales. Estas modalidades de consciencia se constituyen en factores que participan en la sucesiva aprehensión de la realidad, vale decir, en la conformación de una cosmovisión (cf. Solano, 1987).

El presente ensayo intenta enfocar la compleja temática de la atención de la niñez de los países en vías de desarrollo desde la perspectiva de la *construcción de la subjetividad*, forjada en los primeros años, haciendo así acopio de los valores humanizantes que requiere nuestro futuro. Una de las consecuencias más serias e incapacitantes de la vivencia de la modernidad y de la pobreza en el mundo actual tiene que ver con una violentación de las posibilidades de construir una subjetividad o identidad personal con dignidad humana. Nuestro *ethos* cultural tiende a forjar una *identidad de desvalorización personal, de ego vacío que pretende llenarse a través del consumo, de irrespeto hacia la naturaleza, de fragmentación, alienación, impotencia, quebranto moral y vivencial, desesperanza y desgarramiento social*. Nuestra consciencia cotidiana conlleva valores asociados con la falta de solidaridad, esperanza y dignidad (véase Lefèbre, 1961, 1972; Giddens, 1992; Roszak, 1995; Pérez Gómez, 1998).

En estas fases de formación y socialización más profundas e indelebles, nos encontramos expuestas a implacables determinaciones de una compleja vida contemporánea. En efecto:

- a) Nuestras sociedades, cada vez más urbanas, hacen a las niñas víctimas de la organización social que no les ha pensado un lugar/espacio integrado en la vida atareada de la ciudad, separándolos a la vez del enriquecedor contacto con la naturaleza.
- b) Falta de espacio/tiempo para crecer en los goces y en la formación humana del amor.
- c) Los cambios en la estructura y el estilo de vida familiar y comunal, junto con la segregación de la niñez en grupos de edad homogénea, ofrecen pocas oportunidades para experimentar relaciones enriquecedoras con las actividades de producción e intercambio social. La separación entre el espacio de la producción, el espacio habitacional y el mundo de la recreación, lo mismo que su tecnificación, limitan su comprensión de lo que significa ser parte del mundo vital. No resulta sorprendente, a la vez, que se movilicen sus gustos e intereses colectivos hacia el fortalecimiento de la industria del consumo.
- d) Los valores artificiales creados y promovidos por la programación televisiva y los juegos electrónicos no se guían precisamente por valores de paz, solidaridad o respeto por la naturaleza: encuentran sus fundamentos en la vulnerabilidad de los jóvenes, a la vez que la mantienen (cfr. el concepto de un *ser humano vacío*).
- e) La existencia de grandes enclaves de pobreza y miseria, especialmente en cordones urbanos.
- f) El desplazamiento de valores de *solidaridad*, sustentados históricamente por la mujer, se encuentran actualmente reemplazados por el *autointerés, individualismo, pragmatismo, egocentrismo* ("ser independientes", "ser autónomos") (cf. González, 1997; Pérez Gómez, 1998).
- g) La destrucción ecológica, (deforestación, contaminación del aire, del agua y de la tierra, creación desordenada de basura, pérdida de hábitats animales), como reflejo de una *cosmovisión de relación utilitaria, irresponsable y poco sensible hacia los efectos del consumo sobre nuestra Tierra*.

Para la edad "preescolar", cuya sola denominación es ya simbólica de las perspectivas prevalecientes, las cualidades escolarizantes, trivializantes y ligadas al comercio de la fantasía a través de un currículo oculto poco develado, son profundamente alienantes. Expresan una cosmovisión nociva para la construcción de una subjetividad con miras a un futuro social sustentable y guiado por valores humanistas (cf. Giroux, 1990).

Estas cualidades escolarizantes fragmentan la experiencia vital en periodos arbitrarios, concibiendo a la niña como dividida en *áreas* de desarrollo (motriz, socioafectivo, etc.), impregnando de pérdida de contacto consigo misma un currículo oculto cuya meta es la sumisión: sentarse "bien" -en sillas- durante el tiempo señalado, sin importar si la actividad es relevante; esperar la señal de la educadora antes de hacer cualquier cosa, hablar cuando se le indica sobre el tema establecido, describir climatológicamente el día, cantar canciones cuyo contenido informativo e ideológico rara vez examinamos:

"Un lunes por la mañana una niña quería jugar pero ella no podía jugar porque tenía que lavar, así lavaba , así, así, así lavaba así, así..., así lavaba que yo la vi"

El "no acatar" las indicaciones, el "no participar", nos hace cargar sobre nuestras vidas el nocivo estigma de "*déficit atencional*", "*problema conductual*".

Alternativamente, adquirimos juegos "educativos", versiones "pre-escolares" de contenidos académicos, que pretenden enseñar jugando, pero en efecto crean un tiempo y un mundo "sólo para el consumo de las niñas", muchas veces con el valor educativo superfluo de "calzar" piezas mecánicamente. Peces con sombrero, osos con chaleco, perros jugando naipes, tiburones fumando puro, Pato Donald y Rico Mac Pato enseñan a contar y transmiten el mensaje de que los adultos deseamos que las niñas pasen "entretenidas". Es decir, interesadas en figuras extrañas, que por su corta edad no saben discernir si son reales o no, internándose en un mundo de

fantasía cada vez más complejo, detallado y acentuado, mientras que el mundo de lo real, cada vez más lejano, se define, implícitamente, como "*no suficientemente interesante para niñas*" (cf. Mattelart, 1984). Todo bajo el concepto de aprender "jugando", pero la pregunta "*¿aprender qué?*" no aparece en el panorama.

Nuestra investigación anterior sobre el uso del tiempo en guarderías y jardines infantiles, revelaba una prevalencia del tipo de actividades organizadas por la educadora, centralizadas en ella, donde las pequeñas se convertían en *escuchas pasivas* y respondían a preguntas irrelevantes a sus intereses aproximadamente un tercio del tiempo. Las educadoras (porque en ese momento eran sólo mujeres), les increpaban en una misma tonalidad de falsete; muchas veces, tensas ellas mismas, intentando esconder el lenguaje de la frustración y del temor de no saber qué hacer con tantas niñas en condiciones tan desfavorables. En algunas oportunidades, ese período se dedicaba a actividades en pequeños grupos, en una modalidad de juego-trabajo. Ciertamente las niñas se involucraban más, pero las actividades ofrecían tan poco reto, o eran tan confusas, que las niñas se aburrían, se peleaban.... Un tercio del tiempo se dedicaba a *esperar* o hacer filas improductivas. El "recreo" era *tiempo fuera*, sin materiales, sin maestra, con aprendizajes dejados al azar, o al *currículo oculto*. Veinte o treinta pequeñuelas, reunidas en *ambientes-situaciones*, las cuales no habían sido pensadas para propiciar aprendizajes significativos ni un sentido amoroso o armonioso de la vida. Las niñas, por supuesto, recibían el mensaje de un currículo oculto cuyos valores conducirán a una dificultad en la apropiación pro-activa de la vida como *agentes sociales*, no como piezas de engranaje (Chavarría, 1991b, Chavarría y Pérez, 1991). La investigación de Arroyo (1986) en México revela una situación sorprendentemente paralela. Un *currículo oculto* que se especializa en la sumisión y en el mensaje efectivo de que muchas cosas irrelevantes son las cosas que los

adultos imponen como relevantes. Por cierto, no con miras a la tarea de formación que tienen frente a sí: comenzar a desentrañar cuál es su función en este mundo, mundo que están empezando a aprehender, a vivir. Por el contrario, se privilegia un currículo diseñado con precisión asombrosa para la formación de burócratas aburridos que estarán destinados a desaprovechar su potencial humano y se verán sugestionados e impulsados a consumir bienes en un país del Tercer Mundo donde por alguna extraña razón ni la convivencia, ni la solidaridad, ni la excelencia importan.

*¿Por qué seguir perpetuando la formación de **sujetos colectivos** donde prive la impotencia, la expectativa de irrelevancia, el engranaje en un sistema de consumo, la subordinación a formas de organización política cada vez más alejadas de los requerimientos actuales?*

Reproducimos ya sea la escolarización como modalidad de enseñanza o el juego fantástico, que mantiene a las niñas encerradas en un mundo creado comercialmente para ellas. Es precisamente este inconsciente social lo que nos impide vislumbrar, como educadoras, nuestras alternativas más creativas.

2. Gestión de un modelo alternativo como andamiaje a la consolidación de personalidades mejor dispuestas para el siglo XXI

Iniciado hace más de una década con una investigación nacional de amplio espectro, investigación realizada con un enfoque tanto diagnóstico como pronóstico (Chavarría 1982, 1991a, 1991b, 1993, Chavarría y Pérez, 1991), el proyecto que ahora titulamos "Preescolar para la paz y el desarrollo sostenible" representa un trabajo coparticipativo para responder a las recias dificultades detectadas en el campo de la educación inicial.

Este diagnóstico revelaba lo siguiente:

- Carencia en la práctica, de un *modelo conceptual* adecuado al reto del desarrollo infantil, a la luz de una visión de futuro sostenible.
- Modelos prevaletentes de educación "bancaria" que lesionan las posibilidades de desarrollar la inteligencia, el espíritu de exploración, la indagación y la creatividad; tienen efectos perniciosos en el desarrollo armonioso y solidario con los demás, así como en el respeto e interés por la naturaleza.
- Fragmentación del currículo, generador de *frustración cotidiana*, lo que hemos venido denominando el *currículo de la frustración* (Chavarría y González, 1991). Para las educadoras, un recargo de la voz, de esfuerzos disciplinarios, de los objetivos contables (con un señalado efecto trivializante al reducir el currículo explícito a las metas de lo baladí, lo nimio, lo insustancial), los convierte en aplicadores de *currículo y no en intelectuales transformadores* (Giroux, 1990).
- Existencia de una sustancial brecha entre el discurso teórico y las prácticas educativas. Por una parte las teorías apoyaban una enseñanza participativa y dinámica, por otra; en lo cotidiano, no existía una comprensión práctica de cómo organizarse para hacer de esta visión una realidad. Se sabía que a las niñas no se les debía gritar, pero, ¿cómo hacer que hicieran caso si no existían las condiciones para que las actividades se sucedieran agradablemente?
- Distancia entre el papel del educador asumido desde lo técnico, que transita por culpabilizar a la madre y el padre. Se hace evidente la necesidad de resguardar la palabra, la participación y la calidad de vida de la mujer trabajadora y de su familia.
- Avances considerables en el Estado costarricense habían logrado al promover

un sistema de centros de atención infantil auspiciadas por el modelo de "Estado Benefactor" en los años sesenta. Sin embargo, se desaprovechaba la oportunidad de plantear una verdadera política de vanguardia, con miras al fortalecimiento de la vida civil, a los requerimientos de la época actual. (cf. Steinfels, 1973; Chavarría, 1993).

- El centro Montessori, en aquel momento observado y analizado mediante cuantificaciones y observaciones etnográficas, se destacaba como positivo en torno a valores amorosos como requisito para nuestro presente y futuro (Chavarría, 1991b).
- Tanto entonces como actualmente, se hace perentorio desarrollar modelos de educación inicial que enfrenten coherentemente la formación de ciudadanas que ofrezcan soluciones creativas con miras a una *convivencia armoniosa tanto en la sociedad humana como con el ambiente*. Se recomendaba entonces otorgar prioridad a la consolidación de modelos "piloto", donde se pudiesen investigar y demostrar las posibilidades actuales, en lugar de reformas curriculares globales que más bien tienden a quedarse en los documentos oficiales o que son adoptadas como suplemento a las prácticas tradicionales.

Al descubrir las múltiples dificultades y desaciertos paradigmáticos en la formación inicial, interesaba precisamente proponer un modelo contestatario que demostrase modalidades alternativas de abordar tanto la problemática de la niñez como los valores de la sociedad en torno a la mujer y la vida cotidiana. Este esfuerzo sistemático de investigación nos condujo a la convicción de que eran necesarios proyectos de investigación orientados a poner en práctica, en forma reflexiva, una serie de valores provenientes de corrientes filosóficas existencialistas y dialécticas. Aprovechamos la coyuntura de un curso intensivo de capacitación sobre el método

Montessori en 1989, para conseguir becas, ofrecidas a 10 directoras de Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI) y 4 psicólogas asesoras del Ministerio de Salud³. Sin embargo, por una serie de factores políticos, institucionales, de cosmovisión, etc., este modelo sólo logró una práctica coherente con estos principios en relevantes excepciones.

Previendo la posibilidad de contar con el apoyo del CIL, en vista de su compromiso con la investigación de modelos alternativos de educación, una de las becas se asignó a este centro de vanguardia. Como resultado positivo, en 1991 las Lic. Mabel Ovares y Marcela Hio abrieron uno de sus grupos bajo una modalidad basada en los principios del "Método de la Pedagogía Científica", como María Montessori denominaba a su enfoque. Otros grupos también han seguido desarrollos paralelos en enfoques integrales y humanistas dentro de alternativas de marco abierto.

El proyecto "*Preescolar con principios de paz y desarrollo sostenible*", desarrollado en el marco del CIL, el Instituto de Investigaciones Psicológicas, y la Escuela de Psicología de la U.C.R, en algunas de sus fases en coordinación con los Ministerios de Salud y de Educación, pone en práctica y evalúa un modelo curricular de base Montessoriana para la aplicación consciente de principios teórico-prácticos que propicien valores acordes con nuestra lectura de la coyuntura actual. Urgía promover esta transformación en *centros específicos*, donde la *evaluación formativa* afinara y asegurara una formación dentro de los principios de paz y desarrollo sostenible. A la vez, éstos podrían constituir centros de demostración para servir de puente entre el abismo existente entre las teorías y las prácticas.

El modelo intenta un cambio paradigmático de prácticas que detentan, en la cotidianidad, valores en los cuales: (a) las voces desde el principio femenino sean las gestoras; (b) se retome la importancia crítica de *valores culturales*; (c) se promuevan ambientes de vivencia de la solidaridad y la paz en el cuerpo; (d) se propicien valores de respeto e interés

por la naturaleza, (e) se promueva un espíritu de creatividad y de exploración cuidadosa del medio, (f) se enfatice un valor de responsabilidad compartida y equidad de género.

Los años 1994 y 1995 representan un período de importante desarrollo del modelo en el CIL. Después de desarrollar una metodología de *ecoanálisis*, la investigadora principal invitó a la Licda. Gladys Corrales y a la Licda. Patricia Poltronieri como representantes del Ministerio de Educación y del Ministerio de Salud, respectivamente, a las reuniones de análisis del ambiente del CIL, con el fin de establecer los vínculos que eventualmente llevasen a una coordinación con CINAI, para continuar brindando apoyo con un proceso que demostraba tantas ventajas.

En setiembre de 1996, logramos comenzar un esfuerzo consolidado entre el CINAI de Cristo Rey, el Ministerio de Salud y la U.C.R, con el fin de evaluar formativamente este modelo en el CINAI de la comunidad marginal de Cristo Rey, con vastos problemas de seguridad ciudadana, inestabilidad laboral, marginalidad económica, distribución de drogas, delincuencia, violencia intrafamiliar, prostitución y deambulación infantil, madres y niñas sobrevivientes de abuso sexual, reclusión de padres y madres en centros penales, inestabilidad en los hogares, situación general de inseguridad para las chicas.

Paralelamente, con miras a la proyección futura a otras poblaciones de alto riesgo, entre octubre de 1996 y noviembre de 1997 se llevaron a cabo sesiones mensuales de sensibilización y capacitación dirigidas a un grupo de aproximadamente 15 Directoras y "Técnicas" de CINAI interesados, representando diversas áreas del país⁴.

3. La decodificación de lo cotidiano como herramienta para el análisis curricular

"La existencia de los seres humanos 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, 1986, pag 115).

Uno de los mayores alcances de este esfuerzo ha sido la consolidación de un método de análisis y mejoramiento curricular, con un enfoque de investigación-acción orientado a la *decodificación de lo cotidiano*.

Este concepto propiciado por Freire y la Pedagogía Crítica, nos permite acceder al proyecto ideológico latente en las formas en que se organizan los procesos de socialización, es decir, de construcción de la identidad (Giroux, 1990; Apple, 1987, 1988). Por otro lado, potencia la introducción consciente de valores concretos *en las prácticas cotidianas*, evaluándolas cíclicamente.

¿Cuál es la relevancia de esta mirada crítica?

En la edad "preescolar" el diálogo yomundo es portador por excelencia de la cultura que incorporaremos; nos abre o nos cierra posibilidades culturales. De ahí la importancia de decodificar nuestras prácticas: para analizar conscientemente la cosmovisión que subyace.

Decodificar lo cotidiano implica mirar y analizar con ojo crítico lo que se da en la cotidianidad, es decir, en todos los quehaceres de un centro infantil, desde el recibimiento de las niñas hasta su despedida, pasando por las rutinas de lavado de manos, comidas, siesta y actividades explícitamente planeadas para la formación de las pequeñas.

El ecoanálisis, como método conjunto de reflexión teórico-práctico nos ayuda a develar, en equipo, los valores que se plasman en las prácticas cotidianas⁵.

Conscientes de ello o no, inevitablemente impregnamos el mundo de nuestra presencia creadora a través de las transformaciones que en él realizamos o dejamos de realizar, pues *el mundo nunca existe fuera de nuestro ámbito de escogencia, como un hecho natural, dado, incuestionado* (cf. Freire, 1986). Como equipo, decidimos seriamente formularnos interrogantes como las siguientes:

- ¿Cuál es el mundo que estamos contribuyendo a crear?
- ¿Cómo es que nuestra actividad educativa parece crear un mundo estático, con limitadísimas posibilidades de transformación, como para la producción en serie, dejando fuera de nuestras instituciones educativas las posibilidades enriquecedoras de la vida?
- ¿Qué aspectos del mundo hacemos asequibles a nuestras niñas?
- ¿Cuáles patrones educativos tomamos como hechos naturales, sin cuestionarlos, en actividades y ambientes que siguen las normas creadas por otros, ambientes que ocultan las multívocas posibilidades de la realidad?
- ¿En qué medida esta re-creación es fotocopia de lo ya vivido? ¿En qué medida representa un esfuerzo por competir con el mundo de la fantasía creado para el consumo de las niñas y difundido por el comercio y la propaganda?
- ¿Cómo propiciar y reconocer actividades significativas, relevantes, apropiadas a los lineamientos de desarrollo histórico-personal e histórico-cultural, conducentes a la experiencia de paz, a la valoración de la naturaleza, al fortalecimiento de personalidades constructivas?
- ¿Cómo podemos llevar a los centros infantiles algunas experiencias entre la mirada de los elementos interesantes y válidos para niñas de esta edad, elementos que encontramos tanto en la naturaleza como en el mundo creativo y constructivo de las adultas?

Reproducir el mundo acriticamente es participar, sin darnos cuenta, en forjar un futuro que inconscientemente toma la realidad presente como un hecho preestablecido, ineludible. Es claudicar nuestra libertad, colaborando a ciegas con la inercia de la realidad actual.

Reproducir el medio es avalar el mundo tal como lo encontramos, aún cuando, como individuos, tratamos de movernos en forma diferente dentro de él –siendo simpáticas, respetuosas, cariñosas–; supuestamente auspicando otra tabla de valores, como la “autonomía”, la “creatividad”, etc.

¿Cómo evaluamos un currículo de preescolar? ¿Cómo se decodifica lo cotidiano?

Problematizando, dialogando, observando, cuestionando lo que observamos, poniéndolo entre paréntesis, explorando los significados más profundos, estableciendo una distancia reflexiva, trabajando en equipo (Freire, 1986).

Desde una mira etnográfica, situándonos a la altura de las niñas, tratamos de entender el mundo desde su perspectiva (método hermenéutico y fenomenológico). Analizamos táctil, visual y afectivamente todos y cada uno de los detalles del mundo que hemos creado para ellas. Interpretamos la experiencia de las chicas a la luz de los valores que intuimos del ambiente-situación, visibilizando *el currículo oculto*. A la vez, interpretamos nuestra propia vivencia como sujetos, “subjétivamente”, para aclarar nuestros valores y nuestras propuestas para un futuro, fundamentado en la paz y el desarrollo sostenible.

En el análisis de lo cotidiano, escudriñamos críticamente los valores subyacentes en cada una de nuestras actividades y espacios. Observamos a las niñas en sus situaciones y nos planteamos interrogantes desde una perspectiva fenomenológica. Realizamos cambios y regresamos a la interpretación de la actividad espontánea de las niñas.

Eso nos obliga, como equipo, a ir continuamente desarrollando una sensibilidad hacia las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un lenguaje en común sobre nuestros valores, una visión antropológica para analizar lo que presentamos como cultura. Problematizamos la coyuntura del mundo actual, para explorar maneras de contraponernos a valores estériles, ante lo que nos encontramos expuestos tanto adultos como niñas.

4. Educación para la paz y el desarrollo sostenible: análisis a la luz de las propuestas de la teoría socio histórica de Lev Vigotsky y del método de la pedagogía científica de María Montessori

4.1 Legados

Partimos de los legados histórico-filosóficos de la tradición fundamentada en las geniales observaciones y prácticas del personaje italiano María Montessori, quien a principios de siglo había desarrollado una visionaria propuesta curricular para niñas en contextos de pobreza. Ferviente luchadora por la educación para la paz y la ecología, la equidad de género, la situación de la mujer y los derechos del niño y la niña. Desde principios de siglo se anticipaba a las problemáticas actuales.

Asimismo, el legado de Vygotsky, quien enfatizó con lucidez la influencia social en el desarrollo del psiquismo, el aprendizaje significativo y las funciones del “andamiaje” en el aprendizaje⁶, conceptos que permiten planear los movimientos educativos con conciencia histórico-social, como bien lo señala Bruner (1966). Refiriéndose a la teoría sociohistórica, nos resume Pérez-Gómez:

“La mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana. La importancia del desarrollo de las capacidades formales se encuentra siempre mediatizada por la orientación de los contenidos, intereses y actitudes del conocimiento. No existen, para el individuo, formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural, y los individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de dicha cultura (...) El desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales que progresivamente interioriza. Del mismo modo, el aprendizaje es inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que participa el aprendiz, adquiriendo destrezas al tiempo que desarrolla actividades” (Pérez Gómez, 1998: 206-207).

Tanto en el CIL como en el CINAI de Cristo Rey, se reestructuraron radicalmente los espacios de acuerdo con las necesidades

y valores analizados en el equipo. Se crearon espacios propiciadores de una conducción armoniosa de las niñas; se ampliaron las áreas de educación ambiental; asimismo, las que propician el desarrollo de la pertenencia cultural y visión intercultural. Se buscaron y analizaron cuidadosamente materiales que promovieran *el sentido de pertenencia y valoración de nuestra propia cultura*. Se introdujeron paulatinamente materiales y actividades destinadas a **conocer y** apreciar en detalle nuestro entorno natural. *Se han seguido valores explícitos de equidad entre mujeres y hombres, los cuales han sido asumidos plenamente por los niños y las niñas*. Para ilustrar, quisiéramos compartir más concretamente los resultados del ecoanálisis y de nuestra puesta en práctica del concepto de andamiaje en Cristo Rey.

4.2. Ecoanálisis y transformaciones de los ambientes-situaciones como andamiaje a los cambios de cosmovisión

Partimos de la hipótesis de que tanto los cambios relacionales entre adultas y niñas como las experiencias enriquecedoras *se verían apoyadas sustancialmente por transformaciones estructurales en los ambientes-situaciones*. Estas transformaciones servirían como *andamiaje* para ampliar y enriquecer la gama de posibilidades concretas con que contaría el personal al abordar sus quehaceres en la atención y formación de las niñas, proceso que se ejemplifica a continuación.

Creación de un amplio espacio-situación enriquecedor para las niñas de 4 a 6 años

Paralelamente al Curso de Capacitación-Sensibilización en el método Montessori, ofrecida a Directoras de 15 CINAI del Ministerio de Salud y parte del personal de Cristo Rey, se inició la reestructuración planteando la posibilidad de unir dos grupos, un total

de 45 niñas de 4 a 6 años, con el fin de proveer un enriquecimiento de oportunidades a un costo más asequible. Al acceder valientemente la Directora a esta opción, se reestructuraron radicalmente un "aula" oscura y dos salones adjuntos que funcionaban como bodegas, de acuerdo con necesidades determinadas según un Temario de Valores (cf. Chavarría, en proceso). Se abrieron tragaluces y pintaron de blanco las paredes, creando una sensación de espacio y luminosidad en los antiguos salones oscuros (¡Sorprende que han transcurrido más de dos años y las paredes no han requerido una nueva mano de pintura, en espacios utilizados por un promedio diario de 40 niñas!)

El espacio integrado se organizó temáticamente, lo cual representa uno de los meollos del enfoque teórico-práctico:

- a) Un amplio y bellissimo espacio-oportunidad para múltiples actividades que caracterizan la *vida cotidiana* de nuestra cultura: la cocina, la limpieza y el cuidado del ambiente, la familiarización con tuercas, candados, goteros, etc. Brinda enriquecedoras oportunidades para utilizar manos y cuerpos, alcanzar un sentido de utilidad personal, de logro, de satisfacción, autoestima, socialización y valoración cultural (véase Ovarés, Hío, y Chavarría, 1995).
- b) Un amplio salón se dedicó a la *exploración del mundo circundante*, lo cultural y lo planetario entrelazados. Ahí incluimos el contacto con flora y fauna de distintos espacios geográficos y ecosistemas del planeta, haciendo énfasis en la botánica y la zoología que caracteriza nuestra biodiversidad. Incita a la observación y la exploración de elementos de la naturaleza y de detalles culturales, organizados según clasificaciones científicas. Se delimitó un área tendiente al desarrollo del lenguaje oral y escrito, partiendo del supuesto de "*lenguaje total*" de Goodman y Goodman, lo mismo que de la necesidad de inmersión y em-

poderamiento, en vista de nuestra cultura letrada (cf. Ferreiro y Teverovsky, 1979, 1990). En ese contexto, una pequeña área de biblioteca, alfombrada y separada del salón por un biombo de bambú, incluía unos 30 libros clasificados con códigos de color, que proveían amplias oportunidades de obtener información y ponerse en contacto con las múltiples maravillas de nuestro mundo⁷. Intentábamos que estos libros fueran realistas e informativos.

- c) En el tercer salón, un espacio alfombrado propiciaba el desarrollo de *cualidades de observación y exploración espacial, matemática y geométrica*. Brindaba oportunidad para afinar conceptos de seriación y otros conceptos matemáticos y geométricos, incluyendo ejercicios de relación biunívoca, de introducción gráfica a la decena y la centena, como sugería Montessori, lo mismo que actividades con bloques constructivos, tangramas y rompecabezas. Una baraja de naipes propiciaba el fortalecimiento lúdico de los números. Al alcance de ellas, en otra área alfombrada, una grabadora con diversos *cassettes* dinamizaba su empoderamiento con la música y los cuentos. A la vez, el acceso a actividades de costura y ensartado propiciaba tanto valores de equidad de género como apreciación de lo artesanal.

Posteriormente, se trasladó el área de Ciencias Naturales a este salón, buscando la dinamización de estas actividades en este otro espacio que ofrecía música, trabajo con rompecabezas y un ambiente más activo. Este cambio, producto del ecoanálisis, suscitó un mayor interés y actividad exploratoria.

Un área de expresión plástica completaba esta gama de oportunidades constructivas. Producto del ecoanálisis, posteriormente se situó cerca del área de lenguaje, para propiciar la integración con la lectoescritura incipiente. De hecho, se logró así dinamizar el ámbito de lectoescritura.

Un enfoque y espacio específico para las pequeñas de 2 y 3 años.

En un espíritu de puesta en común y de análisis conjunto, en estrecha colaboración entre la Directora del CINAI, la "Técnica" encargada del grupo y del Proyecto y mediante un esfuerzo muy tesonero de acopio de diferentes materiales y recursos limitados, se logró estructurar y equipar un aula para los más pequeños. A la vez, se modificó una rutina más acorde con sus necesidades.

Habíamos analizado que ellas necesitaban incorporar experiencias de gozo y de paz en su cuerpo, adquirir un sentido de confianza básica, afianzar su autoestima y personalidad, su sentido de exploración y su expresión verbal. Para apoyar tales cambios, en una labor conjunta, diseñamos un ambiente significativo. Pintamos paredes de blanco, colocamos una colchoneta baja con dos muñecos (uno de ellos un bebé), en donde poder sentirse acogidos y emocionalmente contenidos, tendiente a fortalecer la confianza básica. Una finca con animales de plástico, sobre una alfombra, les permitía expresarse verbal y afectivamente, a la vez que disfrutar de tranquilidad y gozo. Otras experiencias enriquecedoras y exploratorias se encontraban en áreas respectivas de construcción tridimensional con bloques y ensamblajes de madera; de expresión plástica; de rompecabezas realistas. Una torre rosa y una escalera café les permitieron la oportunidad de exploración cuidadosa de secuencias.

Un área de lectura, con una alfombra delimitada por una repisa blanca, baja, favorecía el desarrollo de su expresión verbal: las acercaba a la cualidad de observación cuidadosa, a conocer aspectos del mundo y de la cultura a través de unos 15 libros realistas, favoreciendo su contacto cuidadoso y respetuoso con los libros. En otra repisa, los juegos de parrear tarjetas de animales y las loterías sencillas, específicamente diseñadas para este grupo etario, brindaban apoyo para la observación y el lenguaje.

Un amplio espacio se dedicó a la incorporación de aspectos de la vida cotidiana,

que les permitiesen experimentar el progresivo afinamiento y coordinación de sus movimientos, paralelo a la libertad de moverse e involucrarse en actividades intrínseca y culturalmente interesantes para su edad. Ahí se encontraban unos 16 ejercicios de transvase, movimiento de pinza y de limpieza del medio comúnmente utilizados en aulas montesorianas.

Una mesita con un pichel de vidrio pequeño y un vaso para tomar agua ampliaban sus posibilidades de empoderamiento. Un espejo les devolvía su auto-imagen incipiente, valorando el proceso de construcción del sí misma. Posteriormente, gracias a la observación de una de las Técnicas, se pusieron a su disposición trastecitos y un teléfono en una área que favorecía la dramatización, altamente atractiva para ellos y ellas. Un móvil realista de vida marina, lo mismo que retablos de animales bebés, añadían un aspecto afectuoso de estética.

Asesoramos y trabajamos junto a la Técnica, coordinando y modelando formas de actuar más acordes con la transmisión de un principio de paz y acogimiento a nuestras pequeñas. Abriéndoles oportunidades de involucrarse en actividades que brindaban tranquilidad, gusto y satisfacción personales. Analizamos que la consolidación de la confianza básica representa el hito fundamental de esta etapa, de donde surge el espíritu de explorar e inquirir. En verdad, la capacidad exploratoria es una de las condiciones esenciales del aprendizaje, lo que ha sido ratificado por los más recientes estudios antropológicos en el campo del desarrollo humano (cf. Keller, 1992, 1993). Pues bien, se trataba, además, de pequeñines entre el segundo y tercer año de sus vidas, la mayoría ya golpeadas por circunstancias muy adversas en el curso de sus breves años.

Gracias a las capacitaciones y al análisis semanal en equipo (Ecoanálisis), esta aula fue utilizada con muchísimo éxito por las más pequeñas. La Técnica a cargo de estos chicos y chicas daba innumerables muestras de orgullo, compromiso e indagación sobre

novedosas formas de abordar las rutinas, establecía contacto positivo con ellas y reflejaba una actitud de guía valiosa en su desarrollo. Las niñas respondieron admirablemente, lo que a su vez sorprendió tanto a la Directora como a las otras Técnicas y a los restantes observadores, formales e informales, que frecuentemente recibía el CINAI. A diferencia de las observaciones iniciales, las pequeñas recurrían a los adultos afectuosa y confiadamente en busca de apoyo; mostraban respeto entre sí y hacia el ambiente modificado; empezaban a buscar por ellas mismas lo que necesitaban. Eran capaces de mostrar mucho más afecto y apertura exploratoria, lo mismo que de expresarse verbal y gestualmente mucho más.

La creación de un salón general de juego como hito demarcador de un cambio de cosmovisión

Como parte de la problematización grupal, siguiendo los mismos principios, se estructuró un pequeño salón para brindar una opción enriquecida en los momentos en que una sola persona se encontraba a cargo de niñas de diferentes edades. Se analizó que esta aula intermedia, por su tamaño y ubicación, no podía cumplir con algunas funciones importantes para el bienestar de las chicas. Se acordó entonces trasladar esta aula de juego al gran salón, antes oscuro y triste, en el cual dormían las niñas. Se acepta así un ambiente de alegría y juego, compatible con la siesta, con las rutinas difíciles cuando falta personal en el CINAI, cuando hay reuniones, o en las tardes cuando se constituye un solo grupo con niñas de diferentes edades cuya única opción en tardes oscuras o días húmedos era ver televisión.

Esta aceptación evidenciaba un cambio notorio y significativo en la cosmovisión del personal, al admitir que los niños en actividades interesantes, en un ambiente constructivo, preparado para la autogestión y la actividad espontánea, serían “manejables”.

El ambiente construido para ellas es bello, lo cual favorecía su colaboración gustosa. Gracias al apoyo de la comunidad y de la Embajada de Holanda, para alegrar y aclarar el ambiente, pintamos paredes de blanco, con marcos celeste claro. Se cambió un tragaluz para dar luminosidad.

Un rincón para la lectura se delimitaba por una alfombra y una repisa baja en la que en ese momento colocamos libros realistas, en un afán por propiciar un acercamiento a los detalles de la naturaleza y otras culturas, sin la confusión que puede significar la fantasía excesiva a que se encuentran expuestas nuestras pequeñas. Daba gusto ver a las chicas “leyendo” organizadamente, disfrutando a cabalidad y aprendiendo del mundo y de la naturaleza, una vez que se despertaban de la siesta, o en otros momentos en los que la única alternativa anterior era ver televisión.

Otras áreas, compatibles con el manejo cuando el grupo estaba con una sola persona adulta, incluían: dramatización y casita; actividades de lenguaje (tarjetas de pareo, categorizaciones, secuencias y loterías); de arte; de construcción (bloques y “Legos”) y de rompecabezas.

Las Técnicas observaban con asombro que las niñas podían levantarse de su siesta a ver libros y manejarse muy productivamente en este nuevo ambiente, en vez de quedarse esperando la merienda por largas horas. Por ejemplo, si se despertaban a la 1:00 ó 1:20 p.m., debían quedarse acostadas hasta las 2:40 p.m.

Como resultado positivo, nuestras observaciones etnográficas registran muchas muestras de solidaridad, apoyo, trabajo productivo, actividades constructivas, concentración y organización entre las chicas. Entre las Técnicas observamos mayores esfuerzos de acercarse individualmente a las niñas y de cooperar en aproximaciones de andamiaje con ellas. A la vez, hay un menor uso de la voz fuerte y autoritaria como forma de control y manejo. Se han registrado también actividades de relajación propuestas por las Técnicas al inicio de la rutina.

Creación de un espacio propio para las niñas "medianas" (4 años).

De nuevo a raíz del ecoanálisis, en el cual una de las Técnicas manifestó su iniciativa, se dirigieron esfuerzos para la creación de un aula propia para las chicas del grupo de edad intermedia, quienes no contaban con un espacio que los contuviera afectivamente. Se siguieron los principios que ya se han descrito para las otras aulas, enfatizando la primacía de los ejercicios de vida práctica para este grupo etario.

Cambios en otras rutinas

En primera instancia, a pesar de la resistencia inicial, se logró reacomodar las mesas del comedor. Lo que inicialmente se veía como tres largas mesas "institucionales". Una por cada grupo etario, logró reubicarse en grupos de mesitas para cada seis niños, favoreciendo así una conversación más fluida entre las chicas. Se logró cambiar la regla de que "en la mesa no se habla" por aquella que indicaba el uso de una voz suave, apoyando la socialización amistosa durante los períodos de espera y las comidas, lo que logró, paradójicamente, reducir el nivel de ruido.

Asímismo, gracias a las reuniones del ecoanálisis, las Técnicas han logrado organizarse para reducir el tiempo de espera en el comedor: Con bastante frecuencia, cuando las niñas llegan, los almuerzos ya están servidos. Se ha intentado organizar las rutinas de manera que un equipo de chicas mayores ayudasen a repartir almuerzos cuando faltaba una de las misceláneas, quien estaba con frecuencia incapacitada. (Al concluir la investigación, no se había logrado que las cocineras permitiesen que los hombres ayudasen a servir el almuerzo, pues consideraban que harían regueros. Tampoco se había logrado suficiente conciencia de equidad de género para revertir esta situación). Eso sí, cuando terminaban de comer, las pequeñas se levantaban y dejaban sus platos y vasos en un estante del comedor.

En muchas rutinas se han logrado cambios que apoyan transformaciones considera-

bles en la cosmovisión del personal. Se asignaron salones fijos para hacer la siesta y se logró comprender parcialmente el apoyo socioemocional que representa la compañía de un "peluche" para las más pequeñas, lo mismo que la necesidad de asegurar la estabilidad en el apego con las adultas. Ocasionalmente, las Técnicas ponían música clásica o de relajación para lograr un ambiente de mayor contención.

Se pintaron y pusieron espejos en los baños, dándoles una nueva imagen. En un esfuerzo por reducir el aglutinamiento y las esperas improductivas, la Directora y la comunidad lograron arreglar algunos servicios sanitarios y construir una muy necesaria piletta múltiple para el lavado de manos.

Ocasionalmente, se enriquecía la experiencia de las chicas en las rutinas del patio, con "legos" de diversos tamaños, bloques de madera, carritos, tizas de colores, bola y aro de basket. Las niñas se mostraban muy solícitas e involucradas en usar, recoger y devolver los materiales ordenadamente al aula. En reuniones de ecoanálisis, se profundizó en la necesidad de ampliar las opciones disponibles para los periodos de patio, poniendo un estante con diversos materiales permanentemente al alcance de las niñas.

La siguiente es una de nuestras observaciones intermedias:

"Observo peleas frecuentes por el uso de las hamacas, los subibajas y una bola. Cuando la Técnica regresa, se sienta en una banca. Desde ahí les grita a los niños: "¡no le haga eso a fulano!", "¡en la próxima va a ver, ya le advertí!", "¡pórtese bien!"

Una niña se acerca:

- "Niña, X me está tirando piedras."

"¿Y por qué?"

"¡No sé!"

"Ah bueno, entonces váyase".

Un niño se acerca llorando, ha ocasionado varias peleas y ahora le pegaron. La Técnica lo regaña, lo hala fuertemente del brazo y le dice que se va a

quedar sentado en la banca y que no podrá jugar más. No le explica por qué. Varios niños se acercan para estar con la Técnica en la banca, ésta les ordena que no estén ahí, que se vayan a jugar. Un niño se acerca a mí (que soy una desconocida) con un ciempiés que encontró en el jardín. Me pregunta el nombre del insecto y me dice que lo llevará al aula, que a él le gustaría ser buscador de insectos, para poder llevarlos al aula.

Parece como si se desestimaran estos momentos fuera del aula como un espacio rico en interacción, posibilidades de diálogo y contacto afectivo, reduciendo la educación de los niños al ámbito del aula. Afuera parece que sólo se da énfasis a los regaños. (Orozco, 1998).

Contrástese con la siguiente observación hacia el final:

“En la mañana las niñas permanecieron en el patio. Una de las Técnicas les permitió jugar con los “legos” como primera medida. De inmediato, esta posibilidad atrajo el interés de varias chicas. Poco a poco, las niñas sacaron más materiales que les permitieran contar con más opciones, lo cual fue propiciado por nuestra presencia y aprobación, después de varias discusiones en equipo al respecto.

Pamela fue al aula y trajo la canasta de los bloques de madera. Cuatro niñas juegan con ellos, pero luego se unen más hasta que hay siete en esta actividad.

Dos niñas colaboran para hacer una torre con bloques de diferente tamaño, los cuales fueron traídos por Angelín, una de las niñas más pequeñas.

Otros niños juegan con carritos, están muy involucrados, sin salir del corredor. Francisco, Manrique, Alejandro y

David colaboran entre sí para hacer una construcción de “legos”. Dos de los niños se acercan a nosotros llorando, pues se han peleado por un “lego”. María Celina interviene para que ambos niños se disculpen y se pidan perdón, y ellos siguen su indicación. Uno de los niños se queda un poco lloroso, contándole a María Celina que le hace falta su mamá, que trabaja vendiendo empanadas.

Teresa y Karol arman entre las dos un puente con bloques. Parecen muy divertidas.

Otras niñas pequeñas se entretienen organizando los trastecitos de lata.

A la hora de recoger el material, sorprende que incluso algunas niñas lo hacen sin previa indicación de la Técnica: han interiorizado el sentido del orden. Tal es el caso de Joselyn, quien muy afanada recoge la cajita de bloques y los va a guardar al aula. Cuando la cocinera anuncia que ya está el almuerzo, las niñas colaboran plena y espontáneamente, recogiendo el resto del material

En general las niñas respetan el trabajo colectivo y hacen buen uso del material. De vez en cuando hay que intervenir con algún niño o niña por una pequeña pelea, pero el ambiente es tranquilo y las chicas y chicos están muy involucrados.

El ambiente se mantuvo tranquilo, las niñas no hicieron desorden, sino que por el contrario se mantuvieron muy entretenidas y laboriosas. Y lo más importante es reconocer cómo también este espacio en el patio puede ser muy enriquecedor para las pequeñas que aprenden constantemente en cada uno de los juegos y oportunidades que les brindamos.

(Orozco, Diario de campo, Cristo Rey 22 de marzo de 1999).

4.3 Transformaciones apoyadas por el ecoanálisis y el ambiente como andamiaje: hacia una cultura de paz y desarrollo sostenible

Los espacios creados, propiciadores de una conducción armoniosa de las niñas se establecieron en el marco de respeto por su actividad y de *“libertad para”*, siguiendo la concepción de Pablo Freire. *“Libertad para”*: consolidar y explorar habilidades en ámbitos significativos para su desarrollo, a la vez que propiciar su incorporación plena y enriquecedora a la cultura. Asimismo interés por actividades como la lectoescritura y la matemática.

Las evaluaciones etnográficas revelan una gran explosión de gusto, concentración, alegría, creatividad, amistad, sentido de colaboración y solidaridad tanto entre las niñas, como con las adultas, firmeza en las diversas personalidades, empoderamiento, tolerancia por las idiosincrasias.⁸

En la primera etapa en Cristo Rey, que contempló únicamente la creación de un ambiente enriquecido en el salón integrado para los “medianos y más grandes”, utilizando una estrategia de muestreo por tiempo (Chavarría, 1991), Poltronieri realizó observaciones tanto cuantitativas como cualitativas.

Concluye:

“Los aspectos positivos observados incluyen actividades que involucran amplia comprensión del mundo, (de la naturaleza y la sociedad) así como tareas de colaboración y mantenimiento del ambiente. Un aprendizaje apoyado con objetos para ver pero sobre todo para explorar, de acuerdo a su interés y necesidades. Estas actividades se caracterizaban por enfatizar el interés por el conocimiento del mundo, las ciencias, las matemáticas, el alfabeto, desarrollo del reconocimiento de símbolos, que no se observaron en el periodo previo.

La estructura del ambiente ofrece un orden claro, los objetos del ambiente están clasificados, ordenados y bien distribuidos los espacios, lo cual ayuda a los niños a concentrarse y tener éxito en sus tareas. Las educadoras enfatizan sobre todo el *contacto, la responsabilidad, la mutualidad* y se interesan en el proceso de los niños. El niño recibe una adecuada guía (desaparece la conducta de indiferencia a los niños que se observó en un 30% en la etapa previa), la educadora tiene la tendencia a darles apoyo, ya sea en la forma de ofrecerles materiales, ayuda práctica o dirección usando tono de voz natural, modelando y no se

tiende ni a la verbalización excesiva ni al regaño (*que se observó un 70% del tiempo en la etapa previa*). (1998: 306, el destacado en cursivo es nuestro).

En el contexto de la aula estructurada los niños construyen valores positivos muy importantes, entre los que se pueden destacar: Interés por múltiples actividades de diverso tipo, capacidad de ejercer su autonomía de movimiento, decisión y acción con responsabilidad orientada hacia objetivos productivos. Interés y placer por desarrollar actividades que le permitan desarrollar autonomía cotidiana, gran capacidad de mantener el ambiente organizado, compromiso y placer en tareas de cuidado del ambiente, capacidad de gran concentración, inquietud por desarrollar tareas complejas que los retan (interés por incursionar en zonas de desarrollo próximo). Gran Interés en comprender los procesos de la realidad (naturaleza y sociedad). Capacidad de armonizar el trabajo individual con el trabajo en grupo sin que medie la presión adulta, manejo creativo del conflicto, capacidad de orientar las tensiones emocionales a través de actos productivos. Interés en verbalizar y compartir sus intereses con otros niños y niñas y los adultos. (1998, pag. 310-311).

Las preguntas interesantes se incrementaron, lo mismo que la creatividad, la armonización, el asentamiento grupal. Muestras de empoderamiento de las chicas y de la apropiación del espacio como suyo incluían el solicitar el acceso al “aula” con gran vehemencia y frecuencia, cuando por alguna razón el ingreso se retrasaba. Las niñas con problemas, como en todos los centros infantiles, catalogados con déficit de atención o hiperactivos, de familias problemáticas, realmente nos mostraron su intenso interés en las actividades ecológicas y culturales que pusimos a su alcance y su gran satisfacción en los modos simétricos de relación con ellas.

Tanto en el CIL como en el CINAI de Cristo Rey se realizaron actividades que integraban la valoración y el aprendizaje de los detalles de la naturaleza y la cultura en forma entrelazada: una huerta de hierbas aromáticas sirvió de andamiaje para actividades de identificación y degustación de bocadillos y tés. Al mismo tiempo, les permitió trabajar con la tierra, observar el crecimiento de las plantas y llegar a sentir la maravilla de ver el resultado tan gratificante de la colaboración con la naturaleza.

Algo similar se realizó con tubérculos, que han venido desapareciendo de nuestra cocina y de nuestro agro al ser sustituidos por

comidas rápidas y foráneas. La elaboración de tarjetas de reconocimiento de las plantas propiciaba un vínculo con los nombres de las cosas, con la lecto-escritura incipiente.

Creamos situaciones que permitían a las chicas entrar en contacto con la naturaleza, con sus detalles, dentro de la biodiversidad que caracteriza nuestro país. Sistemáticamente desarrollamos y pusimos a su alcance una multiplicidad de materiales-situaciones que les permitían activamente familiarizarse con los ecosistemas, con mamíferos, aves, reptiles, anfibios, insectos, plantas, siempre clasificados. La enseñanza ocurre a través de la observación, la exploración y la actividad espontánea. La integración de los nombres de estos seres vivientes, tanto verbalmente como por escrito, en las tarjetas de tres partes sugeridas por María Montessori, daba significado a actividades que además fortalecían la lectoescritura.

Con el reconocimiento de árboles valiosos de Costa Rica se logró una integración similar. Las muestras de madera que diseñamos les permitían apreciar la belleza y distinguir sus diferencias, al mismo tiempo que podían valorar el producto de nuestros bosques. Por medio de fotografías identificadas se iniciaba una familiarización con las diferentes especies, tanto maderables como de belleza escénica. Enceraron la madera y la utilizaron en diferentes objetos artesanales y prácticos. Conocieron semillas y sembraron árboles. Se maravillaron al ver que de una semilla tan pequeña podía nacer un árbol tan grande.

Afirmaban su sentido de *colaboración, destreza, logro y valoración de lo cultural* a través de la *participación en los quehaceres culturales cotidianos*. La posibilidad de prepararse y servirse diferentes alimentos y tés les brindaba el sentido de paz y armonía que surgen del respetar los gustos personales. Ofrecerlos a las compañeras fomentaba la *satisfacción de ser útiles* y de *complacer a otras*, atributos necesarios en la construcción de una *vivencia de paz*. En el CINAI de Cristo Rey, además, donde muchas niñas han sido referidas por desnutrición, posteriormente se

enfaticó el valor nutritivo de estas actividades: se incluían ejercicios de rallar y degustar zanahorias y remolachas, hacer jugo de naranja, hacer tortillas, cortar pepino, banano, cas; servirse galletas integrales con queso; endulzar el té con dulce “de tapa” (panela). Afirmaban su personalidad al sentir que compartían actividades normalmente relegadas al ámbito de las adultas.

Es importante acotar lo significativo de la participación de niños y niñas en todos los quehaceres cotidianos (limpieza, preparación de alimentos, siembra, etc). Este modelo sustenta mayores posibilidades de acceder a valores de *equidad de género*. El interés de los varones pone en evidencia lo relevante que fue para ellos tener acceso a actividades de cocina, limpieza y cuidado del “bebé”. En la comunidad de Cristo Rey, las discusiones que al respecto se suscitaron con los padres y madres son testigo de lo novedoso de esta integración de ambos géneros en las labores cotidianas.

Propiciamos ambientes-situaciones que les permitían conocerse, valorarse, respetarse, apreciarse personalmente, lo mismo que entre compañeras, permitiéndoles construir experiencias de seguridad personal y paz en el cuerpo. Su colaboración y ayuda mutua nos permitieron presenciar múltiples ejemplos de andamiaje entre ellos. Propiciábamos situaciones donde podían ejercer su libertad en un ambiente de armoniosa aceptación. Esas cualidades abstractas tenían su referente físico y organizativo: áreas dignificantes de limpieza personal, pichel de vidrio para tomar agua, tetera siempre disponible, música de su escogencia, áreas para estar solos o realizar actividades tranquilas, participación en las actividades cotidianas y estéticas, detalles que las hacen sentirse valoradas.

Para las chicas es evidente que este es un medio *amorosamente dispuesto y escogido para ellas*; un regalo que extendemos las adultas que les valoramos y damos una bienvenida gozosa al mundo, con un sentido de armonía, paz y respeto.

Esto contribuyó a que se apropiaran del ambiente y al orgullo con que mostraban

los detalles y novedades a las visitantes. Incluso hemos descubierto que presentar los objetos que se van adquiriendo para el Centro, tan sencillos como el pichel y vaso de vidrio para tomar agua, envueltos como regalo, les brinda una importante sensación de ser valoradas y apreciadas, a la vez que un sentido de construcción conjunta de la vida en comunidad.

“María Celina les presenta a los niños un material nuevo que ha traído. Lo presenta como un regalo, diciéndoles: “Chicos y chicas, traigo un regalo para ustedes”. Mientras, muestra una caja con un rompecabezas muy atractivo de un zoológico, un rompecabezas grande de piso. “Esto se los manda la Universidad de Costa Rica y el país de Holanda”. Van pasando la caja por el círculo, para que la vean todas. María Celina le pide a Diego que traiga la barra numérica del diez y la coloca, para darle a los niños una idea de lo largo que es el nuevo rompecabezas. Los niños van contando en coro “uno, dos...diez...se agrega una barra más, la del siete, que busca Evelyn con alguna dificultad;...once, doce...diecisiete”. Los niños se muestran emocionados, varios quieren armar el nuevo rompecabezas.

La forma en que se presenta este material le da a los niños el mensaje de que ellos son importantes, merecen un regalo, se piensa en ellos. Se estimula su autoestima, la construcción de sí mismos como seres valiosos. Es un ejemplo de cómo se puede utilizar un “enganche” afectivo para incorporar experiencias educativas, de modo que resulta un aprendizaje más significativo.” (Orozco, observación en Cristo Rey 9-11-98 Grupo de niños grandes en el aula).

¿Por qué son tan importantes estos detalles? Estamos refiriéndonos a la construcción de la subjetividad, a la consolidación de una consciencia cotidiana, las formas de representación, afecto y comportamiento cristalizadas en el cuerpo a partir de las experiencias diarias, cuya consolidación condiciona a su vez la cosmovisión posterior.

Nos referimos a las bases de un *inconsciente colectivo*, a la conformación de una *consciencia colectiva* de una generación cuyas madres trabajan. De una generación que, de otro modo, encontraría una comunidad empobrecida en sus vínculos y relaciones formativas de naturaleza estructural, una escuela que trivializa el aprendizaje, una generación alienada y hecha homogénea por el influjo de los medios de comunicación de masas, una familia en manos de la televisión, cuyos intereses se rigen por valores económicos y no por la formación moral e intelectual de las jóvenes.

De las observaciones etnográficas se pueden desglosar logros de este modelo montessoriano en los siguientes ejes: el modelo claramente valora a la *niña activa*, y a las adultas activas, proponiendo ambientes cada vez más relevantes, significativos y enriquecedores para la construcción del sí mismo, en congruencia con los objetivos de la educación preescolar costarricense. Se vislumbran los principios *humanísticos y ecológicos* que se han mencionado. A la luz de la propuestas de Vygotsky (1962, 1987), se evidencian las siguientes fortalezas:

- análisis del futuro y hacia dónde va la sociedad;
- enfoque de compromiso con valores coyunturales;
- el análisis consciente del medio y de nuestros valores en las prácticas: la decodificación de lo cotidiano y develación del currículo oculto (pedagogía crítica);
- métodos de observación fenomenológica y análisis ecológico como herramienta de las educadoras (cf. María Montessori);
- aprendizaje significativo en el marco de la actividad espontánea;
- el respeto por la autoactividad en el contexto de una “libertad para”, antídoto del conformismo (Freire, 1986);
- el predominio de lo cultural en la formación del ser humano: el papel de la escuela en la valoración y conocimiento de nuestra naturaleza y de la cultura (mundial);
- concepto de participación cultural plena, en contraposición a la vivencia de fragmentación, artificialismo, alienación;
- acercamiento a la naturaleza en su apoyo a la conformación del ser y en el apoyo que el ser debe darle a ella;
- valoración de la cultura cotidiana, enfoque práctico;
- la solidaridad, cultura de paz/paz en el cuerpo;

- el concepto de potencial de aprendizaje en colaboración y las actividades colaborativas;
- la interiorización (o reconstrucción) de instrumentos culturales claves: el habla plena como medio de comunicación social, de la función señalizadora a la función significativa, la progresión del habla externa en habla interna, la escritura como instrumento de empoderamiento, los procesos de organización de la acción y las formas de sistematización de la ciencia;
- el dominio de la lengua escrita en el seno del sentido cultural de la práctica de la escritura;
- gran fuerza comunicativa de los conceptos plasmados en el entorno, lo que representa una ventaja para madres-padres y comunidad;
- contribución a la dignidad personal en contextos de pobreza;
- el rescate de valores desde la mujer;
- valores éticos y estéticos, coherencia teórico-práctica.

Se han logrado resultados asombrosos relativos a una administración armónica del cuidado infantil, intentando formar las bases de una ciudadanía responsable, con un fuerte sentido de paz entre adultas y niñas, de conocimiento y conciencia ecológica. Como Centro de Demostración el CINAI de Cristo Rey es visitado por muchos otros centros, brindándoles apoyo concreto y renovando ideas sobre posibilidades de organización más acorde a los principios de paz, armonía, gozo y quehacer constructivo.

¿Limitaciones?

La más notoria se refiere a un énfasis de parte del equipo de la U.C.R para lograr cambios congruentes con nuestra visión del modelo de *posibilidades* (énfasis en el producto), desatendiendo resistencias significativas al cambio (énfasis en los procesos). Mu-

chas veces por nuestra premura por hacer realidad una transformación en el ambiente, omitimos profundizar el trabajo en equipo y los vínculos interinstitucionales. Podemos también referirnos a los cambios de cosmovisión incompletos en el CINAI de Cristo Rey, pues por falta de tiempo no se pudieron abordar a profundidad las vivencias de paz con el personal.

Fue desgastante la lucha por obtener apoyo institucional para lograr cambios de infraestructura necesarios, no sólo para dignificar la atención de las niñas sino también para propiciar una mayor seguridad física al CINAI.

Serán investigaciones posteriores las que nos den luz sobre los alcances de este proceso iniciado. Desafortunadamente, por razones institucionales, quedó inconcluso. Una discusión de estas limitaciones se incluye en Chavarría *et al.*, en proceso. Como todo proceso humano, debe ser consolidado en la práctica. Ejemplos de pasos en esta dirección han sido la posterior creación de una abonera, la siembra mediante hidroponía, los talleres para hacer papel reciclado. Como aspecto positivo, cabe resaltar que el CINAI de Cristo Rey mantiene sus puertas abiertas para mostrar a las personas interesadas lo novedoso del proceso.

Es nuestra perspectiva, sin embargo, que de este modo, la investigación universitaria retoma un *papel protagónico* en la gestión, consolidación e investigación formativa de un modelo curricular que responde activamente a los resultados del esfuerzo de investigación. La Universidad de Costa Rica, sede de la posibilidad de gestión de este modelo, se convierte en pionera. Se plantea un modelo de profundas raíces teóricas latinoamericanistas además de la visión de analistas y pensadores sociales en amplios campos, dando seguimiento a pensadores como Léfèbre, quién nos instaba al análisis de coyuntura histórico-social para fundamentar sociológica e ideológicamente el rol social del proyecto. Se contribuye a la creación de conocimiento, a la consolidación de una cosmovisión más acorde a los requerimientos del nuevo siglo.

5. Temáticas y problemas en la educación como cosmovisión: la responsabilidad compartida en la formación

Actualmente, estos cambios en los modelos de educación inicial son fundamentales, sobre todo a la luz de los análisis de las sociedades contemporáneas que alzan una voz de cautela con respecto a la repercusión nociva de las transformaciones macrosociales en curso sobre la conformación de la psique de las futuras generaciones.

En la coyuntura actual, es crucial reflexionar sobre modelos de atención con orientaciones filosóficas y metodológicas acordes a nuestros tiempos. Propiciamos modelos más participativos para madres y padres, a la vez que abogamos por un necesario apoyo Estatal concreto y firme. Es importante generar discusiones públicas sobre modelos alternativos que respalden a las trabajadoras costarricenses y a sus hijas e hijos, en vista de la vasta responsabilidad que asumimos las mujeres en estos campos, a la vez que nuestra importante cuota de responsabilidad en el sustento económico de nuestras hijas.

Curiosamente las mujeres laboramos en centros infantiles, pero las políticas se estipulan desde otros ámbitos organizativos, llevando a cosmovisiones empobrecidas sobre nuestro significado como personas.

Las mujeres hemos ejercido un papel innegable en la formación de las pequeñas. La responsabilidad por la crianza ha sido depositada primordialmente en la mujer. Circunstancias que actualmente atravesamos hacen perentoria la necesidad de una *responsabilidad compartida*. Necesaria también a la luz de la importancia estructurante de los primeros años, que forjará la sensibilidad de las ciudadanas del futuro.

Necesaria participación a la luz de nuestras metas de una ciudadanía más consciente, con cosmovisiones de solidaridad humana y sostenibilidad de la economía y la naturaleza.

Notas

- Obtuvo su título de sexto grado a la edad de 95 años. Entrevista realizada por el Periódico La Nación (24-09-2000).
- 1 Para la realización de esta investigación agradecemos especialmente la importante colaboración del Reino de los Países Bajos, en el marco del Acuerdo Bilateral de Desarrollo Sostenible Costa Rica - Holanda, del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Centro Infantil Laboratorio (C.I.L), la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (U.C.R), el Ministerio de Salud, así como de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), ésta última, en la producción del video: "Construir el futuro".
- 2 Alrededor de un 46% de los niños costarricenses nacieron de madres sin cónyuge en 1995, 51,5% en 1999.
- 3 Agradecemos esta oportunidad a Pam Lanaro, del Montessori Teacher Education Center/San Francisco Bay Area, Susan Turof y Marjorie Farmer del Comité Hispano Montessori.
- 4 Se denomina "Técnicas" a las niñeras encargadas de los distintos grupos de niñas, un puesto cuyo requisito es el de secundaria completa.
- 5 Las psicologías ambientalistas, la arquitectura, la filosofía de la ciencia, argumentan que son las cualidades existenciales del ambiente, los propósitos e intenciones de los seres humanos, los que portan los significados del ambiente.
- 6 El término "andamiaje" es acuñado por J. Bruner (1966) para referirse a un concepto de Vygotsky.
- 7 Agradecemos la colaboración del proyecto Bambú-Holanda por esta donación.
- 8 Los resultados en Cristo Rey se han visto apoyados por la investigación etnográfica anterior y posterior (cf Poltronieri, 1996, 1997, Curso de Investigación II de la Maestría en Psicología, II semestre 1997; Orozco 1998, 1999, Proyecto, 1996, 1997, 1998).

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. *Teacher and text*. NY Routledge and Kegan Paul. 1987.
- Apple. M.W *Educación y poder*. España: Editorial Paidós. 1988.

- Arroyo de Yaschine, M. "Algunas implicaciones del trabajo docente en el nivel preescolar". *Redes*. (Nº 8), 12-17, 1986.
- Bruner, J. *Towards a theory of instruction*. New York: W.W. Norton. 1966.
- Chavarría, M.C. "La estimulación temprana: Apuntes sobre fundamentos teóricos, bases empíricas y raíces socio-históricas." *Revista de Ciencias Sociales* (Costa Rica): 23; 41-56, 1982.
- Chavarría, M.C. "Guía de observación y evaluación de centros infantiles. Algunas orientaciones para padres y maestros". En : *Avances de investigación* (Instituto de Investigaciones Psicológicas). Vol. 7, Nº 62. 1991a.
- Chavarría, M.C. "La estructura de la educación preescolar en Costa Rica". En: *Avances de investigación*. (Instituto de Investigaciones Psicológicas) Vol. 7, Nº 63. 1991b.
- Chavarría, M.C. y González, A. Módulo de Psicología Educativa. San José: Universidad de Costa Rica: Escuela de Psicología, 1991.
- Chavarría, M.C. y Pérez, M. *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1991.
- Chavarría, M.C. *Tendencias sociopolíticas de la educación preescolar: El dilema de la madre trabajadora*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1993.
- Chavarría, M.C. *et al.* "Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica". En proceso.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 1986.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. 1979.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. 1990.
- Giddens, A. *The transformation of intimacy*. Polity Press. 1992.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. México: Editorial Paidós. 1990.
- González, M. "Análisis de las relaciones interpersonales: propuesta hacia una psicología respetuosa de los derechos humanos". *Revista costarricense de psicología*, Nº14 (27). 1997.
- Goodman, K. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En: *Lectura y vida* (2). 1990.
- Keller, H. "The development of exploratory behavior". *The German Journal of Psychology*. 16 (2), 120-140. 1992.
- Keller, H. Seminario de ecología del desarrollo infantil: exploración y juego. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1993.
- Léfèbre, H. *Critique de la vie quotidienne*. París: L' Arche E'd. (*La vida cotidiana en el mundo moderno*: Madrid: Alianza Editorial). 1961, 1972.
- Matterlart, A. *Tecnología, cultura y comunicación*. Barcelona: Editorial Mitre. 1984.
- Ovares, M., Hío, M., Chavarría, M. C. El área de vida diaria como centro de actividad en el jardín de niños. Ponencia presentada en el III Simposio Latinoamericano: Programa de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza. San José, Costa Rica, Setiembre de 1995.

- Papalia, D. y Wendkos, S. *Psicología del desarrollo*. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill. 1997.
- Pérez Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata. 1998.
- Poltronieri, P. Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños y niñas en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI). Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología. Universidad de Costa Rica. 1998.
- Roszak, T. (ed). *Ecopsychology*. San Francisco: Sierra Club Books. 1995.
- Steifels, M.O. *Who's minding the children? History and politics of day care in America*. New York: Simon y Schuster. 1973.
- Solano, M. El concepto de conciencia cotidiana En: *Actualidades en psicología* Vol. 3, N° 18. 1987.
- Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica. 1987.
- Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1962.