

VER CON OTROS OJOS: INDAGACIÓN CUALITATIVA Y EXPERIENCIAS CONTEXTUADAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA

*María Celina Chavarría González**

Con la colaboración de las y los partícipes del Seminario “Hermenéutica e intervención contextualizada en la atención psicológica infantil” [Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica], quienes en su práctica caminaron este trecho con las docentes y las pequeñas personas del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL): Adiyé Rodríguez, Adriana Mata, Alejandra Arguedas, Ana Cecilia Álvarez, Ana Luisa Montero, Andrea Peralta, Andrés Castillo, Brilet Calderón, Camilo Jaén, Carolina Mora, Dagoberto Solano, Daniel Valerio, Evelyn McQuiddy, Gina Sequeira, Johanna Chanto, Karla Abarca, Kattia Fernández, María del Rosario Luna, Marisol Jara, Marta Molina, Pablo Purcallas, Rosibel Montero y Vivian Agüero.

Agradezco su compromiso y empatía extra-ordinarios. Dieron el salto hacia la inmersión que implica la investigación participativa, expresando desde la ciencia y la poesía lo que esta experiencia les significó.

* Este trabajo representa el esfuerzo conjunto entre el equipo de investigación, las docentes del CIL, y un grupo de estudiantes de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, por cuya apertura y visión permitió las vivencias. Agradecemos en particular a las entonces docentes del CIL Licdas. Myriam Díaz, María del Milagro Obando Obando, Mabel Ovares y Jennifer Unfried; y a las asistentes de investigación Licdas. Marina Rivera Vargas, Keisha Johnson Gregory, Bachs. Natalia Alvarado Ruiz y Cristina Pereira Caramés.

Recepción: 23/4/2011 Aceptación: 7/5/2011

Resumen. Una intervención teórico práctica de 20 estudiantes de un Seminario de Temas "*Hermenéutica e intervención contextualizada en la atención psicológica infantil*", y que consideramos legítimo. Este documento representa una variante de la sistematización que se escribió para la consulta exclusiva del equipo técnico del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL), uno de tres documentos de retroalimentación sobre la indagación hermenéutica realizada. Se comenta la matriz de circunstancias que nos condujo a dicha práctica, así como las dimensiones que descubrieron y la forma en que los temas fueron problematizados, desde una perspectiva contextual, histórico-crítica y totalizadora. Se discuten procesos, transformaciones y estancamientos sobre dos temáticas entrelazadas: (1) la percepción de y contribución hacia un centro infantil universitario; y (2) los efectos de la participación sobre la formación profesional. Asimismo, se destaca la necesidad de un trabajo transdisciplinar -no sólo interdisciplinar- en todas las dimensiones, conscientes e inconscientes, de experiencia propiciada para la niñez. Se intenta trascender la visión de emergente que denuncia Laing en coherencia con tal visión. Finalmente, se visibiliza la pertinencia del entrenamiento en observación fenomenológica y decodificación de lo cotidiano en la formación de profesionales en Psicología.

Palabras clave: ecopsicología, ecoanálisis, situaciones sociales de desarrollo, pedagogía crítica, evaluación formativa, observación fenomenológica, formación en Psicología.

Abstract. A theoretical and practical involvement of 20 students from a Seminar Topics "*Hermeneutics and contextualized intervention in child counseling*," and we consider legitimate. This document represents a variant of systematization that was written exclusively for consultation technical team Children's Center Laboratory at the University of Costa Rica (CIL), one of three documents on the inquiry feedback on hermeneutics. It says the array of circumstances that led to this practice as well as the dimensions they discovered and how the issues were disputed, from a contextual, historical-critical and totalizing. We discuss processes, transformations and deadlocks on two interwoven themes: (1) the perception of and contribution to a children's center university, and (2) the effects of participation on vocational training. It also stresses the need for transdisciplinary work, not only interdisciplinary, in all dimensions, conscious and unconscious experience for children fostered. It tries to transcend the emerging vision of Laing complaint consistent with that vision. Finally, it makes visible the relevance of training and decoding phenomenological observation of the everyday in professional training in psychology.

Key Words: ecopsychology, Ecoanálisis, social situations of development, critical pedagogy, formative assessment, phenomenological observation, training in psychology.

I. Antecedentes

El Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL) nace, hace casi treinta años, a partir de la exhortación del Sindicato de Empleados Universitarios (SINDEU), visionariamente retomada por la Vicerrectoría de Acción Social y la comisión interdisciplinaria nombrada para dar cuerpo a esta inquietud, cuya interesante composición, desde entonces, propiciaba la visión de género y una gestión interdisciplinaria que permitió la representación de Escuelas de Psicología, Trabajo Social, Formación Docente, y Facultad de Medicina.

En los años 2000 y 2001, el Equipo Técnico (ET)² del CIL había plasmado su misión:

❖ *Contribuir al desarrollo integral (emocional, intelectual, físico, espiritual y social), de niños y niñas en edad preescolar, mediante una atención interdisciplinaria que oriente sus acciones desde una concepción humanística hacia una formación para la paz, la tolerancia y la solidaridad, que contemple la educación ambiental, la promoción de la salud, la perspectiva de género, la valoración cultural de lo cotidiano, la retroalimentación, la evaluación sistemática y la proyección de su quehacer.*

En el 2003, el Seminario “*Hermenéutica e intervención contextualizada en la atención psicológica infantil*” abría una enriquecedora oportunidad para la formación profesional en la Licenciatura en Psicología. Fundamentado en la línea de intervención contextualizada, toma una perspectiva integral—holista—de derechos humanos y evolución cultural consciente (Stern, 1985/1991; 1997; Bruner, 1984, 1988; Ornstein y Ehrlich, 2000). Convergería con la misión esbozada por la comunidad del CIL, incluyendo la necesidad de contar con evaluaciones formativas.

Las palabras de este extraordinario conjunto de ahora profesionales son las que mejor introducen el tema, al retomar los significados de su experiencia:

➤ *El proceso que he vivido ... me ha permitido reflexionar acerca de la dificultad que significa ser madre, docente y psicóloga infantil; en ocasiones he sentido miedo de ocupar estos lugares, de equivocarme y de hacer daño a las y los pequeñines con alguna expresión, actitud o proceder; pero entonces, he encontrado fortaleza en mi niña interior,(...) ... entrar en contacto con mis sentimientos, con mi corazón y la sabiduría que alberga³*

Como condicionantes que motivan la publicación actual coinciden coyunturas similares a aquellas existentes ante la gestión de esta práctica:

- Es fundamental retomar la necesidad de que las y los profesionales en Psicología asuman el reto de apoyar las vivencias existenciales de la niñez, en su conjunto vital, en las situaciones sociales de desarrollo, y no solamente en la "hora terapéutica".
- La psicología ecológica, base del *ecoanálisis* al que nos referiremos, aporta el movilizador concepto de que son las circunstancias *totales* en que nos encontramos, las que sirven de apoyo en el proceso de construcción de la personalidad (Roszack et al., 1995). La naturaleza que nos circunda, las costumbres del barrio, las personas en nuestro entorno, los lenguajes de los que somos partícipes, son tan importantes como la familia nuclear en la construcción de la personalidad (Barrows, 1995).
- Es necesario que el diagnóstico [del griego *dia gnosis*: hacia-el-conocimiento] se dirija a las situaciones sociales del desarrollo, concepto Vygotskiano que definiremos más adelante, y no hacia niños etiquetados como "perturbados-perturbadores" (cf. Arias Beatón, 2001; Rodríguez Arocho, 2009). Todo diagnóstico representa una acción con significado, una intervención.
- La decodificación de lo cotidiano, la develación del currículo oculto, apoya la construcción de filosofías en acción tendientes a una evolución cultural consciente (Boff, 2007, 2008, 2009, 2010; Ornstein y Ehrlich, 2000). Indispensable hoy día en que a los medios de comunicación les conviene forjar identidades consumistas, egocéntricas e individualistas.
- La necesidad de trascender el paradigma del desarrollo cognitivo como una serie de etapas supuestamente universales. Con sus orígenes en la Ilustración, defiende una línea de pensamiento única, donde la persona tiene un calendario madurativo. De acuerdo con esta "doctrina del progreso", el sistema tiene una direccionalidad universal y común (Cf. Álvarez, 1990; Cubero Pérez, Rubio, y Barragán-Felipe, 2005; Giroux, 1985, 1990).
- Hacia lo trans-disciplinar: en el Primer Congreso Costarricense de Psicología Profesional, nos referíamos a la necesidad de articulación interdisciplinaria en los ámbitos del currículo oculto y su lectura desde la pedagogía crítica, con el fin de propiciar una formación más allá del engranaje ante necesidades de consumo, adaptación escolar y productividad (Abarca Mora y Chavarría González, 1980).

Dichos condicionantes esbozan a la vez nuestros referentes conceptuales y prácticos:

1.1. Mejorar la calidad de las vivencias de las y los pequeños que requieren atención personalizada: Un enfoque a la atención del contexto, en el contexto

Multiplicar manos, visiones y afectos, en torno a una atención personalizada en los múltiples entornos y situaciones que se conjugan en centros infantiles.⁴ Mediante un enfoque a la atención del contexto, desde el contexto, contribuiríamos a canalizar las vivencias y situaciones sociales de desarrollo de aquellos pequeños y pequeñas que nos indican, con sus actuaciones, que las circunstancias de su vida les están resultando difíciles o desfasadas con sus necesidades.

Durante la investigación nos referimos a **espacios existenciales** o **espacios-situaciones**, que propiciaban diferentes tipos de **actividad** y **vivencia**. Al escuchar los argumentos de Fariñas León, retomamos el concepto de Vygotski de **situación social de desarrollo**:

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

Desde la óptica de una **interpretación hermenéutica comprometida**, las actuaciones de la niñez son interpretables a la luz de sus esfuerzos por enfrentar sus circunstancias, a partir de un impulso por construir su **personalidad**, en el "mundo-de-vida", en la situación social de desarrollo que se produce a doble vía, y que nos condiciona en forma compleja, como bien defiende Vygotski (1934/1993). Enfoque al cual también se llega a través de teorías centradas en la integración desde la complejidad, como serían el enfoque de la antipsiquiatría, la Gestalt, el psicoanálisis relacional y dinámico (p. ej., Jung, 1936/1971; 1963; Laing, 1976; 1963; Roszak et al., 1995).

Resulta preclara la insistencia de Montessori (1949/1967) de que las y los "niños-problema" lograrían canalizar sus energías una vez que encontrasen, en el ambiente "preparado", aquellas circunstancias que les hiciesen contactar sus impulsos constructivos e involucrarse en forma productiva y gozosa. De igual manera, quienes no son voceros activos de dificultades, se encontrarían en entornos de mayor armonización del grupo, así como en espacios existenciales potenciados por el diálogo trans-disciplinario que iniciábamos.

1.1. En la decodificación y la unión de fuerzas, propiciar una mayor coherencia con la misión de formación integral DEA

La coyuntura respondía a la necesidad de algunas docentes de dar seguimiento a los avances alcanzados, en dos grupos del CIL, con la decodificación de lo cotidiano.⁵ El diálogo, la reflexión y las actuaciones conjuntas servirían para unir fuerzas en torno a un paradigma de atención más integral, dilucidando situaciones del currículo oculto.

Los ambientes-situaciones portan significados y direcciones—usualmente poco conscientes—hacia la construcción de la identidad en la matriz social. El contexto no sólo *rodea* la actividad humana, sino que *la conforma* de modos complejos, con sus niveles entrelazados influyéndose recíprocamente. Tendemos a invisibilizar dichos significados implícitos, pues representan “*lo esperado*”, lo “*conocido*”. Esta consciencia crítica coincide con la orientación de Vygotski y personas influenciadas por él, como Bruner, o con teorías sistémicas y ecológicas, como Bronfenbrenner (1979, 1986), con sus diferentes niveles de entornos o sistemas. Por ende, son necesarios enfoques que aborden múltiples niveles de observación e intervención, que integran tanto las situaciones sociales como las vivencias, para usar la terminología vygotkiana.

A la vez, asumimos el *ecoanálisis*—el análisis de las ecologías de situaciones existenciales y lugares—como una puerta de entrada para **decodificar lo cotidiano**, concepto mediante el cual Paulo Freire nos insta a problematizar en torno a un mundo de vida que se nos presenta como *lo natural*, como el trasfondo inamovible en el cual actuamos, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen (Cf. Freire, 1970; Habermas, 1971, 1976, 1989). Decodificar lo cotidiano supone un esfuerzo de concientización, una forma de mirar y preguntarnos colectivamente sobre nuestros quehaceres y realidades sociales, pues usualmente miramos el *mundo de la vida* a través de los lentes de lo que suponemos debe ser el fenómeno educativo, cómo se deben comportar los niños, cuáles hábitos debemos transmitirles... Miramos este *mundo de la vida* a través de los conceptos de influyentes teóricos, pero ¿qué significado tienen nuestras acciones y gestos en las vivencias de los pequeños y las pequeñas, así como en la conformación de su personalidad y de estilos culturales?

1. ¿De qué se trata un ecoanálisis? Éste surge como un abordaje para analizar las ecologías que nos conforman de maneras complejas en el acontecer cotidiano; explora las formas en que las personas intentamos actualizarnos en nuestros diversos encuentros (Peled, s.f.; véase Chavarría González y Orozco

Castro, 2006). La ecología de la atención de la niñez asume la estrecha vinculación entre el entorno social y las rutinas que llevamos a cabo, en los procesos de autoconstrucción-construcción de cultura, indivisibles.

Tiempo-espacio-histórico-cultural son el objeto de análisis de la indagación dialógica comprometida, en equipo. Dialogamos sobre cómo interpretábamos el mundo que presentamos a los pequeños seres, así como sobre los diversos mundos posibles. Colectivamente problematizamos sobre cómo propiciar ambientes-existenciales relevantes para su formación y estos diálogos orientaban las acciones.⁶

2. ¿Desde dónde se problematiza? Desde nuestros propios valores, hechos explícitos y conversados en equipo, así como desde las circunstancias en torno al quehacer cotidiano. La observación-participante requiere la decodificación de las perspectivas desde las cuales observamos, así como un encaramiento del tiempo histórico que nos toca vivir (Freire, 1970; Léfèbre, 1961).

¿Qué ventajas tendrían el ecoanálisis y la decodificación de lo cotidiano para el equipo docente, en particular, y para el CIL en general? Este proceso dinamiza la dimensión **colectiva**, las formas en que nos preguntamos sobre posibilidades y limitaciones al ejercer nuestra función "ontológica e histórica" de humanizarnos, para usar la expresión de Paulo Freire. Lleva a discusiones y acuerdos compartidos, inter-subjetivos, desde enfoques a la indagación comprometida (e.g., Habermas 1971, 1976, 1989, visto desde la mirada crítica del feminismo (Fraser, 1987).

Buscábamos comprender las experiencias subjetivas, el *significado* de los eventos para niños y niñas, sus intenciones, intentando ponernos en sus zapatos y en sus corazones. Utilizamos descripciones, narraciones y diálogos para apoyar la decodificación de los detalles, desde la apertura y el espacio para la transformación, para la posibilidad. Esto requiere un registro *cercano y subjetivo*, no un esfuerzo por ser objetivas. Nuestra propia subjetividad, abriendo la visión hacia un futuro interpretado a la luz de las posibilidades de consenso con otras personas, es la herramienta más valiosa para explorar los valores subyacentes, para visualizar posibilidades y transformaciones en los ambientes-situaciones, término existencial que resalta que para los seres humanos un lugar siempre está cargado de sus momento histórico y de intencionalidad, siempre es un ambiente social y existencial.

El proceso pasa por interrogantes en torno a las vivencias al inicio de la trayectoria de vida de estos pequeños seres. A la vez, es necesario retornar hacia las educadoras, en un intento por dinamizar y mejorar condiciones de trabajo, condiciones que nos apoyen también en esa tarea de humanizarnos, como decía Paulo Freire.

1.2 Un espacio existencial hacia la formación de estudiantes de Psicología: una nueva forma de mirar, experimentar, actuar

Estudiantes de Psicología ya prontos a recibir su Licenciatura derivaron experiencias provechosas al participar íntegramente en la intervención contextualizada, dirigida hacia la construcción de la personalidad total en-la cultura, pasando por su decodificación e inmersión personal. Destacamos aquí solamente la actitud a la indagación reflexiva, a la problematización, y no sólo a una intervención cuyas metas ideológicas muchas veces impulsan al conformismo:

La teoría crítica o ecológica, la hermenéutica fenomenológica, asumen una actitud de compromiso crítico con la realidad. No intentan descubrir principios universalmente aplicables, ni propiciar el cumplimiento de etapas teóricamente aprendidas, fundamentadas en principios evolutivos supuestamente universales. Indagan en el significado semiótico e histórico de escenarios de actividad y de patrones de relación concretos, en torno a una comprensión comunicativa hacia la transformación. La meta es la crítica, el esclarecimiento de realidades encubiertas, el empoderamiento hacia transformaciones sociales.

"El primer ideal para la crítica educativa es que contribuya a mejorar el proceso educativo [...] La retroalimentación es tanto crítica como solidaria, y no está restringida a quienes enseñan; también se orienta a quienes dirigen las escuelas", puntualiza Eisner, 1991/1998, pp. 136 y 141).

➤ *... asumir la vivencia como un reto y sobre todo como una oportunidad de crecimiento personal. Sabía que los niños y las niñas podían enseñarme mucho... aunque nunca imaginé cuánto...*

➤ *... se tiende a creer que "los demás aprenden con nuestra inserción y participación", cuando en realidad nosotros y nosotras mismas también nos vamos moldeando y formando en un proceso que se propicia en las dos vías, de una forma dialéctica.*

II. Metodología

Una veintena de estudiantes de la Licenciatura en Psicología matricularon el *Seminario de Temas II* en el segundo semestre del 2003, con un enfoque desde la hermenéutica comprometida, aplicando teoría histórico-cultural del desarrollo (Vygotski, 1934/1993), desde una cosmovisión humanista y contextualizada al abordaje clínico (Stern, 1985/1991; 1997).

De previo, las y los estudiantes partícipes habían incursionado en un enfoque teórico-práctico al desarrollo personal desde un paradigma holista, crítico, complejo y dialéctico a la salud. Se había trabajado sobre el arquetipo de la niñez interiorizada, en forma vivencial.

Como base referencial, realizaron un ensayo y discutieron los primeros ocho capítulos del libro *¿Qué mundo propiciamos para nuestros pequeños y pequeñas*, coautorado por Chavarría González y Orozco Castro (2003-en revisión). Éste brinda lineamientos teóricos y relata las experiencias CIL-CINAI de los años 1991-1995 y 1997-99. Habían leído sobre *microsucesos* de aprendizaje y sus usos en la terapia de las relaciones (Stern, 1997) y los enfoques humanísticos con sus principios de totalidad, complejidad, intencionalidades, multiplicidad, dialógico, principio de tercero incluido, respeto (de *re-spectare*, volver a ver: Czaja, 2004).

Al menos dos observaciones relativamente no-participantes precedían una fase más participativa. La metodología de observación y registro se detalla en Chavarría González y Orozco Castro (2006). Las y los estudiantes entregaron protocolos de las observaciones e intervenciones, y los sub-equipos asignados a cada uno de los cuatro niveles reflexionaban en conjunto con la supervisora al menos quincenalmente. De este modo, se multiplicaba la información y se comentaban las visiones y oportunidades.

La fase participativa del seguimiento a niños-as específicos-as brindaba atención y acompañamiento en-el-contexto. Las docentes encargadas recibieron retroalimentación preliminar, en forma individual, a la altura de la quinta observación y en el primer semestre del 2004, tanto por escrito como verbalmente.

Al categorizar las viñetas descriptivas, se evidencia que los y las estudiantes-partícipes realizaron el siguiente tipo de acompañamientos:

- ❖ reflejos y muestras de comprensión de sentimientos y de actividades;
- ❖ mediatizar en conflictos, mostrando alternativas tendientes a la cooperación, la solidaridad y el gozo compartido;
- ❖ apoyar cuando niños y niñas se encontraban solo-a-s o se sentían excluidos del grupo de pares;
- ❖ ayudarles a poner en palabras lo que les resultaba difícil expresar (desarrollo del lenguaje significativo);

- ❖ brindar atención cálida, personalizada, fluyendo con la actividad;
- ❖ apoyo en procesos de aprendizaje;
- ❖ poner límites razonables; ayudarles a negociar;
- ❖ brindar afecto y acompañamiento de otras maneras (acompañar en el juego, modelar y sugerir formas de relacionarse, pintar o dibujar, etc.) (Chavarría, Johnson y Rivera, 2004).

Me encuentro en el patio grande y J [varón] me dice que quiere que lo meza en una hamaca, y que quiere llegar hasta el cielo, hasta donde está Dios, hasta donde vive San Nicolás. Yo gustosamente lo hago.

J se muestra bastante feliz y me dice: más duro, hasta el cielo, hasta San Nicolás.

Este encuentro con J me ha gustado ya que este es uno de los chicos más tímidos del cuarto nivel, y a mí me había costado un poco acercarme a él.⁷ Cada niño tiene su tiempo, y su forma de hacer las cosas, nosotros los adultos les queremos imponer un ritmo que no es perteneciente a ellos, muchas veces lo que buscan los y las niños y niñas s saber cual es su forma de realizar las cosas. Hoy J me ha demostrado esto, que él se acerca a las personas cuando él cree que puede hacerlo, a su ritmo, a su tiempo, a su manera. Respetemos el espacio, el tiempo y el estilo personal con el que nuestros niños quieren realizar las cosas!!!!

DE: Chavarría, Johnson y Rivera (2004).

Las devoluciones fueron enmarcadas, primero, en un documento síntesis de reflexiones temáticas, canalizado a la administración y las docentes, con el fin de discutir los temas que se abrían. Segundo, las inquietudes y contradicciones particulares, así como aspectos especialmente positivos, fueron plasmadas en sendos documentos de lectura exclusiva para cada docente-encargada de nivel, además de discutidas con cada equipo (Chavarría, Johnson y Rivera, 2004). Tercero, la actitud positiva y creativa de las docentes, al igual que momentos cuestionables y de manejo dudoso, se formalizaron en un documento, en cortas viñetas descriptivas, para lectura exclusiva del personal. Una columna retomaba episodios de lo observado, otra los comentarios personales ante lo acaecido, sin nombrar a los partícipes. Por ejemplo:

<p><i>Los niños y las niñas s esperan impacientemente la comida y hacen diversas actividades para distraerse mientras esperan los alimentos; unos conversan otros juegan más agresivamente, pero es clara la impaciencia y la ansiedad que les genera estar en una mesa esperando los alimentos que no llegan, situación que se puede observar en su actividad excesiva.</i></p>	<p><i>Los tiempos de espera sin actividad son aburridos y los niños y las niñas no los disfrutan por lo que podrían ocuparse con actividades que capten su atención mientras esperan.</i></p>
<p><i>Las docentes se estaban riendo de XY por la forma en que él estaba llamando a otro chico.</i></p>	<p><i>No me pareció constructiva la actitud. Lo conveniente hubiera sido que le dijeran a XY cómo se pronuncia correctamente el nombre de su compañero, y no burlarse de él, pues eso daña la autoestima.</i></p>

En total, las observaciones que sirvieron como base de la síntesis que ofrecen las y los estudiantes fueron numerosas: 148, repartidas en períodos de dos horas en los siguientes niveles:

Cuadro 1: OBSERVACIONES POR HORARIO EN CADA NIVEL

PERÍODO / NIVEL	I	II	III	IV
7:30 – 10:00 a.m.	12	19	25	18
10:00 a.m. – 12:00 m.d.	11	10	13	14
1:30 – 3:30 p.m.	2	11	8	5
OBSERVACIONES POR NIVEL	25	40	46	37

Los resultados se presentan temáticamente, en comentarios relativos a la experiencia de observación participación (Parte A) y. aquellos referentes al CIL (Parte B). Finalmente, la versión preliminar del presente documento fue enviada por correo electrónico a las y los estudiantes participantes para asegurar su acuerdo con la síntesis.

Parte A. RESULTADOS : EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN INMERSIÓN PARTICIPATIVA

En las secciones siguientes, se adjuntan comentarios y reflexiones textuales sobre el proceso de inmersión interpretativa vivido por estudiantes de Psicología en formación, quienes demostraron integridad, calidad y compromiso fuera de lo común. Las retroalimentaciones más delicadas sobre procesos de control inadecuado con la niñez, fueron canalizados a través de reuniones de la investigadora principal con los equipos docentes, para poder maximizar la discreción.

Agрупados temáticamente, los textos que se incluyen a continuación revelan los múltiples significados de esta experiencia para cada estudiante. Diferentes palabras expresan a veces la misma idea: se incluyen en forma de *collage*, con el fin de mostrar la textura de sus relatos. Dejemos que las voces de estos profesionales hablen.

3.1 Sobre la investigación-acción interpretativa

- *A lo largo del proceso... pude constatar que **la objetividad es un cliché positivista en donde lo externo nunca deja de ser interno**. Mi participación se volvió activa al poco tiempo de comenzar en donde tuve que integrarme a sus juegos para poder comprender su situación e intervenir para ayudarlos a ser más libres, autónomos y alegres.*
- *Entrar sin irrumpir, entrar sin atacar, entrar con empatía, entrar sin entrar, observar con humildad, conociendo de antemano que no es nuestro proceso, conocer que vamos a intentar reencontrar el equilibrio, no el nuestro, sino el de cada quién, en este caso el del CIL. (...). Puedo interpretar cuando puedo entender el punto de quiebra del todo, cuando ha pasado el tiempo necesario para conocer la acción y la motivación de esa acción. **Puedo interpretar, pero no juzgar.***
- *Sin un espacio de observación densa quizás nunca hubiese notado la gran concentración y los largos períodos de atención que puede tener un-a chico-a. Tampoco me hubiese percatado de lo importante que es para ellos-as tener espacios que les pertenecen (como el baño, o la pared con las fotos).*
- *Este proceso me deja grandes lecciones aprendidas, me doy cuenta una vez más de la enorme importancia de la decodificación de lo cotidiano como requisito para el verdadero aprendizaje, de **visibilizar aquello se que se oculta detrás de la rutina.***

➤ *La observación densa y etnográfica resultan entonces herramientas sumamente valiosas para el aprendizaje significativo. Los libros de desarrollo humano, si bien brindan un marco teórico importante, nunca proveen de ese conocimiento vital que brinda la interacción directa con la niñez.*

3.2 Una nueva visión de la infancia y del ejercicio profesional con la niñez

Visión de conjunto

➤ *Fue necesario darme la oportunidad de mirar las cosas con otros lentes [...] entendiendo los procesos personales y grupales desde una realidad de la cotidianidad y no solamente de observaciones aisladas.*

➤ *Creo que el rol asignado a la psicología muchas veces **tiende a reducir el campo visual**, asignándonos un único parámetro para observar y restando valor a lo demás, que puede ser apreciado si por un momento nos quitamos el rol y nos acercamos a la realidad como personas.*

➤ *Ese rol de terapeutas nos ha impedido aprehender vitalmente la cotidianidad, más preocupados-as por hacer exámenes mentales, entrevistas diagnósticas y reflejos atinados; nos hemos olvidado de sumergirnos en lo cotidiano.*

Comprender, no etiquetar: intervención contextual

➤ *De hecho el trabajo como psicólogo es muy importante en este contexto y **no como el que diagnostica una patología en el niño o niña, o lo etiqueta**, sino como aquel que trata de entender el porqué de toda una situación, [en la cual] el niño o niña no se comporta así porque sí, o la docente no dice eso por decirlo. Creo que hay una diferencia muy clara en este tipo de intervenciones porque no sólo vemos lo malo [...], sino que más bien se trata de entender la situación etnográficamente.*

Esperanza

➤ *El que nos hayan sensibilizado en la observación etnográfica me parece muy valioso y el que uno vea la posibilidad de cambio en las situaciones lo ubican en una **posición de esperanza**.*

➤ *Es definitivo que el trabajo con un niño catalogado como difícil resulta un gran reto. [Este niño] en cierta medida rompe con algunas ideas rosadas acerca de*

lo que es ser niño: siempre sonriente, siempre feliz, siempre afectuoso, siempre positivo, siempre juguetón... Así, más que un "enfrentamiento" con el pequeño, se da un enfrentamiento con mis propios ideales, y el reconocimiento de que aunque no lo quisiera, hay en él un gran sufrimiento que intenta invisibilizar con una fachada inmensa de coraje y fortaleza que le queda inmensa para un cuerpecito tan pequeño.

Le queda tan grande esta idea de el impenetrable, el invencible, el que todo lo puede y no necesita de nadie, que dichosamente lo vi caer en más de una ocasión: los ojitos de felicidad cuando vio a su madre nunca se me podrán olvidar, así como el terrible enojo y rabia que reflejó luego de haber maltratado a su gran amiguito. Son estas "caídas" las que me dan luz para desear y ante todo para creer que aún queda muchísimo por hacer con él y con su familia, para que por lo menos no esté tan solo con semejante carga, la cual definitivamente es él quien sabe y siente lo que es llevarla. Esta afirmación pudiera prestarse a confusión por el pesar que casi siempre genera en quienes lo rodean, pero dígame lo que se diga, quien más sufre siendo así, es él mismo.

Es la convicción de que "este sufrimiento le queda grande", lo que me permite posicionarme ante la historia de este pequeño desde un lugar que trasciende lo tradicional en el sentido patologizante y de pronóstico de un destino manifiesto cargado de tragedia y pesimismo.

La caída de esa fortaleza aparente va a ser muy dolorosa para él, y para soportarla necesitará de acompañamiento y apoyo, además del reconocimiento de que si bien es cierto es difícil abrirse a los demás, no es más doloroso que llevar una vida siempre contra el mundo como hasta ahora lo ha estado haciendo.

Interacción dialéctica y desarrollo de la personalidad total

➤ *La educación infantil debe estar guiada hacia el desarrollo y el aprendizaje para la liberación. La persona adulta debería asumir una posición cooperativa de cuidado y apoyo en donde **el aprendizaje es dialéctico** para ambas partes, en donde a los que nos falta aprender más es a quienes creíamos saberlo todo. Sin duda **los adultos deberíamos aprender de la niñez** y no [sólo] al revés como se ha manejado tradicionalmente.*

➤ *Intercambiando chicles imaginarios como forma de expresar afecto, jugando con muñecas, comunicándome a través de muecas...todo es imposible de aprender en las aulas universitarias. Aunque intentamos hacer talleres vivenciales, con*

dramatizaciones y actividades de sensibilización, el verdadero aprendizaje está en la realidad, no en el ambiente ficticio de un aula.

- *este proceso me removió muchos sentimientos [...]; me ha hecho ubicarme en las necesidades de ellos y escuchar su llanto no como manera de "llamar la atención" sino como algo que quieren transmitir, creo que el posicionarse en el lado del niño(a) interior me hizo sentir aquello que no hubiera podido entender de los niños(as) y sus sentimientos.*
- *... no se puede asumir una posición de "sabiduría" como "la que orienta"*

3.3 Desarrollo personal y ampliación de referentes

- *... fue preciso desarrollar un proceso de sensibilización y contacto con el niño interior... Sólo por medio de este contacto con nuestro propio niño/niña interior podremos entender a los niños y niñas y sus necesidades.*
- *... en cualquier institución en que estemos, todo lo que se ha aprendido nos va a diferenciar, porque aprendimos a ver [con ojos diferentes] la realidad, a observar e interpretar, a intervenir, a reflexionar sobre posibilidades de cambio.*
- *Este proceso de intervención me hizo reforzar la idea de que al ser la psicología una profesión que trabaja con las personas de una forma muy directa, debe partir, sin lugar a duda, de un desenvolvimiento humano del profesional, un desenvolvimiento que esté consciente de quiénes somos, qué sentimos y a partir de allí colaborar por medio de relaciones humanas con personas que nos dejan entrar en sus vidas.*
- *... ha facilitado mi crecimiento personal y profesional. Personal porque me ha permitido darme cuenta de cómo, aunque muchas veces lo critiqué, yo misma tiendo a caer en el adultocentrismo o en la minimización de los niños y las niñas. Esto, debo reconocer, se convirtió en la primera dificultad a la que tuve que enfrentarme, pues tendía a hablar con los chicos y las chicas infantilizando mi voz.*

3.4 Ampliación de la visión psicologista y necesidad de construir una visión transdisciplinar

- *El término "**intervención contextualizada**" se refiere a estar atenta al contexto, entendido éste más allá de las personas o el medio social, se vuelve un poco*

complejo cuando apenas nos estamos instrumentalizando para concebir qué parte de ese contexto lo constituye también la interacción de esos niños y niñas con su entorno, el cual exploran constantemente. Puedo saber que es mediante la interacción con esos materiales y objetos que van construyendo su mundo, pero lo difícil es integrar esto como parte constante de las observaciones, vivenciarlo en la práctica misma.

➤ *Es claro que como parte de una concepción más integral o contextualizada, **era indispensable atender a otro tipo de elementos que iban más allá de lo que tradicionalmente se observa desde la psicología***⁸.

Corroboramos, con Moraes (1999), desde el paradigma de la complejidad, la trascendencia de construir dicha visión para contraponernos a un modelo *de sociedad en el que el poder se esconde* en la fragmentación de la vida. Ante ello podemos aquilatar cómo las observaciones de las y los estudiantes se integran para permitir la emergencia de ambientes-situaciones [situaciones sociales de desarrollo] en las que se desenvuelven niños y niñas.

IV. PARTE B: EXPERIENCIAS CON EL CIL.

RESULTADOS.

4.1 Esbozos sobre la experiencia vivida: ¿Cómo percibimos el CIL?

Para la indagación cualitativa, seguimos las recomendaciones de realizar pinturas habladas sobre las situaciones vividas, siguiendo a Lightfoot (1983), reconocida por su postura hacia la investigación cualitativa como una forma de arte, que no retrata sino esboza con fuerza o ternura las realidades presenciadas. En un sentido dialógico, esto brindaría un retrato impresionístico de procesos de la vida educativa relevantes para el ahora de la sociedad.

En términos de los logros, el CIL impresiona por la cantidad de niños y niñas contentas y contentos, involucrados en una diversa gama de actividades tendientes a distintas dimensiones de aprendizaje vital. Se acercan los unos a los otros y a las docentes con extraordinaria fluidez y realizan actividades en forma laboriosa, variada y creativa en un medio estéticamente muy agradable y pleno de materiales que representan oportunidades cuidadosamente dispuestas para diferentes edades y propósitos. Se evidencia la orientación a la equidad de género, al cuidado personal y de la naturaleza, por medio de actividades cotidianas.

<p><i>Al ratito, Pablo menciona: "Mabel (docente), ¿por qué hay agua en el piso?" (con gestos de sorpresa). La docente explica: "Porque en la mañana le eché agua a la mata, sería importante como limpiar". Diego dice: "Yo voy a limpiar", toma el palo de piso y limpia el reguero. [3º nivel]</i></p>	<p><i>Colaboración espontánea, roles no estereotipados por género, incorporación de la vida cotidiana.</i></p>
---	--

En grupos, estos pequeños seres construyen la base de su personalidad en la multiplicidad de actividades que representan oportunidades cuidadosamente dispuestas. Afuera, corren libremente, enfrentan retos reales e imaginarios, comparten en grupos... Su contacto con la naturaleza es envidiable. Hay muestras de afecto por doquier, así como auto-afirmaciones y verbalizaciones de sus derechos:

➤ *A mi parecer, son muy solidarios, por ejemplo las y los niños que tienen más facilidades, que saben más, que son más hábiles con las manos, ayudan a los que les cuesta más. Son las y los mismos pequeñines los que tienen la iniciativa de preguntarle a sus compañeros si necesitan ayuda o no.[...] al tener algunos chicos todavía pocas posibilidades de un arreglo verbal entonces tienden aún a golpearse. Pero en cuanto a manejo, hacen un esfuerzo por relacionarse a nivel verbal. Sin embargo, a veces el instinto les juega una mala pasada y se golpean, olvidando que las cosas se pueden solucionar hablando.*

<p><i>Al pasar Montserrat por donde me encontraba, me da un beso en la mejilla antes de formar parte del círculo.</i></p>	<p><i>Me sentí sorprendida, pero me alegró inmensamente su gesto de ternura y cariño.</i></p>
---	---

➤ *Las reacciones iniciales que genera una institución que se aleja mucho del proceso educativo tradicional causan mucha impresión. La libertad que se respira y la posibilidad de desarrollarse plenamente en un ambiente de contención y oportunidades es muy satisfactoria. La adopción de un enfoque educativo para la liberación del ser, en contraposición con las posiciones tradicionalistas, se vuelve la forma que adopto al visualizar el proceso educativo como formación para un crecimiento.⁹*

Los comentarios resaltan la amplitud de oportunidades que se promueve en el CIL, al igual que la construcción de personalidades afirmativas. Es ésta la impresión imborrable y transformadora que recibieron estudiantes de Psicología.

El hecho de abrir las puertas para la participación de un grupo tan numeroso de estudiantes-en-formación, lo mismo que la apertura a los comentarios desde un campo trans-disciplinario, refleja uno de los atributos que distinguen al CIL como modelo abierto a la investigación.

4.2 Logros en la auto-expresión y la comunicación asertiva

Se evidencia la instrumentación de la niñez en su auto-expresión y comunicación asertiva desde el primer nivel, así como su solidaridad, alegría y calidez, reflejo del trabajo interdisciplinario Educación-Psicología en el modelo CIL.

➤ *...la capacidad de los niños y las niñas para resolver sus conflictos, la solidaridad, cariño y amor espontáneo que demostraban...Todas estas potencialidades y fortalezas del sistema del CIL y de los niños-as a mi yo-niña la emocionaron, a mi yo-adulta la sorprendieron.*

➤ *...[Impresiona] la forma en que se les enseña a resolver sus conflictos. Es asombroso ver cómo van aprendiendo a negociar entre ellos y a expresarle a sus compañeros lo que sienten y lo que piensan.¹⁰*

➤ *Los niños y las niñas con quien estuve contacto [en primer nivel] son transparentes y, contrario a lo que muchas personas creen, son también muy asertivos a la hora de relacionarse con los adultos. Me llamaron poderosamente la atención comentarios como el de [niño de primer nivel], quien, mirándome a los ojos y completamente serio, me decía "Hoy estoy enojado y no quiero tener amigos", retirándose a jugar solo.*

➤ *...Se fomenta, se propicia mucho la apropiación del valor el respeto recíproco por parte de los niños y las niñas...Siento que en el grupo existe un gran sentido de pertenencia y amistad).*

4.3 Atención personalizada y sensible, tono positivo y de respeto

Un aspecto notorio en el quehacer del CIL son las innumerables muestras de afecto. Este aspecto habla, en sí, muy a favor de la calidez del modelo. Son muchas las observaciones de atención sensible y personalizada. Las siguientes anotaciones ilustran el proceso:

<p><i>Luego se dio un incidente muy interesante, en el que estaba un chico con dificultades de lenguaje jugando solo con unos legos, cuando otros niños se acercaron y le quitaron sus juguetes. Éste se acerca a la docente y llorando le balbucea algo. La maestra se pone a su altura y le pide tranquilamente que por favor hable despacio para ella poder entenderle, se lo repite en dos ocasiones hasta que consigue que el niño hable, cuando le explica lo ocurrido, la maestra se acerca a los otros dos niños y les indica cálida y firmemente que "respeten a [chico]</i></p>	<p><i>Estas dos acciones me parecieron muy pertinentes, pues por un lado consiguió que un niño que aparentemente todo parece obtenerlo a través de señas hablara, esto sin mencionar que la acción le permitió calmarle del llanto, además de que enmarcó el respeto como una parte importante en las relaciones humanas, creo que fue una lección corta, directa y de muy rico aprendizaje.</i></p>
<p><i>A y S se divierten con una pista de carros que les han confeccionado. Cuando S toma uno de los carros, A llora muchísimo. En este momento la docente se hace presente y le pregunta a A viéndolo muy directamente a los ojos y tomando un poco su carita, con ternura: "¿qué ganás con llorar? mejor le pedís el carro"...entonces se tranquiliza, se seca las lágrimas, le pide el carrito a S y ambos siguen jugando tranquilamente. [II nivel]</i></p>	<p><i>El contacto cara a cara que la docente establece con A es fundamental, pues sin preguntar el porqué de sus lágrimas, lo hace de una forma agradable y cercana, en la que muestra la preocupación por su actitud, pero a la vez lo contiene corporal y afectivamente.</i></p>
<p>Alejandra escribe letras al azar y se las enseña con orgullo a Mabel [docente], quien propone a la niña buscar el cartoncito con su nombre y se lo da. Alejandra lo practica interesada y concentrada.</p>	<p>Mabel advierte el interés de Alejandra por aprender y le saca provecho.</p>

➤ *En las observaciones realizadas es evidente **un profundo respeto por el ritmo y las necesidades de cada niño** [...] También es notorio un respeto muy considerable por el "no" de los niños. [La docente] se comunica de un modo directo, sencillo y tranquilo, con lo cual moldea **un ambiente de paz**. Su tono de voz es suave y los niños suelen responder entonces a sus peticiones. A su vez valida mucho los sentimientos de los niños y suele dar opciones a los y las niñas, por ejemplo, "las y los que no quieran terminar de ver la película pueden ir al patio pequeño."*

Una de las dificultades encontradas nos remite a las formas de canalizar la energía de niños y niñas particulares, que pueden caracterizarse como "especiales", pero cuyos aspectos más positivos se esconden, difíciles de vislumbrar tras la resistencia que manejan ante una cultura que dice no ante aquello que necesita para su desarrollo, tan desesperadamente con su +++les niega la oportunidad. Es importante notar, sin embargo, que por su sistema de selección el CIL alberga, proporcionalmente, a más niños y niñas con "problemas especiales".¹¹

4.4 Actitud positiva y apertura al cambio por parte del personal

Uno de los aspectos más transformadores fue presenciar cambios en tan breve lapso de tiempo, pues eso les permitió experimentar el lenguaje de lo posible. Eso evidencia, una vez más, los avances ya comentados en la trama de lo interdisciplinar.

➤ *Realmente la reflexión más grande es que se puede cambiar; cuando entré al Seminario me parecía una realidad utópica [plantearse cambios] y ahora me parece real, creo que existe un tipo de educación inicial que funciona y vela por los intereses de los niños (as)...*

➤ *Fue muy grato encontrarse con una gran apertura y disposición por parte de las docentes;... al escuchar nuestras recomendaciones en torno a las condiciones observadas y al implementarlas, plasmándolas en hechos y no dejándolas en simples palabras.*

➤ *fue importante notar cuán rápidamente la encargada logró establecer la vía de comunicación con su asistente, pues a pesar de que la profesora hizo la retroalimentación a las docentes encargadas de los grupos, fue más que evidente -por los cambios tan manifiestos- que se interesó por informar a la asistente de las respectivas sugerencias.*

4.5 Participación cultural plena de ambos géneros

En medio de los juegos, un niño se acerca a la docente con un pañuelo alrededor de su cuello; era un pañuelo largo y lindo, evidentemente de mujer. Aunque él lo usa como "capa", es un pañuelo de mujer, y la docente le dice "qué guapo te ves".

Se hace evidente el enfoque de equidad de género; aspecto que se debe rescatar por su admirable cumplimiento en el CIL.

La importante experiencia recíproca de la participación de estudiantes hombres en el CIL, así como la fuerte acogida que tuvieron por parte de los y las chicas, presencia que vale la pena resaltar puesto que rompe los estereotipos de que el cuidado y la educación de la cría humana esté siempre a cargo de mujeres. A la vez, se visualizan los ámbitos de lucha con las tendencias de la cultura, a manera de lograr una formación no discriminatoria:

Me sorprende que los platos son del Hombre Araña. Asimismo, otra niña me muestra su individual de Barbie, muy orgullosa de esta heroína.

¡Los super héroes abundan en el CIL!

4.6 Cambios percibidos en el proceso

Algunas de las retroalimentaciones fueron integradas con sorprendente rapidez después de la primera reunión de devolución, evidencia de la apertura de las docentes del CIL. Esto habla a favor de la construcción del modelo interdisciplinario¹² y de la disposición a la reflexión hacia el interior.

➤ *... los resultados de nuestra intervención se han manifestado claramente, al hacer efectivos cambios muy concretos: a la hora del círculo, dar mayor libertad de decisión y participación; estimular el trabajo en equipo entre docente y asistente dio por resultado que ambas estuvieran más presentes, pudiendo dar atención más especializada y no sobrecargar de trabajo a ninguna de ellas...*

➤ *Al darse dichos cambios, también he observado que los pequeños se encuentran con un desenvolvimiento mucho más tranquilo, existen menos intervenciones de regaño por parte de las maestras, ya que el comportamiento de ellos y ellas ha sido de mayor diversión en lo que están haciendo, disminuyendo*

de forma notable sus conflictos. Cabe aclarar que no es el hecho de que se hayan eliminado del todo estos malos entendidos, lo cual considero que tampoco es el objetivo de este trabajo, sino el manejo más sano y enriquecedor en estas situaciones que en ocasiones se tornan angustiantes tanto para la niñez como para las personas adultas.

➤ *...hizo un gran esfuerzo por acercarse a los niños(as) de una forma más afectiva. (...) Una comunicación ojo a ojo, con contacto físico y un tono de voz que reflejaba una real y verdadera preocupación por lo que les sucedía. No digo que antes no le preocupara, sino que la vía por la que antes optaba para comunicarse era quizás un tanto monótona y prejuiciada en relación con la forma como se cree que debe hablársele a un niño o niña –chineado, suave, etc.- de forma tal que casi yo podía anticipar lo que diría ante determinada situación; y si yo podía hacerlo, probablemente los niños y niñas también. ... las confirmaciones más valiosas las aportaron quienes más importan para los fines de esta práctica: los pequeñines(as), ya que el acercamiento que comenzaron a manifestarle a la docente creció de una manera marcada que redundó en un beneficio para todas y todos los implicados.*

➤ *creo que [con esta docente], no es un trabajo de cambio sino de llenar baterías, de recordarle los ideales que ya conoce y que se sienta otra vez agente de cambio.*

➤ *... otro de los cambios fue principalmente en relación con la docente. A ella se le recomendó que en el caso de [niño], debía reforzársele más positivamente, ya que la mayoría de las ocasiones la atención se le dirigía para destacar acciones negativas que él hubiera podido tener, y que todas aquellas acciones positivas no se acentuaban, se invisibilizaban o incluso eran tan poco esperadas que nadie se daba cuenta. Tuve la dicha de observar cómo la encargada empezó a integrarlo mucho más y a hacerlo partícipe en las diferentes actividades de una forma más acertada y positiva. Como [ella] misma me lo expresó, [este niño] tiene un potencial de liderazgo impresionante, por lo que si esta virtud logra ser canalizada positivamente, incluso a nivel de la totalidad del grupo, los cambios podrán percibirse a raíz del modelaje que [este niño] les proporcione a todos y todas.*

V. LIMITACIONES DESDE LA COSMOVISIÓN Y EL PARADIGMA DE LA EFICIENCIA

A pesar de los positivo, muchas de las vivencias rozan con un paradigma de la eficiencia en lo administrativo, de las rutinas de la escolarización y el control como prevalecientes en la cosmovisión sobre la atención a la niñez. Se trivializa a

la niñez con demasiada frecuencia, se le pide dedicar su atención a cosas que los adultos hacen con buena intención, pero que implican estar calladitos, sentaditos, oyendo tonos de voz en falsete y no hablando con el compañero de al lado.

<p><i>Me llama la atención un cuadernito que cuelga en la puerta principal que dice "control de llegadas tardías".</i></p>	<p><i>Sigo sin entender la utilidad u objetivo del cuaderno de tardías: de acuerdo con conversaciones, muchas tardías conllevan una sanción pero ésta no se cumple. ¿No es que no se ejerce un control tan estricto como en los sistemas tradicionales?</i></p>
<p><i>Conforme pasan los minutos, en general, las y los niños se iban desordenando, el círculo perdía su forma, y la atención se escapaba. Lo que en un principio les interesó mucho, al final les distrajo. Hasta que el círculo se interrumpió por la hora de la merienda.</i></p>	<p><i>Es impresionante cómo las docentes necesitan un círculo perfecto, no un espacio creativo.</i></p>
<p><i>La docente les advierte "quiero ver que se coman todo", y se sienta a la par de uno de los niños para señalarle "a ver cucharadas grandes". Son obligados a ingerir los alimentos, si no terminan, no se pueden levantar de sus mesas: la docente no los dejaría.¹³</i></p>	<p><i>¿Qué se coman TODO? Donde queda el respeto por los procesos personales?</i></p>

Este estilo de control se repite en muchas instancias, la mayoría de las cuales fueron objeto de retroalimentación con el fin de intentar cambios:

<i>Usualmente cuando las docentes les están llamando la atención a alguno de los y las niñas y ellos y ellas no les están poniendo atención les toman la carita para que las vuelvan a ver, algunas veces lo hacen suavemente, pero a veces cuando están un poco disgustadas, no lo hacen de la mejor manera, a veces es de una manera un poco brusca.</i>	<i>No me parece la forma en la que algunas veces (no siempre) les toman la cara a los niños y niñas para que vuelvan a ver, pues me parece una conducta intrusiva y de falta de respeto al espacio personal del niño o la niña. Sugeriría que se acerquen y se agachen a su altura y le expliquen, sin censura en la voz.</i>
--	---

Es útil recordar las recomendaciones de Montessori al respecto:

- explorar qué tipo de actividades enganchan la concentración
- proveer oportunidades de activar la explosión de satisfacción interior que proviene de la inmersión en oportunidades que ofrecen apoyo sincrónico a las necesidades de desarrollo. La mente se crea con la actividad significativa, aquella un paso adelante con el desarrollo significativo, el DEA.

VI DISCUSIÓN Y PLANTEAMIENTO DE DILEMAS

La educación suele plantearse al nivel del saber para saber, el niño se moviliza ante el saber para vivir (Álvarez, 1990, p. 60).

6.1 ¿Es coherente lo observado con la misión y visión del CIL? La necesidad ineludible de una mirada al interior, en la concientización sobre la cultura y la formación de una comunidad de aprendices

Por su vigencia actual, casi una década después, retomamos los siguientes temas, como dilemas a resolver:

- ❖ relativa inflexibilidad y énfasis en la escolarización y las reglas—a expensas del desarrollo de la confianza básica y la personalidad, del ser que se convierte en partícipe pleno en la cultura;
- ❖ falta de respeto a los ciclos de interés de la niñez;
- ❖ sobrecarga de las docentes;
- ❖ el respeto por las necesidades de desarrollo, más allá de las palabras, en el respeto por aquello que Vygotski , el teórico más incisivo de la

niñez, llamaba situación social de desarrollo: la mano que aprehende el objeto construye sincrónicamente, un mayor de innervación cerebral interés por el objeto , lo que a la vez construye áreas específicas (Lillard, +).

❖ La necesidad de aprendizaje es un derecho, pero: lo que las personas adultas consideran, de un listado de objetivos concretos, que, con la arrogancia de la ciencia positiva, se les da un lugar que obstaculiza más que (Carnoy,)

❖ el círculo como momento de enseñanza de conceptos, como se ha venido instrumentando;

❖ la escolarización en el habla y la fragmentación de actividades;

❖ el uso del tiempo fuera, tonos y acciones de control que afectan la autoestima de pequeños y pequeñas¹⁴;

❖ falta de espacios de comunicación y análisis entre las adultas involucradas.

Topamos con una realidad difícil, por un lado desde las demandas de las y los progenitores y del sistema escolar; por otro, en la administración, en la relativa falta de espacios para la discusión y el seguimiento de acuerdos. Son dificultades para todo centro infantil con funciones de DEA diario. Se exacerban a la luz de las metas de desarrollo integral que propone el CIL. Años después, a falta de decodificación, concientización y seguimiento administrativo, muchos aspectos se vuelven a repetir. Se desglosan estos retos:

6.2 El dilema de una educación para la vida o una vida para la educación: ¿cómo conjugar el desarrollo de la personalidad con la preparación para la escuela?

“La cultura de la escuela no se ha integrado con la real y los sistemas de actividad no mantienen relaciones claras de desarrollo con los sistemas funcionales superiores (Álvarez, 1990, p. 53-54).

Para trazar el campo, nos preguntamos: ¿es deseable/posible concebir el desarrollo sin la necesaria preparación para el sistema escolar? Los dos extremos en esta interrogante reflejan estrechez de miras y un pensamiento dicotómico: en un extremo, lo lúdico y gozoso, el mito de “centrado en el niño” sin proveer elementos para su desempeño en la comunidad cultural; en el otro, un supuesto “enriquecimiento” académico desde los 2 o 3 años, a expensas de la integración de la personalidad y de la cultura...

Sobresale el desafío de apoyar la confianza básica y la construcción de su personalidad. Un análisis eco-psicológico es imperativo. Visualizar alternativas es necesario, en tiempos compartidos...

+Cosmovisión.

Recuérdese que los seres humanos olvidamos aquilatar el peso de los estereotipos culturales que portamos. Nos cuesta ver el agua en que nadamos, el peso de la entonación o el ritmo, en la configuración del ser.

Es necesario contrarrestar el énfasis históricamente prevaleciente hacia una pedagogía de la eficiencia y no de la liberación, recordar los conceptos de DEA [desarrollo-enseñanza-aprendizaje], situaciones sociales de desarrollo, zonas de desarrollo próximo en comunidades de aprendizajes, inteligencias, sentipensares, gestos y actuaciones compartidos... Comprender que lo que se aprende no es solamente una forma de pensar, sino de sentir-pensar, de amar: una cosmovisión (Morales, +; Morin, +; Nicolescu, +) en un paradigma de la complejidad donde todo está entretelado...

Es necesario trascender una escolarización concebida como fragmentación, destrezas que ocupan el lugar de contactos significativos, relevantes para el período sensible y situación social de desarrollo, en una comunidad amorosa, cuyo sentido se cultiva y poda con sensibilidad. La invisibilización de los procesos, la fragmentación de las horas vividas como *kairos*, como tiempo propio, irrumpen contra las necesidades de explorar y conocer la cultura, contribuyendo a un self que ejerce resistencia, como denunciaba Paulo FREire. Hoy por hoy, la eficiencia numérica prevalece, y, ya sea consciente o inconscientemente, trivializando a nuestra niñez y haciéndola someterse a la cultura de la eficiencia (de Souza Silva, 2004).

Habíamos conversado sobre lo esencial de que la escolarización temprana tradicional no es conveniente, al introducir normas de atención y de acatamiento tradicionales desde lo escolar, en un período sensible en que se requiere activamente explorar y acceder a experiencias con la vida y la cultura. Se reproduce la idea de que la *enseñanza* escolar implica necesariamente que todos y todas sigan las indicaciones de la maestra al mismo tiempo—o que el desarrollo verbal de contrastes, preguntas y discriminaciones cognoscitivas es el signo más evolucionado de desarrollo intelectual. En forma acrítica obviamos la armonización de la personalidad total.

Desde el hoy, es necesario aclarar que eso no se ha logrado aclarar todavía hoy en el CIL.+

Por contraste, una organización de marco abierto implica poder dedicarse a actividades que apoyen el aprendizaje escolar, cada quien a su propio ritmo y estilo. Esto implica que las personas pueden dedicarse a actividades complejas

como la lectoescritura, al encontrarlas en el ambiente y asumirlas por escogencia. Como insiste la pedagogía crítica, es necesario desmarcarnos de la función de la escuela como forjadora de actitudes de sumisión ante la autoridad y la moda, mediáticamente fortalecidas. Se propicia la autorregulación y la autoescogencia en ambientes sociales concienciados, así como una actividad gozosa, aquella que proviene de seres satisfechos por dar espacio al cumplimiento de sus improntas y retos; esto en la interacción entre su aprehensión del entorno cultural y su sabiduría organísmica desarrollada a lo largo de siglos de evolución, como medio para convertirse en partícipes culturales plenos (Lave y Wenger; 1992; Álvarez, 1990).

Discutíamos que el modelo de marco abierto presenta un abanico de estrategias que facilitan *conjugar* estos dos aspectos: el desarrollo de la personalidad incipiente, de la mano con la preparación para la escolarización. Algunas reflexiones al respecto:

➤ *Yo resumiría en el título "La vida es una: educación para la vida, no una vida para la educación".¹⁵ Este desarrollo de la personalidad y la autoestima es lo que debe ofrecer el currículo de preescolar. Y lo importante no es que ellos aprenden solos sino que somos nosotros (as) quienes los ponemos en contacto con un significativo conjunto de conocimientos. De hecho las dos preguntas que se presentan en el libro son preguntas que día a día nos hacemos y que aún no hemos encontrado respuesta:*

➤ *¿Cómo devolver a la educación inicial sus tareas en función de una evolución humana?*

➤ *¿Cómo hacer del currículo preescolar un diseño creativo, integrador, que recobre las vivencias humanas tanto de los pequeños (as) como de las personas que participamos en el proceso educativo?*

➤ *Y yo le agregaría una tercera pregunta: ¿Cómo convencer a [las madres y los padres] de esta idea, ...? Ellos mismos vienen con un grupo de creencias y mitos; para muchos es mejor malo conocido que bueno por conocer.*

➤ *Las actividades, con frecuencia impuestas, hacen que los niños y niñas no las aprovechen a cabalidad. Muchas de las actividades que yo tenía entendido que eran optativas suelen ser impuestas. Considero que sería más consecuente con una educación para la paz que los espacios en los que niños y niñas interactúan con las maestras fueran más flexibles y que hubiese mayor oportunidad de los y las niñas para negociar con la maestra.* ¹⁶

➤ *Poco a poco mi visión se fue ampliando y pude ver cómo el proceso no funcionaba tan libremente como [se estipula]. Los mecanismos de "tiempo fuera" y las regulaciones de actividades introducían un orden tradicional que coartaba la libertad innecesariamente y no permitía el desarrollo autogestionario [dialéctico] de la niñez.* ¹⁷

A continuación un ejemplo de lo anterior:

<p><i>[Después de muchos momentos de inquietud, la docente debe retirarse al teléfono] La docente ingresa de nuevo al aula y vuelve a formar el círculo diciendo – a ver, en círculo por favor, y llamando al atención a los niños que no siguieran instrucciones: XY, quédese quedito, XX siéntese bien.</i></p>	<p><i>La docente brinda atención negativa a los niños inquietos. [La atención negativa es reforzadora porque es atención, pero a la vez, contribuye a la construcción de una autoestima negativa.]</i></p>
---	--

➤ *Creo que sería conveniente habilitar espacios para la expresión de sentimientos de enojo o tristeza, de modo que no se sancione la emoción sino que se desvíe la dirección de la conducta. De esta forma los chicos y las chicas podrían aprender que no está mal sentirse enojado, pero que hay espacios para expresarlo y que no pueden desahogarse con sus compañeros, por ejemplo. [Asimismo, haría falta espacios para tranquilizarse, un rincón de paz.]*

➤ *Promover el uso de un espacio en el aula destinado a la expresión sana del enojo, como emoción válida pero que al mismo tiempo debe ser controlada. Este espacio vendría a sustituir el tradicional "tiempo fuera" en el que se pretendería la reflexión por parte de los chicos/as. Recordemos que la educación de valores debe pasar por lo afectivo y no limitarse a la reflexión cognitiva, que de por sí, en un momento de gran carga emocional, es muy difícil realizar.*

6.3 Sobrecarga ante la necesidad de brindar la atención personalizada requerida

<p><i>Hay mucha gente, mucho ruido, en el comedor, ya que hay dos grados juntos. Y aun así, la docente encargada está sola, con todo el grupo a cargo, como suele ocurrir también cuando está la asistente sola.</i></p>	<p><i>Es importantísimo señalar que ambas maestras son víctimas de esta soledad...</i></p>
<p><i>Efectivamente veo completo el grupo y me parece demasiado grande para poder trabajar una sola persona. [en la tarde], es la docente asistente quien tiene toda, además de muy difícil, responsabilidad.</i></p>	<p><i>Entiendo su malestar, ya que cumple con muchas e importantes responsabilidades. No puedo evitar pensar en lo cansado que debe ser trabajar como docente todos los días, siento que todos intentan llamar mi atención y que no puedo brindárselas.</i></p>

Se plantea el siguiente dilema:

- Para estas edades, la flexibilidad requerida entra en competencia con la necesidad de organizar a grupos de niños y niñas, cuando la tradición implica uniformar. Es importante enfatizar que la construcción del *sí mismo* pasa por asumir y canalizar la energía personal, lo que requiere de espacios personalizados en los cuales aprender autorregulación. A la vez, es importante una estructura organizativa: ¿cómo conjugar ambos aspectos?

Ciertamente, es difícil brindar la atención que requieren personas que pasan la mayoría de sus horas activas en un centro infantil, en grupos numerosos:

➤ *Poco a poco, con la participación en los procesos, me fui dando cuenta de lo difícil que es el trabajo que realizan [las docentes], además de poco valorado y reconocido. Al respecto, siempre experimenté la sensación de que era muy cansado tener que estar pendiente de los chicos y las chicas tanto tiempo, de sus intereses, de sus necesidades. Algunos quieren que juegues con ellos, otras quieren estar alzadas, otros corren y juegan con palos que podrían lastimarlos, otras se pelean, otros llegan a dar quejas de algún otro compañero o compañera... pero lo que tienen en común es querer atención.*

➤ *De esta forma pude observar cómo las asistentes y la maestra deben repartirse en mil partes para dar a basto con las necesidades y peticiones de chicos y chicas. El panorama se agrava si le sumamos el hecho de que no en todas las ocasiones están todas las docentes. En ese sentido, evidentemente el trabajo se hace más agotador.*

- *pienso que el grupo, al ser grande, impide que se conozca a cada uno y sus sentimientos y que para las maestras es difícil saber quién necesita de ellas en ese día.*
- *Oír a las docentes hablar me hizo caer en la realidad de que la motivación es lo principal. Creo que hasta que a ellas no se les valore lo suficiente no podrán hacer el cambio que desean*

La atención personalizada se ve obstaculizada en las actividades de grupo homogéneo: se censura la diversidad y no hay flexibilidad para decidir si participar o no. Por supuesto, entre más niños por docente, mayor la dificultad de proveer intercambios constructivos personalizados, necesarios para el desarrollo de la personalidad, el lenguaje, la confianza básica... Se propusieron las siguientes sugerencias:

- *Al proponérsele a un niño o niña que decida, es muy importante darle opciones verdaderas, es mejor no decirle que puede elegir si en realidad no hay opciones.*
- *Es importante ser más flexibles con ellos y ellas, ya que el tiempo de la experiencia no reconoce horarios rígidos porque es espontáneo. [En estas edades, la actividad espontánea-en-sociedad es indispensable para el desarrollo de la confianza básica y la formación de la personalidad segura].*

Algunas recomendaciones de ese entonces se discutieron e integraron, muchas no. Se recomendó mayor flexibilidad en todos los espacios, tanto en las actividades dentro del salón, como el círculo, así como las horas de llegada. Se sugirió también una mayor libertad a la hora de las comidas, para no insistir a comer todo. Esta libertad puede ser ejercida a la hora de la siesta permitiéndoles leer libros en silencio. Esto fortalece la capacidad de decisión y control del niño y la niña sobre sí mismo(a).

6.4 Decodificación de tendencias culturales

Es indispensable decodificar nuestra realidad cultural en aras de una evolución cultural consciente. El sexismo de las canciones, los momentos de espera, las demandas constantes de sumisión, espera, interrupción de las necesidades de espacios prolongados para actividades complejas.

Por ejemplo, en 1er nivel (1.3 a 2.3 años) vemos a Sebastián decantando la cultura significativa para él: parquea su carro mientras habla concentradamente

a un celular imaginario; compra comida en Taco Bell y la comparte con la observadora-amiga; le da tiernos chicles imaginarios de recuerdo—los cuales reciprocados amorosamente. Las acciones que más frecuentemente presencia como significativas : practica sus papeles culturales!

Mas cuando Sebas crezca: ¿habrá petróleo para aparcar los carros para comprar en Taco Bell? ¿Querrá compartir chiclets o andará desesperadamente en busca de nutrientes para su familia? ¿O enfrentará una serie de tareas no previstas, como sistemáticamente recoger agua de lluvia y un largo etcétera que desconocemos?

Muchas reflexiones giraron en torno a las características ideológicas de la época que nos ha tocado vivir—y asumir nuestra necesidad histórica de humanizarnos, en palabras de Paulo Freire. Esto representa un esfuerzo de re-interpretación colectiva de la cultura y las tradiciones.

<p><i>Puedo ver los bultos guindando: Winnie Pooh, las Chicas superpoderosas, el Hombre Araña, Minnie Mouse, son algunos de los ídolos producto del capitalismo, en sus bultos. Si bien es contradictorio con el ideal, es difícil soltarse de este tipo de amarras del consumo.</i></p>	<p><i>¿Si no es de estos personajes, entonces de qué les comprarían los bultos sus madres y padres? Los y las niñas tienen debilidad -si bien tal vez aprendida- por las caricaturas... además, no hay superheroínas o superhéroes latinos.</i></p>
<p><i>La docente se encuentra en el patio y decide llamar a chicos y chicas para que ensayen la obra que realizarán en la graduación [...] van repitiendo las frases que deben decir, según el personaje. Cuando llegó el turno de [cuatro chicas], ellas logran repetir bastante bien las frases que tenían que memorizar. La docente las felicita y les da un aplauso.</i></p> <p><i>Luego le tocó el turno a Pedro, el cual no pudo repetir muy bien sus líneas. Docente se quedó callada y le dijo que tenía que repetir todas las palabras y no sólo las últimas que escuchara.</i></p>	<p><i>No me agradó esta intervención de la Docente, si ella iba a felicitar a un chico o chica, tenía que felicitar a todos por igual; ya que estoy seguro de que todos se encuentran realizando su mayor esfuerzo para esta actividad tan importante para ellos: su graduación del CIL.</i></p> <p><i>Me imagino que Pedro y todos los demás que no fueron felicitados se sintieron mal, pues aunque no les haya salido perfecto, estaban dando su mayor esfuerzo. Creo que Docente debería felicitar a todos por igual y no solamente a unos, esta actitud me molestó bastante.</i></p>

Se ejemplifica la necesidad de decodificar cuál es importancia otorgada a los aspectos formales en la celebración de efemérides, graduaciones y títulos, al estilo globalizado de escolaridad, pasando por alto la marginación de niños más tímidos o de familias no convencionales (Cf. Ornstein, 1995; Zimbardo y Radl, 1981/2001). Las prácticas encontradas otorgan mayor importancia al programa convencional que a la autoestima y el respeto por la diversidad! ¿Qué sabemos de la carga que representan estos escenarios para las familias, en términos de preparar vestuarios, presionar para que no se despeinen ni despinten, y un largo etcétera?

6.5 Estrechez de espacios de comunicación y análisis: ¿Cómo propiciar espacios de intercambio y formación para las docentes?

El CIL requiere de insumos particulares para funcionar como centro infantil universitario. Ninguna organización social puede dejar de examinarse a sí misma e invertir recursos para el desarrollo. Es crucial apoyar al equipo docente, tanto encargadas como asistentes, en las condiciones que promuevan la retroalimentación y el desarrollo conjunto, a la luz de la cantidad de esfuerzos que el tejido de lo cotidiano demanda. Este apoyo debe ser concreto. En un centro universitario de vanguardia, la retroalimentación-acción sería un foco *integrado* al tejido de las actividades cotidianas.

Este dilema referente a la mirada hacia el interior toca temáticas centrales a analizar en equipo, por ejemplo:

- La sobrecarga y erosión del personal docente, ante esfuerzos por lograr condiciones más propicias a la coordinación creativa de tantos niños y niñas, muchos de los cuales, precisamente por el sistema de selección, requieren atención especial.
- ¿Cómo propiciar espacios de retroalimentación periódica, que permitan afinar el modelo en las prácticas cotidianas, con el seguimiento necesario para que las reflexiones puedan volcarse a las realidades construidas?
- *¿Cómo coordinar el cuerpo docente? ¡Qué difícil lograr no dar a los chicos y chicas valores contradictorios cuando se tienen que adaptar al cambio de docente y se acostumbra a la forma de una para luego adaptarse a otra!*
- *Si se les brindara este espacio [a las docentes], estoy segura de que descubrirían muchos de los aspectos por mejorar que también se han observado. Es ofrecerles también las herramientas para que puedan decodificar su misma realidad y realizar los ajustes necesarios.*

- *Considero que de todas las recomendaciones que le pueda dar al CIL, ésta es la más importante: sin las docentes y asistentes el Centro nunca funcionaría, y si no se les brinda el espacio para que ellas puedan desarrollarse plenamente como personas y profesionales, inevitablemente el CIL dejará de evolucionar.*
- *La educadora debe verse como una **intelectual transformadora**, como agente de cambio. ...que las profesoras tengan herramientas de autocuidado y espacios para su propia reflexión. De otro modo, se mostrarán agotadas ante las y los niños y transmitirán muchos sentimientos negativos. Necesitan un respiro. Y es que como señalan Chavarría y Orozco (2003, en revisión, p. 34):*

"(...) no se puede luchar contra la alienación, la irrelevancia o trivialidad si nosotras nos sentimos desgastadas, sin condiciones para reflexionar. ¿Cómo propiciar un ambiente de paz y amor si nos encontramos inmersas en desgastantes conflictos interiores y rodeadas de un ambiente hostil?"

- *...nuestra participación e intervención más valiosa es con las docentes, así como con padres y madres, de ser posible, ya que son estas personas quienes tienen a su cargo formar a niños y niñas.*
- *Que las personas que interactúan con los niños y niñas pongan mucha atención al uso del lenguaje, a las cosas que se dicen y se dejan de decir, pues considero que se podría brindar ideas erróneas y lastimarse a los niños y niñas sin así quererlo.*

6.6 Dificultades y limitaciones en el proceso

Las y los estudiantes tomaron muy a pecho la necesidad de no abrumar a las docentes con preguntas, lo cual incidió negativamente en el diálogo docente-estudiantes en algunos casos. Fue difícil tener una perspectiva más amplia de las actividades que contribuyen a la construcción de la personalidad de los chicos y chicas. Es por esta razón que muchos comentarios se dirigen al ámbito psicosocial y de las relaciones interpersonales.

- *... el proceso es muy corto, pues cuando voy descubriendo lo que es la esencia de observar hermenéutica y contextualmente, es hacia el final, ya cuando las posibilidades de una mayor inserción participativa-interpretativa de mi parte se ven limitadas por el tiempo. [varios]*
- *En un inicio, las dudas respecto a qué hacer eran bastantes, por lo que en mi caso opté por observar y observar, en parte porque es mi estilo particular de*

intervención y en parte porque yo también necesitaba darme un tiempo para ir asimilando las concepciones que dan sustento al curso, por lo que no se trataba de "llegar y ya", cuando en realidad no tenía muy claro en la práctica qué podía y qué no podía hacer.

Las necesidades de la niñez difieren mucho de nivel a nivel, por lo cual canalizamos reflexiones específicas hacia cada uno. El equipo técnico reflexionaría sobre los dilemas planteados y llegaría a acuerdos al respecto, pero no se abrieron los espacios de continuidad del proceso, sino que la sobrecarga continuó siendo reina y señora: una gran limitación.

VII. COMENTARIOS FINALES

Una diversidad de determinantes se entretrejen en la trama del quehacer cotidiano de todo centro infantil, incidiendo como dificultades reales para poder dedicar el tiempo y espacio a la mirada interna que un enfoque interdisciplinario requiere. Trabajar dicho diálogo, en sí difícil de lograr, puede resultar provechoso y gratificante. Es una necesidad reflexionar en conjunto sobre dimensiones del quehacer cotidiano, decodificándolas como reflejo cultural. El cambio de funciones de profesionales en Psicología +++ hacia coordinar esa mirada al interior, involucrando tanto a las familias como a los equipos en centros infantiles.

- Como uno de los dilemas planteados, es necesario destacar que los espacios de análisis de lo cotidiano y de la relación teoría-práctica son frágiles, pues es fácil diferir ante la mirada de eventos cotidianos que ocurren en los centros infantiles.

La aproximación mediante la investigación-acción nos insta a elaborar posibilidades, proyectar e introducir cambios en la red de ambientes-existenciales—ante todo sociales—para favorecer la actualización de las personas involucradas. Al transformar los ambientes sociales de desarrollo, nuestro enfoque se orientaba al entrelazamiento entre intereses, actividades espontáneas, manifestaciones y exploraciones de la niñez en desarrollo, de la mano con los entornos sociales, existenciales, simbólicos y vinculares, como apoyo a sus vivencias. Al problematizar sobre la socialización, instamos a retomar conceptos *bucle* o dialécticos, como son la situación social de desarrollo y vivencia de Vygotski (1934/1993; Rodríguez Arocho, 2009). De esta manera, tendremos mayor capacidad de dirigirnos no sólo a la persona sino a ésta en el contexto que propiciamos. Esto con el fin de favorecer una transformación de ambientes existenciales, en lugar de concluir con un nocivo etiquetamiento de la niñez y la familia.

Se examinaron las relaciones interpersonales a la manera de la pedagogía crítica, lo cual inducía a cambios de cosmovisión y actuaciones de las docentes. Es por ende que este enfoque sólo funciona cuando es voluntariamente asumido (Cf. Chavarría González y Orozco Castro, 2006)¹⁸.

Partimos de una perspectiva humanista de inclusión, equidad y derechos, donde una educación en contacto con las fuerzas vivas de la niñez no puede ser alienadora para las docentes: las personas y ecologías de lugares y situaciones conforman un todo entrelazado. Desde el holismo, representa un sinsentido propiciar el “bienestar de unas” a costa de otras personas, como lo propondría una orientación más mercantilista y consumista (de Souza Silva, 2004). Como profesionales en psicología, asumimos procesos donde conviene apreciar ambos lados en forma no dicotómica: por un lado, las vivencias y las necesidades de los pequeños y pequeñas; a la vez que podemos percatarnos de las dificultades y las condiciones de trabajo de las educadoras.

La pedagogía crítica, de la liberación, así como la psicología histórico-cultural, han documentado las formas mediante las cuales la organización escolar tradicional escribe sus objetivos desde la dimensión cognitiva—aún aquellos de naturaleza emocional y valorativa. Las actividades y relaciones favorecen la competencia y la sumisión, en detrimento de las necesidades de formación de una personalidad cuya ética sea solidaria y entrelazada.

Dilema: la globalización separa a grupos en cortes horizontales de edades homogéneas. Luego, la salud emocional y el desarrollo son abordados como índices individuales, como problemas de disfunción familiares, desatendiendo los contextos de formación... Enfrentamos espacios de escolarización tradicional que promovían un razonamiento verbal a costa de la confianza básica tan relevante en estos periodos etéreos. Discutíamos dilemas con el fin de desentrañar posibilidades de conjunción en el marco de cambios estructurales:

- En el contexto histórico de (a) escolarización temprana y (b) atención a la descendencia de mujeres en la fuerza laboral, el CIL se encuentra ante presiones por anticipadamente preparar a la niñez para el sistema de escolarización, utilizando un razonamiento lineal y acumulativo que no toma en cuenta las sensibilidades específicas de cada edad. Se invisibilizan las tradiciones de enseñanza de corte positivista, en forma análoga a los peces, que no “ven” el agua sino cuando se les aleja de ella. Dicho contexto arraigado presiona por la incorporación de un enfoque que establece, como metas, la regulación hacia un orden homologante y un discurso escolar no dialógico; como medios, las actividades grupales uniformes.

Entra en contradicción con las necesidades de desarrollo de esta etapa sensible de la niñez temprana hacia la incorporación cultural y la apropiación del sentido cultural de la vida.

Estas circunstancias requieren una reflexión sobre una organización de marco abierto, la cual presenta un abanico de posibilidades para involucrarse en actividades que apoyen el aprendizaje escolar, con un ritmo y nivel de dificultad que propician la autorregulación. Al plasmar elementos de la cultura y de la socialización en un medio conscientemente preparado, estrechamente ligado a ideales culturales y a la comprensión de tareas evolutivas que no admiten fragmentación, dicho enfoque coincide con el concepto de diseño cultural que proponen pensadoras histórico-culturales como Álvarez y del Río (Álvarez, 1990; Álvarez y del Río, 2007; del Río y Álvarez, 1992). Remarcan que “*el entorno es más algo construido o por construir que algo dado. El telón de fondo ha dejado de ser algo supuestamente neutro en nuestra historia individual desde la especiación, si es que alguna vez lo fue* (del Río y Álvarez, 1985, p. 4)”. A la vez, Álvarez (1990, p. 53-54) insiste en que “*todo diseño de desarrollo psicológico remite a otro de desarrollo cultural[...] Sólo un sistema de actividad comunitaria, ecológicamente válida, permite una educación que actúe en el nivel de la acción y la representación, del sentido y el significado*”. Dichos autores insistentemente ponderan sobre la relevancia del sentido, el cual encapsula una instrumentación del sentimiento y de la motivación, de la mano con el significado y el desarrollo cognitivo.

Se enlazan estas dimensiones en el tejido de la *actividad espontánea-en-ambientes-sociales-concienciados*, en comunidades de aprendices (Rogoff, 1984, 1990, 1994). En esa conjunción, sobresalen aspectos de motivación, de sentido y alcance, tan importantes para la construcción de personalidades seguras y auto-reguladas, aspectos que se pierden cuando las actividades de instrucción u organización se dirigen al grupo como un todo—a un promedio abstracto que no calza con el flujo de la vida.

Topamos con la necesidad de decodificar la importancia otorgada a los aspectos formales (i.e., la celebración de efemérides) y al estilo globalizado de escolaridad, pasando por alto la marginación de la diversidad en la niñez o en las familias (Cf. Ornstein, 1995; Zimbardo y Radl, 1981/2001). ¡Como si el programa formal fuese más importante que la confianza básica, el aprendizaje de la auto-regulación, el respeto por la diversidad o la construcción de una personalidad segura!

Para la formación de profesionales en Psicología, el grupo practicó formas de abordar el problema integralmente, sin discriminar si la intervención pertenece a

la Psicología de la Educación o de la Salud: se aborda el conjunto niñez-familia-contexto.

¿Cuáles son las conclusiones más importantes derivadas de este contacto y diálogo? Algunos comentarios de síntesis:

- *Esto significa un gran crecimiento personal, pues trasciende la esfera profesional que dicta las normas para el "trabajo con niños y niñas en edad inicial", brindándome además un conocimiento más profundo de mí misma y mis potencialidades.*
- *Quiero detenerme y hacer un reconocimiento de algo que pude evidenciar desde mi primera inserción en primer nivel, y es que el trabajo que realiza tanto la encargada como las asistentes evidencia mucho amor. Pude notar que el trabajo que se realiza y la metodología que se propone en el CIL no sería posible sin el compromiso auténtico y amor que ponen cada día quienes están en contacto con niños y niñas.*

En el CIL, la disposición al trabajo interdisciplinario Psicología-Educación ha contribuido a formas de relación que se distinguen de lo convencional. Representa un esfuerzo que ha demostrado su valor como vocero de una metodología y un enfoque de DEA más integral, de la mano con la importancia a veces invisibilizada de la construcción del futuro.

Como centro universitario, el CIL requiere el apoyo que haga posible que el autoanálisis y la retroalimentación se conviertan en abordajes constantes, no esporádicos: ¡cuán necesario es el seguimiento de esta mirada hacia el interior! Como centro de prácticas también cumple una importantísima función en la formación de estudiantes de diversas carreras, lo cual requiere esfuerzos de inducción y coordinación. Esta función universitaria aumenta la excelencia en la formación de profesionales, y es relevante reconocer que aunque parecería encarecer la función de cuidado, representa un andamiaje fundamental a la docencia-aprendizaje.

Teniendo presente las coacciones y limitaciones a que está sujeta su situación vital, los seres humanos han de definir los fines colectivos y los valores que han de guiar su acción, por medio de una articulación y confrontación dialógica de sus respectivas necesidades (Habermas, 1989). Buscamos posibilidades de consenso para propiciar formas más creativas de vivir nuestra realidad educativa, en la estructura general del mundo-de-vida, reinterpretada a través del diálogo.

¿Es utópica esta mirada al interior? Ciertamente, pero sólo el post-modernismo y su cinismo nos instan a desechar las utopías, anegando la necesidad de participar en movimientos de esperanza. Ésta es precisamente la fuerza que nos moviliza hacia una verdadera humanización basada en el respeto por las necesidades y particularidades de la personalidad. Por un principio rector de amor hacia las nuevas generaciones; con las herramientas necesarias para una vida holista contrapuesta al modelo de globalización multinacional vigente.

Se recomienda realizar cursos de esta índole, donde las y los estudiantes puedan conocer nuevos espacios y desarrollar actitudes necesarias para esta profesión, al apreciar la enorme relevancia de este tipo de vivencias en la formación de futuros profesionales en Psicología:

- *La integración al Centro Infantil Laboratorio ha sido una de las prácticas que más me han ayudado a cambiar a lo largo de mi proceso de formación. El contacto directo con la niñez y el intercambio de experiencias con ellos y ellas me ha enseñado más que muchos de los cursos.*
- *Me nace escribir sobre el agradecimiento que siento hacia esos niños y niñas, por haberme recordado que [mi niña interior] vive en mi y vivirá por siempre, que es un ser que merece todo el respeto, todo el amor, todo el entendimiento, al igual que cada uno de ellos. Me nace ir una vez más a agradecerles por enseñarme cómo observar, cómo intervenir, cómo investigar por medio de mi observación, como actuar según mi interpretación de su mundo, de un mundo que muchas veces olvidamos.*
- *la principal recomendación que daría es seguir trabajando con el corazón, las sonrisas de los niños/as reflejan la fuerza del amor que ustedes les transmiten...*
- *Deseo guardar la experiencia que he vivido en el CIL en mi interior, las risas de los niños, su dulzura, su sinceridad, su capacidad de ser sin máscaras y de estar cerca de su corazón y sus sentimientos.*

Notas

- 1 Este trabajo representa el esfuerzo conjunto entre el equipo de investigación, las docentes del CIL, y un grupo de estudiantes de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, por cuya apertura y visión permitió las vivencias. Agradecemos en particular a las entonces docentes del CIL Licdas. Myriam Díaz, María del Milagro Obando Obando, Mabel Ovares y Jennifer Unfried; y a las asistentes de investigación Licdas. Marina Rivera Vargas, Keisha Johnson Gregory, Bachs. Natalia Alvarado Ruiz y Cristina Pereira Caramés.

- 2 Instancia reflexiva del CIL compuesta por la Dirección, las docentes encargadas de nivel, las (los) representantes de Trabajo Social y Psicología. En esos años, tuve el honor de ser parte de dicho equipo.
- 3 Se omiten las comillas para facilitar la edición, utilizando la viñeta Ø como demarcador. Los párrafos son textuales, con leves ediciones. Se evitan o toman nombres ficticios para proteger identidades.
- 4 Complementábamos las demandadas funciones del ½ tiempo conscientemente proporcionado por la Escuela de Psicología para este amplio trabajo.
- 5 Por docentes, entendemos tanto las encargadas de nivel como las asistentes y niñera. Se expresa, por ejemplo, en las Jornadas del 30 de junio y 3 de julio del 2003, recopiladas por la suscrita. La experiencia con el proceso de *ecoanálisis*, desarrollado en la colaboración IIP-CIL entre 1991 y 1995, había generado transformaciones positivas en dos ambientes y enfoques. Las compañeras del ET manifestaron su interés por emprender una nueva ronda reflexiva, con el fin de lograr una apropiación del enfoque.
- 6 Pueden consultarse otras intervenciones desde este enfoque, incluyendo una participación en centros infantiles (CINAIs) estatales costarricenses, en Chavarría González, et al., 2000a, 2000b, Chavarría González y Orozco Castro, 2009).
- 7 Observador masculino con niño.
- 8 El estudiante se refiere a la orientación más ecológica, compleja, afin a Vygotski (coinciden varios estudiantes).
- 9 Esta estudiante hace referencia al trabajo anterior de psicólogas en el desarrollo del modelo, lo cual es parcialmente cierto para un período específico, a través del Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- 10 Esto resalta desde el primer nivel, también como producto de la interacción interdisciplinaria Psicología-Educación.
- 11 El sistema de selección favorecía a las familias con mayores necesidades, por ende, mayores situaciones problema.
- 12 Lo interdisciplinario y lo transdisciplinar se **construyen** en la **conjunción** de conceptos, teorías y prácticas, más allá de lo pluri-disciplinario (cf. Bleger, 1978; Moraes, 1999; Nicolescu, 1996).
- 13 Esta situación ha sido objeto de problematización durante años sucesivos, de manera que ahora no es obligatorio comer todo...
- 14 Por el carácter de retroalimentación constructiva de este informe no se transcriben ejemplos de dichas observaciones.
- 15 *¿Qué mundo propiciamos para nuestros pequeños y pequeñas?*
- 16 Los ejemplos más puntuales se discutieron en el equipo técnico.

- 17 Respecto al concepto de "libremente", "autogestionario", nuestra orientación tiene como meta consciente una libertad *relativa*, interdependiente, pues la autonomía en sí no es una meta ni viable ni deseable: vivimos en comunidad: ésta nos nutre, nos informa y requiere consideración hacia otras personas y el medio.
- 18 De hecho, en uno de los grupos las cosas no fluyeron armónicamente pues no fue visto como proceso voluntario por la docente encargada del nivel.

REFERENCIAS

- Abarca Mora, S. & Chavarría González, M. C. (1980). Algunos lineamientos sobre la Psicología de la Educación. I Congreso Nacional de Psicología Profesional, 24-29 de noviembre de 1980.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Álvarez, A. & del Río, P. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski. En P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Arias Beatón, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque históricocultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- Barrows, A. (1995). The ecopsychology of child development. En T. Roszak, M. A. Gomez & A. D. Kanner (Eds.), (1995). *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*. San Francisco: Sierra Club Books, 101-111.
- Boff, L. (2007). Humanidades hoy en América Latina. Clase inaugural ante Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica: Facultad de Estudios Generales.
- Boff, L. (2008). La dimensión olvidada: la vida interior. *Koinonia*, 2008-02-15. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/>
- Boff, L. (2009). ¿Todavía tiene futuro el individualismo? *Koinonia*, 2009-10-16. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/>
- Boff, Leonardo (2010). Dos cosmologías en conflicto. *Koinonia*, 2010-05-21. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/>
- Bronfennbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., et al. (1986). Towards a critical social history of developmental psychology. *American Psychologist*, 44, 1218-1230.
- Bruner, J. S. (1984a). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chavarría González, M. C. (2003). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación* (UCR).
- Chavarría González, M. C. & Orozco Castro, C. (2003, en revisión). *¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?:*. U.C.R.: Instituto de M. Psicológicas.
- Chavarría González, M. C., Johnson Gregory, K. & Rivera Vargas, M. (2004). Desde la inmersión participativa: Algunos esbozos de las y los estudiantes: tercera entrega. Documento interno de trabajo para la consulta de docentes del CIL. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas, marzo 2004.
- Chavarría González, M. C. & Orozco Castro, C. (2006). *Ecoanálisis* como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6 (3). Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2006/ecoanálisis.php>
- Chavarría González, M. C. & Orozco Castro, C. (2009). Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un CINAI costarricense. *Revista Actualidades Investigativas de la Educación*, Volumen 9, Número Especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación, 15 de noviembre, 1-37. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php>
- Chavarría González, M. C. & Pérez Abarca, M. (1992). *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría González, M. C.; Orozco Castro, C.; Chacón Reyes, Y.; & Ovarés Gutiérrez, M. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. *Revista Costarricense de Psicología*, **31**.

- Chavarría González, M. C.; Orozco Castro, C.; Chacón Reyes, Y.; Ovares Gutiérrez, M. & Obando Obando, M. del M.. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, **24** (2), 115-132.
- Cubero Pérez, M.; Rubio, D., & Barragán Felipe, A. (2005). Cultura y cognición: La naturaleza heterogénea de pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, **23**, 119-140.
- Czaja, P. (2004). How Montessori teachers do that? Consultado el 14/09/04 <http://www.montessori.org/>).
- De Souza Silva, J. (2004). La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar "¿Cómo transformar desafíos en propuestas?", organizado por el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, realizado del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004, San José, Costa Rica.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Nueva York: Macmillan. [Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.]
- Fariñas León, G. (2002). L. S. Vygotski o el pensamiento complejo en psicología. Ponencia presentada en Evento Hominis. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.
- Fraser, N. (1987). What's critical about critical theory?: The case of Habermas and gender. En: S. Benhabib & D. Cornell (Comps.), *Feminism as critique: On the politics of gender*. Minneapolis: University of Minnesota, pp. 31-56.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1985). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation crisis*. Londres: Heinemann.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Barcelona: Taurus.

- Jung, C. G. (1936/1971). *Psychological types*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1940). *The psychology of the child archetype*. Collected Works 9, i. Nueva York: Bollingen Foundation.
- Kohut, H. (1985). *Self Psychology and the Humanities: Reflections on a new psychoanalytical approach*. N.Y.: Norton.
- Laing, R. (1976). *The politics of the family and the other essays*. New York: Penguin Books.
- Léfèbre, H. (1961). *Critique de la vie quotidienne*. París: L'Arche Ed. [Léfèbre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*: Madrid: Alianza Editorial.]
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school*. Nueva York: Basic Books.
- Montessori, M. (1949/1967). *The absorbent mind*. (Traducción del italiano de Claude Claret). New York: Dell.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. (Trad.: M. Vallejo Gómez). Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Edición 7 Saberes.
- Ornstein, R. (1995). *The roots of the self: Unraveling the mystery of who we are*. New York: HarperCollins Publishers.
- Ornstein, R. & Ehrlich, P. (2000). *New world, new mind: Moving toward conscious evolution*. Cambridge, Mass.: Malor Books (En: <http://www.sufis.org>, consultado el 12/12/04).
- Peled, A. (s.f.). Explorations in ecoanalysis.
- Río, P. del & Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, 59-60, 43-61.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. Conferencia magistral ofrecida en el Tercer Simposio sobre la *Tutoría para el Desarrollo Humano*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México: 13 de marzo.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and learning in social context. En: B. Rogoff & J. Lave (Comps.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Mass.: Harvard University Press.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1 (4), 209-222.
- Roszak, T., Gomez, M. A. & Kanner, A. D. (Eds.), (1995). *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*. San Francisco: Sierra Club Books
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Nueva York: Basic Books. [Stern, D. N. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.]
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal: Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zimbardo, P. G. & Radl, S. (1981/2001). *El niño tímido: Superar y prevenir la timidez*. Barcelona: Paidós.