

Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativa no convencional en Panamá

TERESITA CORDERO CORDERO
Universidad de Costa Rica

Introducción

La investigación identificó las prácticas pedagógicas que realizan las Madres-maestras de los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica en Panamá (JAPAIC-OMMA) partiendo del concepto filosofía en acción, planteado en Matusov y Rogoff (1999). El trabajo tuvo como guía la siguiente pregunta: ¿Cómo interpretar los significados de las prácticas pedagógicas, desde la filosofía en acción de las Madres-maestras?

Los JAPAIC-OMMA son centros infantiles dirigidos por equipos de Madres-maestras que de manera voluntaria organizan el trabajo con la niñez. Se ubican en las zonas campesinas, indígenas y en sectores marginales de la ciudad¹. Su principal lema es que “toda madre es maestra y todo padre es maestro”. A partir de allí se conjugan diversidad de factores que hacen posible el trabajo, entre los cuales están las prácticas culturales de crianza infantil, las redes de apoyo solidario como una forma de sobrevivencia social y la experiencia acumulada de más de treinta años. Las mujeres² participantes comparten acciones vinculadas con la organización de los jardines, relacionadas con conocimientos y acuerdos que logran por medio de conversaciones y diálogos, cara a cara, que le dan sentido a lo que hacen y, por la ejecución de las actividades en los centros infantiles.

Esta experiencia surgió en un momento histórico, donde las condiciones de vida y las necesidades de la atención y cuidado infantil eran prioritarias; condiciones que siguen siendo importantes para amplios sectores sociales. Dichas necesidades y la incorporación de las mujeres al mercado laboral³ ha producido que las poblaciones, en unión con grupos de la Iglesia, organizaciones civiles, instituciones académicas y otros⁴, desarrollen opciones de atención y educación infantil, contando en América Latina con gran cantidad de experiencias preescolares formales y no convencionales⁵ (Cormack y Fujimoto, 1993) registradas⁶ en al menos el 78% de los países de la región.

¹ La organización tiene presencia, en la actualidad, en Costa Rica y Honduras. Se puede contar por año con un aproximado de 250 jardines distribuidos en toda la geografía centroamericana, con mayor presencia en Panamá.

² Mayoritariamente son mujeres las que participan, en correspondencia con el rol tradicional de ser madres y responsables del cuidado infantil. Solamente en una provincia campesina, Veraguas, en Panamá, existe presencia explícita de Padres-maestros.

³ Aspecto que está ampliamente discutido y con una clara posición crítica en Chavarría (1993).

⁴ Sobre todo ONG's internacionales.

⁵ Lo no convencional es entendido como aquellas experiencias que creativamente incorporan a diferentes actores educativos, como pueden ser las madres y padres, con una cosmovisión ética política que tiene como objetivo el desarrollo comunitario, sin perder de vista el desarrollo infantil.

⁶ Información obtenida aún a pesar del sub-registro que existe en el área, producto de las dificultades de los propios entes gubernamentales para dar cuenta certera de lo que acontece en sus países, (citado por Cormack y Fujimoto, 1993).

Para los años noventa, los gobiernos latinoamericanos aprueban una agenda educativa explícita que apoya el campo de la educación inicial⁷, con lo que se aspira a impulsar la educación formal como un medio para salir del subdesarrollo, así como promover a los futuros trabajadores. En Cordero (2004) se pueden encontrar con más detalle las controversias y discusiones sobre el tema. No obstante, se recuerda que el mayor peligro que tiene esta postura, es que el preescolar pierda su riqueza y deje de ser un espacio de formación humana.

Planteamientos conceptuales

La pedagogía es entendida en este trabajo, como la experiencia que promueve el aprendizaje, cuyas prácticas sociales se basan en una filosofía en acción que es explícita así como implícita y que se expresa, también, a través de las actividades⁸. Dichas actividades prácticas surgen en un contexto socio-histórico particular y cobran sentido para los sujetos que las realizan, porque las han aprendido en el proceso mismo de socialización como seres sociales. La pedagogía, como estudio dinámico se concibe como una práctica, un proceso y un producto histórico social que está en constante construcción y que obedece a guiones implícitos o explícitos aprendidos socialmente, que van mucho más allá de una visión educativa reducida al aula escolar.

"A la pedagogía le interesarían justamente las relaciones educativas, sus mecanismos de acción y las estructuras subyacentes, inevitablemente inconclusas y dotadas de un elemento utópico, como característico del fenómeno educativo" (Candal 2000, p. 66. Traducción nuestra).

Candal (2000) plantea específicamente que la educación inicial tiene que ser vista como un complemento a la educación de las familias, pues el espacio de convivencia social para el niño y la niña es fundamental en el proceso de desarrollo integral, el cual es mucho más amplio que lo que acontece en una institución formal, ya que involucra a la socialización entendida por Martín-Baró (1992) como: "[...] aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad. Esta definición sostiene tres afirmaciones esenciales: 1) La socialización es un proceso de desarrollo histórico; 2) Es un proceso de desarrollo de la identidad personal; y 3) Es un proceso de desarrollo de la identidad social." (p. 115)

Así las teorías, ideas o herramientas heredadas, se constituyen en el escenario de la acción, para llevar a cabo las actividades, que por lo general, están invisibles a los ojos de las participantes⁹; ya que, "La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente "aquí

⁷ El término educación inicial se acuña en 1990, considerando todos los programas educativos que se realizan, desde el momento del nacimiento hasta los seis o siete años. En ocasiones, se homologa con el concepto de preescolar ya no como el año previo a la primaria sino desde que se nace.

⁸ Matusov y Rogoff (1999) plantean que dicha filosofía en acción va más allá de la declaración de principios que se haga sobre ésta, tanto en sus manifestaciones verbales como en sus expresiones reflexivas. Para conocer dichas concepciones se tiene que tomar no solo el discurso, sino también, y de manera importante, la observación de la acción. En nuestra jerga cotidiana, ello corresponde a aquella frase bíblica que se dice popularmente: "por sus hechos los conoceréis".

⁹ Gurdian (2001), Böhm (1991), Contreras (s/f), Fritz-Ulrich (1999), Matusov y Rogoff (1999), Rogoff (1997, 1994) y Cole (1993 y 1999) desde sus marcos teóricos distintos, entienden que las prácticas que realizamos los seres humanos al estar impregnadas de significados, corresponden a teorías implícitas, metáforas, guiones y concepciones que tenemos sobre el mundo, concepciones que se integran en el término de filosofía en acción, el cual incluye las actividades.

y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 1976 p. 39). La vida cotidiana se caracteriza por su acriticidad y por la ausencia de la memoria histórica; ya que se vive con la impresión de que todo empieza cada día (Pampliega, sf). Los acontecimientos se "naturalizan" y se entienden como si fueran hechos desarticulados y fragmentados. Los JAPAIC-OMMA parten de la vida cotidiana del jardín. Dichos procesos de aprendizaje se van desarrollando de manera particular, según sea la convivencia intersubjetiva y el trabajo en equipo.

La educación, entendida como proceso de formación humana, se constituye en un recurso que da sentido al modo de vida. Así, las personas en una sociedad mezclan sus valores, sus posturas, sus visiones del mundo, sus tradiciones y sus costumbres. Caldart (2000) explica que la palabra cultura, proviene de cultus que es transmisión a través de generaciones, y se ha relacionado con el cultivo que implicaba acumular (incontables tareas). Así, la educación es un momento institucional marcado por el proceso cultural. (Bosi citado en Caldart, 2000).

La participación y el compromiso de las personas, entendido en su más amplio sentido, es la clave del proceso educativo de los jardines, creando comunidades de aprendices (Rogoff, 1993; Rogoff, Matusov y White, 1996), donde las y los participantes aprenden unos de otros: Madres-maestras, las familias y la niñez.

Metodología

Para comprender la filosofía en acción de las prácticas pedagógicas fue necesario realizar registros diversos, para considerar lo qué se relata en el discurso, lo que hace en la práctica y el marco socio-histórico en que se desarrollan las acciones. El reto ya lo planteaba Vigotsky (1979) cuando explicaba que el problema del método, no solo reside en describir lo que se observa, sino que está determinado por la concepción de investigación que se sostenga. El proceso tuvo la intención de incluir voces y prácticas de las y los participantes en el jardín, colocando en perspectiva el análisis que hace la investigadora. Tobin, Wu y Davidson (1989), y Tobin (1989) ya lo han planteado argumentando que existen voces múltiples que pueden dar cuenta de un mismo evento.

Como procedimiento general se visitó a JAPAIC-OMMA para informar sobre la investigación y ponerse sobre las implicaciones del trabajo, se firmó el consentimiento informado. Se procedió a realizar una encuesta auto-administrada; y una vez se sistematizó la información; se escogieron tres jardines donde hacer registros in situ; se entrevistó a las familias participantes y levantó un diario de campo. En el cuadro 1 se exponen los tipos de registros realizados.

CUADRO 1
Registro de información

EJES BÁSICOS.	CONTENIDOS	REGISTROS
A. Contexto general de la organización nivel general.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las Madres-maestras. • Estructura de la organización. 	Revisión de algunos documentos. Registro de informaciones.
B. Condiciones de vida de las familias de los jardines en estudio. Estructura organizativa. Formas de vinculación y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización en el JAPAIC. • Relaciones con otros JAPAIC y en la zona. • Participación en actividades programadas por la organización. • Historia del JAPAIC • ¿Quiénes son las Madres-maestras participantes? 	Por medio de entrevistas semi estructuradas y registros in situ. Encuesta a Madres-maestras y Padres-maestros.
C. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Vida cotidiana de las familias. • Actividades de los niños y las niñas. • Contexto comunitario. 	Registros etnográficos de la vida familiar y comunitaria: diarios de campo, conversaciones y entrevistas.
D. Procesos de enseñanza aprendizaje en los OMMA-JAPAIC. Tres jardines: uno de ellos en zona urbano marginal y los otros dos en zona campesina o rural.	<ul style="list-style-type: none"> • Patrones de acción, roles, relaciones de comunicación y acuerdos intersubjetivos, participación guiada, prácticas pedagógicas. • Modelos de aprendizaje: centrada en el adulto, centrada en el niño (a) participación mutua. 	Tomas en videograbadora de las actividades del jardín (17 horas entre los tres lugares). Registros etnográficos de lo que acontece en el jardín y en la comunidad. Observaciones del vídeo editado. Entrevistas y conversaciones informales.

Del total de grabación se editó un nuevo vídeo para cada jardín; el objetivo fue reducir la información para conseguir escenas que mostraran "un día en el jardín". El análisis de las grabaciones se realizó con la muestra de dichas escenas, en un corto de 30 a 35 minutos por centro. Se analizó el video editado por parte de tres observadores externos, por medio de dos escalas y según las concordancias (Kappa Cohen). Las escalas contemplaron: los roles y las formas de comunicación; las relaciones intersubjetivas y la afectividad, así como el ambiente y las formas de organización. Cada observador revisó, al menos, seis segmentos por vídeo; después de observar cada segmento y, de inmediato, se procedió a contestar las escalas. Además, el vídeo editado se presentó a las y los participantes y familiares en una sesión dispuesta para ello. Se dialogó con los presentes sobre lo observado y se hicieron preguntas para conocer opiniones sobre el significado de algunas de las escenas.

La unidad de análisis correspondió a las actividades que se hacen en el jardín y contempló el contexto socio-cultural para comprender el sentido de la acción. La integración exhaustiva de la información se encuentra en la tesis doctoral de la autora, Cordero (2005).

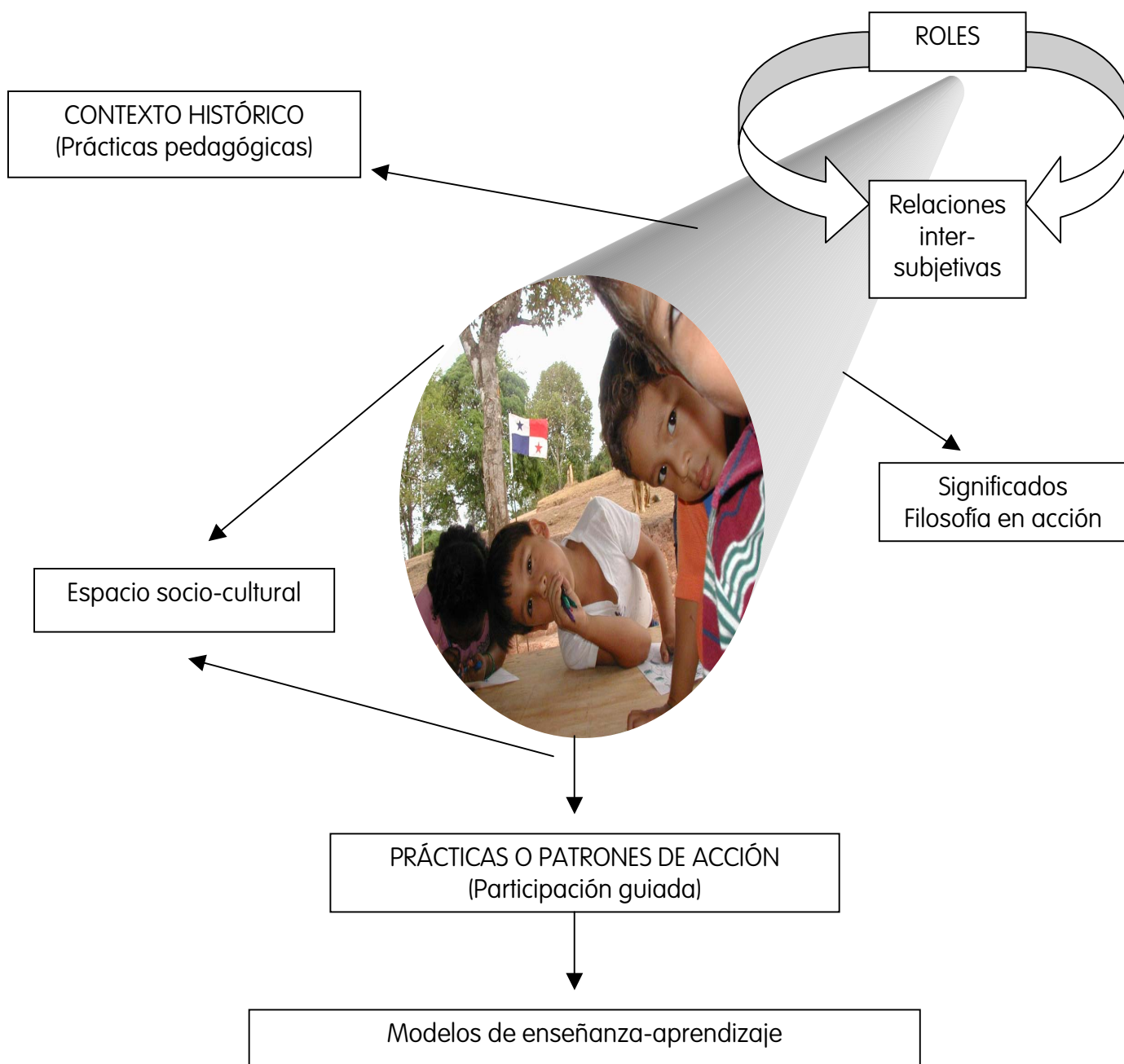
Se trabajó a partir de categorías de análisis definidas de la siguiente manera: secuencias de acción; roles; relación intersubjetiva y comunicación socio-afectiva; participación guiada; prácticas pedagógicas y como telón de fondo, una permanente comparación con modelos de enseñanza-aprendizaje (centrado en el adulto, centrado en el niño o participación mutua). La definición de las categorías se realizó tomando en cuenta a Rogoff (1994, 1997), Chavarría¹⁰ (1991, sf), Rogoff; Matusov; White. (1996), así como la integración que la información también aporta. Se entiende que las prácticas surgen, no solo por la voluntad del individuo,

¹⁰ La doctora María Celina Chavarría fue la directora de la tesis doctoral y por tal razón su asesoría permitió integrar sus propuestas.

sino que responden a las exigencias del medio socio-cultural, del cual se es parte y, por las condiciones concretas de existencia que permiten acceder a posibilidades o encontrar limitaciones.

El esquema 1 plantea la complejidad de la realidad social. Para el análisis se requirió considerar el proceso en que se realizan las acciones, las intenciones y las metas que hacen viable la incorporación de las personas a las exigencias de su medio social circundante.

ESQUEMA 1
Actividades educativas en el jardín
que dan cuenta de la filosofía en acción



Resultados

1. Condiciones sociales de las personas participantes en JAPAIC-OMMA

La encuesta a las Madres-maestras y Padres-maestros se auto-administró a 360 mujeres y a 6 varones. Entre los resultados encontramos que la gran mayoría son mujeres dedicadas a los trabajos del hogar y la atención y cuidado infantil, en fin, labores domésticas que no son remuneradas. La estructura social como sistema no reconoce el trabajo doméstico, ni la maternidad (cuidado infantil) como una de las fuerzas que soportan al sistema económico en su totalidad. Las Madres-maestras son personas que cuidan de la fuerza de trabajo, laboran por la comunidad y atienden a la niñez, sin que se les valore su labor, económica ni socialmente, y a pesar de ello logran organizarse para participar.

Ellas, como mujeres (asumidas en su rol tradicional), colectivizan la tarea de la atención infantil y se auto-afirman en la organización de JAPAIC-OMMA. Las necesidades que tienen les obligan a realizar estrategias solidarias, como el poner en común para buscar mejores opciones para el futuro de sus hijos e hijas. Se reafirma la dignidad como seres humanos y se parte del cuidado a la vida, lo que se refuerza desde la mística religiosa que las anima para seguir luchando. El pago por su trabajo no es el factor que motiva el mantenimiento y funcionamiento de los jardines, sino el valor de la compañía, el apoyo, así como el compromiso que tienen con la niñez. Asimismo, ellas están conscientes de que esta opción educativa es más barata que la oferta de la educación pública.

El proceso se vive desde una mística religiosa que busca mantener la vida. Boff (2000) considera que la mística es una experiencia que salva a los pobres, a los excluidos y a los marginados del sistema y, es por medio de dichas concepciones que se lucha por la vida sensata y buena. De tal manera, Boff plantea que ante las realidades de pobreza y sufrimiento se crean acciones de resistencia que motivan e incentivan trabajar por un mundo mejor, que en el caso de la organización de las Madres-maestras, la principal fuente de inspiración está en lo que representan la niñez en sus hijos y sus hijas.

Se concluyó que las condiciones de vida de las familias participantes, corresponden al 50% de la población más pobre de Centroamérica, según los indicadores del PNUD (2003). Esta situación se corroboró en los jardines visitados, evidenciado en: ingresos mínimos, problemas de empleo, pocos servicios básicos y falta de oportunidades en educación, salud, recreación y alimentación, entre otros.

2. Aspectos de los jardines estudiados

La exposición de los resultados toma como base las categorías de análisis.

2.1. *Patrones de acción. "Porque el jardín además de los niños somos nosotras también"*

Las actividades que se realizan presentan secuencias más o menos similares a las que se desarrollan en el preescolar tradicional; sin embargo, la existencia de una organización grupal abierta a la participación, permite la incorporación de otras actividades que se estructuran flexible y creativamente, respondiendo a otras formas de relación vinculadas con las prácticas cotidianas. Cada jardín tiene sus propias dinámicas de relación que responden, a su vez, a las condiciones sociales y materiales en que están

inmersos. Esta situación marca un proceso de trabajo en equipo particular, que redundará en la constitución de una comunidad de aprendices que beneficia a todas las familias participantes a un ritmo y una lógica conocida y cercana. Por ejemplo, la merienda, como actividad privilegiada es considerada de gran importancia; no obstante, va a depender mucho de las condiciones materiales para ofrecerla. En este sentido, es doloroso saber que las limitaciones y condiciones de pobreza o miseria, se reflejan en el jardín. Por ejemplo, es dramático que en LP (un jardín) no existan condiciones para propiciar un alimento digno y merecido para la niñez.

2.2. Roles. "Si lo importante es que siempre haya alguien que se comprometa"

En el espacio del jardín, las mujeres, los niños, las niñas y otros participantes tienen roles rotativos. El proceso de participación va unido a las necesidades que el trabajo del jardín demanda y a la conciencia y al compromiso que se va adquiriendo, tanto en la actividad diaria como cuando se realizan las reuniones, visitas o encuentros en la zona, o cuando viajan fuera de la comunidad a capacitaciones de JAPAIC-OMMA. La existencia de la organización potencia lo poco que se tiene y ayuda a que las experiencias de este tipo se mantengan en el tiempo, aún a pesar de las limitaciones que existen. El jardín es considerado un valor que se defiende por los beneficios que genera, y la forma de trabajo incluye e involucra comprometidamente a sectores sociales excluidos. Participar del jardín significa contribuir a la economía familiar, ya que el costo económico es menor que si inscribieran a los niños en la escuela pública. Al ser los jardines espacios abiertos a la participación, se logran integrar recursos humanos y posibilidades materiales, enriqueciendo las oportunidades y las potencialidades de desarrollo de las familias y la niñez en particular.

2.3. Relaciones intersubjetivas y comunicación socio-afectiva. "Aquí se aprende más a querer a los demás"

En la convivencia colectiva, las familias aprenden de las demás personas, creando relaciones interdependientes de solidaridad¹¹. Durante la dinámica de relación en el espacio del jardín, se ponen en común sus preocupaciones, sus dificultades, sus fortalezas y sus recursos. Dicha acción fortalece las redes de apoyo social y a la vez potencia la resolución de las necesidades. Por supuesto que hay condiciones sociales, en las comunidades y las familias, que limitan la satisfacción plena de las necesidades educativas, laborales, sanitarias, alimentarias y muchas otras más, que sobrepasan las capacidades y la solidaridad de las familias participantes. El espacio de trabajo en el jardín está directamente relacionado con la participación femenina. Esta situación se refuerza por la división sexual del trabajo que recarga a las mujeres. La incorporación de los padres también responde a esta situación, siendo evidente la imposibilidad de muchos de ellos de participar, por su rol de proveedor y el tiempo limitado de estadía en el hogar. El rol de mamá está por encima de cualquier otra acción tecnificada. Por esta razón, la identidad como Madre-maestra se ve reflejada en las expresiones de afecto y en el ambiente flexible y gratificante que se observó en los tres jardines. El espacio del jardín, como espacio de trabajo privilegiado para la niñez, está cargado de ternura y afecto. Dicha práctica socio-cultural no se regula por "un deber ser", sino que se sustenta y se promueve por el acuerdo implícito de que la niñez y ellas merecen respeto y buen trato.

¹¹ La existencia de conflictos es un hecho propio de la convivencia humana. En el Jardín es posible resolverlos, pero cuando no se logra solucionar el problema, en ocasiones las familias deciden retirarse o en el peor de los casos el Jardín desaparece, Cordero (1996) lo ha estudiado.

2.4. *Participación guiada. “[...] uno los tiene pegado de uno, ya viene el momento que se vayan despegando de uno”*

La maternidad, asumida bajo condiciones colectivas y no en la soledad del hogar, ayuda a descubrir mejores formas de disciplina y formas pedagógicas para potenciar a la niñez desde un marco de referencia amplio, diverso y rico en experiencias. Lo más lamentable es que en nuestra sociedad, lejos de fomentarse la colaboración mutua, se estimula y fomenta un modelo basado en la competencia y la individualidad, constituyendo la experiencia de JAPAIC-OMMA una propuesta radicalmente distinta y, por lo tanto, una forma de resistencia que confronta a la ideología dominante. Las formas de participación guiada para el aprendizaje infantil tienen como base las prácticas de colaboración mutua, esto se logra por la posibilidad de asistir la madre u otros familiares al jardín. Sin embargo, se encontraron otras formas de relación que se basan más bien en jerarquía, la cual respondería al modelo de enseñanza “centrado en el adulto”, que está difundido en el marco del sistema educativo formal. Influencia que se observó también en el uso de materiales de lectura (cuentos infantiles) y auto percepción de lo que debe ser una maestra. Por su parte, si bien una meta importante es lograr que la niñez vaya en proceso aprehendiendo tareas de manera independiente, se ha de mencionar que el aprendizaje se realiza en compañía y con la colaboración de otros. Los equipos que fomentan las Madres-maestras se convierten en formas distintas de enfrentar la enseñanza-aprendizaje, cercana, flexible y pertinente. Ya lo ha planteado Chaves (2001), cuando en su estudio en un centro preescolar explica que la estructura del sistema educativo formal no le permite la flexibilidad a la maestra para considerar las necesidades de la niñez. Esta misma autora destaca que el poder de la docente, por las propias condiciones en que se desarrolla, establece un estilo vertical y controlador que transmite una forma de ser en el mundo y que mantiene la jerarquía, la cual se internaliza en los niños y las niñas como un marco de acción a seguir. Aspectos que se presentan en los jardines, pero que chocan contra las prácticas culturales de las familias participantes.

2.5. *Prácticas pedagógicas. “El grupo (niños y niñas) mío comienza por perder el miedo”*

Las herramientas culturales que se transmiten en JAPAIC-OMMA responden a la convivencia humana que conceptúa un mundo de relación solidario y comunitario y que intenta poner en práctica una acción participativa. El establecimiento de mecanismos que fomenten la solidaridad y el apoyo mutuo, producto del trabajo colectivo, consolidando redes sociales que cobran sentido en el compartir en el jardín. Hay un reconocimiento de las capacidades humanas de aprender y enseñar de todas las personas, aunque no tengan estudios formales. El compartir y el poner en común son valores que se expresan al momento de destinar tiempo para el jardín; por el entusiasmo y responsabilidad de llevar a cabo el trabajo que se realiza con la niñez; por el interés con que se participa y, no necesariamente, por el dinero que se recibe o se aporta. La construcción de la comunidad de aprendices propicia y potencia espacios de aprendizaje para la niñez, así como para las y los adultos. Estas actividades, cara a cara, lado a lado, se convierten en formas nuevas de adquirir conocimientos. Y de alguna manera, esta participación les brinda la oportunidad de soñar con mejores condiciones de vida dentro de una sociedad más armoniosa. Así las acciones que se hacen son importantes, pero es fundamental, la forma en cómo se realizan las actividades.

Conclusiones generales

El trabajo colectivo en el jardín, ha permitido la construcción de formas de relación intersubjetiva que, además de compartir acuerdos comunes, también permiten el desarrollo del afecto como expresión de

la ternura y la contención emocional, que incide en la imagen positiva de la persona como ser valioso e importante. La constitución de espacios educativos, organizados de forma distinta, fomentan la formación humana. Ellas son conscientes de la importancia del sistema educativo formal, como opción, pero lamentan que no siempre sea el más oportuno para las necesidades de la niñez. En el jardín, sin que sea algo explícito, se proponen el compromiso con una vida en sociedad que mantiene como válida la conciencia del nosotros sobre el yo, a pesar de vivir en medio de desafíos, conflictos, dolores y alegrías.

Se convierte en un proyecto educativo que se basa en la inclusión, donde la promoción del aprendizaje esta contextualizada, con actividades significativas. Las mujeres no siempre son conscientes de sus prácticas, pero van construyendo las acciones a partir de los conocimientos prácticos adquiridos en el proceso. Entre otros, se puede concluir que las actividades son significativas¹², justamente por los estilos afectuosos que desarrollan y por el respeto por el ritmo de trabajo de cada familia participante. Una meta importante para los jardines es la creación de oportunidades y posibilidades para mejorar las condiciones de vida. Las actividades y las metas del jardín propician niños y niñas más seguros que, en muchas ocasiones, llegan a la escuela con mayores ventajas.

Bibliografía

- BERGER, P. y LUCKMAN (1976): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BOFF, Leonardo (2000): *A voz do arco-íris*. Brasilia, Letraviva.
- BÖHM, Winfried (1991): "Teorías de la educación infantil temprana", en *Educación*, vol. 44, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, pp. 7-28.
- CALDART Roseli Salete (2000): *Pedagogia do movimento, sem terra: escola é mais do que escola*. Brasil, 2.ª ed., Editora Vozes, Petrópolis.
- CANDAL Rocha, Eloisa Acires (2000): "A pedagogía e a educacao infantil", en *Revista Iberoamericana de Educación, España*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (22) enero-abril, pp. 61-74.
- CHAVARRÍA, María Celina (Sf): *¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?* San José, Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR, en revisión.
- (1991): *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica, un estudio cuantitativo*. San José, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica, Avance de investigación, vol. 7 (63).
- (1993): *Tendencias políticas de la educación preescolar, el dilema de la madre trabajadora*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- CHAVES SALAS, Ana Lupita (2001): *Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial*. San José, Costa Rica, tesis para optar al título de Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia.
- COLE, Michael (1993): "Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural", en MOLL, Luis: *Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2.ª ed. en español, pp.109-134.
- (1999): *Psicología cultural*. Madrid, Ediciones Morata.
- CONTRERAS, Ileana (sf): *El análisis de las metáforas que utilizamos diariamente: una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente*. San José, Universidad de Costa Rica., Facultad de Educación.

¹² Cuando se menciona significativos y contextualizados son una serie de metas que están más allá del logro de los conocimientos generales para ingresar a la escuela. Las mujeres se preocupan porque los niños y las niñas puedan hablar claro, con seguridad, que superen la timidez, que puedan sentirse bien, que sean escuchados y atendidos en sus necesidades y que compartan con las otras personas en el jardín. Por supuesto que no todos los jardines son iguales y la forma en que se hace difiere de un lugar a otro.

- CORDERO, Teresita (1996): *Organización femenina: apertura de espacios no tradicionales por mujeres campesinas*. San José, tesis para obtener el título de Magister Scientie en Psicología, Sistemas de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica.
- (2004): "Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño", en *Revista Educación*, Costa Rica, UCR, vol. 28 (1) pp. 39-53.
- (2005): *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: comprendiendo los significados de las actividades del jardín*. San José, Costa Rica, tesis para optar al grado de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- CÓRMACK LYNCH, Maribel, y FUJIMOTO-GÓMEZ, Gaby (1993): *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe*. PREDE/OEA, Programa Regional de Desarrollo Educativo, (10), Documento de trabajo del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS).
- FRITZ-ULRICH, Kolbe (1999): "¿Formación magisterial sin ventajas normativas para el saber práctica de la acción?", en *Educación*, Tübingen, República Federal de Alemania, vol. 60, pp. 46-63.
- GURDIÁN, Alicia (2001): *Tocando la puerta y dejando el recado... ¿cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en Derecho?* San José, Costa Rica, IIMEC-UCR-ILANUD.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (1992): *Acción e ideología*. El Salvador, UCA Editores.
- MATUSOV, Eugene, y ROGOFF, Barbara (1999): "Newcomers and Oldtimers: Educational Philosophies-in-Action of Parent Volunteers", en *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (4), pp. 1-26.
- PAMPLIEGA, Ana (SF): "Prologo del libro", en PICHÓN RIVIERA, Enrique, y PAMPLIEGA DE QUIROGA, Ana: *Psicología social y crítica de la vida cotidiana*. Argentina, Ediciones Galerna, pp. 9-17.
- PROGRAMA NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD (2003): *Segundo informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá*. San José, Costa Rica, Proyecto Estado de la Región, Editorama.
- ROGOFF, Barbara (1993): *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. España, Paidós.
- (1994): "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners", en *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), Fall, pp. 209-229.
- (1997): "Evaluating Development in the Process of Participation: Theory, Methods, and Practice Building on Each Other", en E. AMSEL y A. RENNINGER (Eds). *Change and Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp.265-285.
- ROGOFF, Barbara; MATUSOV, Eugene, y WHITE, Cynthia (1996): "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners", en *Handbook of Education and Human Development*. Oxford, UK, Blackwell, pp. 388-414.
- TOBIN, Joseph J. (1989): "Visual Anthropology and Multivocal Ethnography: a Dialogical Approach to Japanese Preschool Class Size", en *Dialectical Anthropology*. Kluwer Academic Publishers, 13, pp. 173-187.
- TOBIN, Joseph; WU, David, y DAVIDSON, Dana (1989): *Preschool in Three Cultures, Japan, China, and the United States*. USA, Yale University.
- VIGOTSKY, L. (1979): "Problemas de método", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.