

**Características de un modelo pedagógico humanístico desde la perspectiva de las
docentes del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

María José Rodríguez Porras

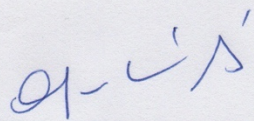
Febrero, 2020

**Características de un modelo pedagógico humanístico desde la perspectiva de las
docentes del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3**

María José Rodríguez Porras

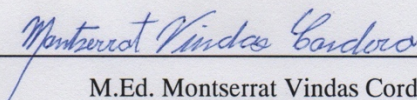
APROBADO POR:

Tutora del TFG



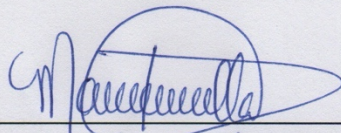
Dra. Ana Teresa León Sáenz

Lectora



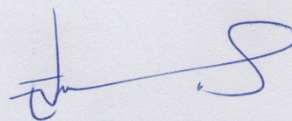
M.Ed. Montserrat Vindas Cordero

Lectora



M.Sc. Marianella Castro Pérez

Representante,
Decanato, CIDE



M.Ed. Érika Vásquez Salazar

Directora
División de Educación Básica



M. Ed. Heidy León Arce

Dedicatoria

Este logro sin duda alguna no lo obtuve sola, es por eso que esta dedicatoria va dirigida a mi mamá y a mi papá por ser quienes me han dado la oportunidad de estudiar y nunca me han dejado sola. A mi hermana por impulsarme a seguir a delante y ser siempre mi mejor compañía.

Dedico este trabajo a cada uno de los niños y las niñas que formaron parte de mi formación académica, por ser quienes le dieron mayor sentido a lo que hacía; así como también se lo dedico a cada niño y niña llegará a mi vida profesional, como muestra de mi compromiso para darles lo mejor de mi a cada uno de ellos y ellas.

A pesar de que la idea un día surgió como broma, quiero dedicarme este trabajo por las horas de esfuerzo, por lograr no darme por vencida, por la manera en la que me enfrenté a mi misma y aún así derribar mis propias barreras y muy especialmente por ser la forma en la que concluyo y recuerdo que con tan solo 17 años tomé dos de las mejores decisiones de mi vida, ser Maestra UNA.

Agradecimiento

Al finalizar este proceso no tengo duda que son muchas las personas a las que les puedo agradecer por acompañarme y ser parte de este largo camino, y sin olvidar que es gracias a Dios que hoy puedo escribir estas palabras, quisiera mencionar a unas de ellas.

Mami y papi, gracias por su presencia, amor y lucha constante para regalarme, entre muchas cosas, la mejor herencia de mi vida, la educación. Gracias por ser cada uno grandes ejemplos de que con esfuerzo y dedicación se puede llegar lejos, sin importar las circunstancias.

María, gracias por apoyarme en absolutamente todo, por escucharme, por estar en cada instante que la necesito, gracias porque nunca hice mi tesis sola, simplemente gracias por existir en mi vida.

Nina, gracias por querer ser parte de este proceso desde hace 6 años, gracias por los consejos, por apoyarme, por confiar y creer en mí a veces más de lo que yo creía de mí misma.

Gracias a cada una de mis amigas que siempre están ahí para mí, gracias por entender lo complicado de este trabajo y aún así tener en cada momento las palabras indicadas que me ayudaban a salir adelante.

Gracias a todas las personas que me apoyaron en este proceso, que me quisieron escuchar y que siempre me motivaron con el simple y maravilloso hecho de estar a mi lado.

A mis profesoras y profesores de la universidad y las maestras que me abrieron las puertas de sus aulas para formarme como profesional, muchas gracias por creer en la educación y en todos y todas las que un día tomamos la decisión de ser docentes.

Y no podía finalizar sin mencionar a la mejor tutora que pude tener, profe Ana no tengo cómo agradecerle toda la ayuda brindada y todas las enseñanzas que me dejó durante todo este tiempo, gracias por ser un ejemplo a seguir para mí y tantas personas más.

Resumen

Rodríguez-Porras, M. J. (2019). Características de un modelo pedagógico humanístico desde la perspectiva de las docentes del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3.

La presente investigación se llevó a cabo con el personal docente del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3; con el propósito de construir un modelo pedagógico centrado en el enfoque humanístico. De esta forma, se desarrollaron una serie de encuentros con las maestras participantes, con la finalidad de ser espacios que promovieran el diálogo y la reflexión docente; los cuales, al finalizar la investigación se identificaron como una práctica esencial para el logro de un modelo pedagógico humanístico. Asimismo, se implementaron una serie de cuestionarios con la finalidad de describir la visión de los niños y las niñas en el marco de un enfoque humanístico, identificar el perfil y rol docente propuesto por las participantes, en relación con dicho enfoque y establecer las características de la práctica pedagógica, según los diversos principios humanísticos; los cuales al concluir la presente investigación, resaltan la importancia de consolidar una pedagogía humanística que se centra en la persona y procura el desarrollo máximo de sus capacidades. Para el logro de lo anterior, resultó importante conocer algunas generalidades del humanismo, así como el vínculo de este, en el ámbito pedagógico. De igual manera, se llevó a cabo un repaso por el marco legal costarricense referente a la educación y atención de la primera infancia, con la intención de valorar la conexión de la temática investigada, con algunas de las distintas normativas del sistema educativo costarricense. En suma, a lo largo del informe de la investigación, en un primer momento se podrán conocer los conceptos básicos que guiaron el trabajo; luego, la discusión y el análisis de los hallazgos obtenidos a partir de la ejecución de diversas estrategias metodológicas y, finalmente, algunas de las recomendaciones oportunas para futuras investigaciones, asociadas a los ejes temáticos de la presente tesis.

Palabras clave. Enfoque humanístico, pedagogía humanística, modelo pedagógico, rol docente, visión de niño y niña.

Tabla de contenido

Página de firmas	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	iv
Tabla de contenido	v
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	xi
Lista de abreviaturas	xii
Capítulo I	
Introducción	1
Tema	2
Justificación	4
Problematización	10
Antecedentes	12
Objetivos	18
Capítulo II	
Marco Teórico	19
El humanismo y su búsqueda por el ideal de “hombre”	19
El enfoque humanístico en la atención y educación de la primera infancia a través del marco legal costarricense	22
Los niños y las niñas bajo una perspectiva humanística	30
El docente como co-protagonista en la pedagogía humanística	37
Una pedagogía humanística para la atención y educación integral de la primera infancia	42
Capítulo III	
Marco metodológico	49
Enfoque metodológico	49
Método de investigación	50
Participantes	52

Estrategias metodológicas	54
Técnicas e instrumentos	67
Categorías de análisis	69
Consideraciones éticas	70
Capítulo IV	
Análisis e interpretación de resultados	71
Punto de partida	72
Categorías iniciales y subcategorías emergentes	75
Construcción de estrategias pedagógicas	135
Reflexión final	145
Capítulo V	
Características de un modelo pedagógico humanístico	149
Capítulo VI	
Conclusiones y recomendaciones	151
Referencias	157
Apéndices	163

Índice de tablas

Tabla 1	55
<i>Fases metodológicas de la investigación</i>	
Tabla 2	57
<i>Fase 1 de la metodología de investigación</i>	
Tabla 3	62
<i>Fase 2 de la metodología de investigación</i>	
Tabla 4	65
<i>Fase 3 de la metodología de investigación</i>	
Tabla 5	67
<i>Técnicas e instrumentos para los objetivos específicos</i>	
Tabla 6	75
<i>Subcategorías de análisis</i>	
Tabla 7	77
<i>Visión histórica del niño y la niña según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 8	79
<i>Cambios en el contexto social según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 9	82
<i>Relaciones jerárquicas según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	

Tabla 10	85
<i>Derechos humanos según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 11	87
<i>Desarrollo integral según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 12	89
<i>Derecho a la participación según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 13	91
<i>Características personales de los niños y niñas según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 14	97
<i>Retos que enfrentan los niños y niñas dentro del sistema educativo según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 15	100
<i>Procesos de enseñanza y aprendizaje según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”</i>	
Tabla 16	103
<i>Características personales de los y las docentes según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 17	109
<i>Construcción del perfil humanístico según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	

Tabla 18	111
<i>Relaciones entre el personal docente según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 19	113
<i>Mejoramiento profesional según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 20	115
<i>Comunicación según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 21	118
<i>Relaciones educador-educando según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 22	120
<i>Retos dentro del sistema educativo según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”</i>	
Tabla 23	122
<i>Relación y participación familiar según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”</i>	
Tabla 24	126
<i>Procesos de enseñanza y aprendizaje según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”</i>	
Tabla 25	132
<i>Prácticas inapropiadas según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”</i>	

Resumen de estrategias según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Pirámide de las necesidades de los niños y las niñas	34
<i>Figura 2.</i> Elementos del modelo pedagógico humanístico	47
<i>Figura 3.</i> Espiral de ciclos de la investigación-acción	51
<i>Figura 4.</i> Ciclo metodológico	54
<i>Figura 5.</i> Categorías de análisis	69
<i>Figura 6.</i> Organización de datos	71
<i>Figura 7.</i> Síntesis de los retos del sistema educativo	97

Lista de abreviaturas

AEPI	Atención y Educación en la Primera Infancia
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
DEHVI	Desarrollo Humano Vital
RAE	Real Academia Española
MEP	Ministerio de Educación Pública
SIPI	Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Capítulo I

Introducción

“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores”
- Eduardo Galeano

Bajo la modalidad de tesis, la siguiente investigación-acción, denominada “Características de un modelo pedagógico humanístico desde la perspectiva de las docentes del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3”, pretende generar un trabajo conjunto con el personal docente del centro, que promueva el análisis de las características que fortalezcan en la comunidad educativa, procesos de enseñanza y aprendizaje orientados en el marco del enfoque humanístico. Se desarrolla a través del análisis reflexivo con respecto a las prácticas pedagógicas, así como en relación a la imagen del niño y la niña y al rol docente que las participantes han adoptado como personas profesionales.

Dado que su naturaleza es de investigación acción, permitió a los participantes ser sujetos activos en el proceso desde sus propios conocimientos, experiencias y reflexiones con el fin de lograr que fueron ellos mismos los protagonistas del cambio socioeducativo que se promueve mediante la temática de la tesis. En este sentido, también es importante destacar las palabras de Latorre (2005), haciendo referencia a la idea de Dewey, de que “el profesorado [debía aprender] (aprendiera) a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Enfatizó lo importante que era que el profesorado reflexionara sobre su práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 11). De esta manera, si bien en la investigación se podrán identificar fundamentos teóricos acerca de la temática, fue esencial que las docentes reconocieran la importancia del análisis reflexivo para el desarrollo de su praxis, en el contexto real en el que se encuentran.

Por otra parte, la socióloga María Cristina Salazar mencionada por Ocampo (2009) mediante la investigación acción participativa, expresaba que es posible:

El desarrollo de un pensamiento creativo mediante el *aprender haciendo*, con la utilización de técnicas pedagógicas diversas, es decir, permite el paso de una educación

dirigida por el maestro, a un enfoque centrado en el alumno. De una transmisión de conocimientos por parte de “expertos” (investigadores) a una producción y elaboración de conocimientos en acciones compartidas por investigadores e investigados; o sea, por educadores y educandos. (p. 30)

De esta manera, si bien el trabajo de campo se enfatiza en las maestras de la institución, los niños y las niñas son protagonistas en el proceso, ya que la investigación surge por y para ellos. Asimismo, ambas partes dependen la una de la otra para el desarrollo educativo y desde el enfoque humanístico en el que se sustenta la investigación, se quiere promover ese *aprender haciendo* al cual hacía referencia la autora citada.

Tema

“Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana”

-Carl G. Jung

Antes de presentar con mayor claridad el tema de esta investigación, quisiera hacer referencia a la frase inicial del psicoanalista suizo Carl Jung (s.f.). Algunas veces la persona se olvida de ser persona, anteponiendo las demandas sociales sobre sus verdaderos intereses y necesidades y en ocasiones siendo esclavos del trabajo y del mundo globalizado. Se ponen en discusión los derechos de una persona por sobre los de la otra, la violencia se convierte en el medio fácil para resolver los problemas, y en resumen se pierde el valor del ser humano; Chanto y Durán (2014) en su artículo *Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento*, presentan una situación real a la que se enfrenta la educación, apoyando y ejemplificando algunos aspectos similares a los antes mencionados.

Era importante mencionar lo anterior debido a que es parte de la esencia epistemológica que caracteriza la investigación desde su fundamentación teórica, objetivos, metodología y demás. Esta investigación, tiene como área temática el humanismo “visto como el estudio de la naturaleza humana” (León, 2002, p. 13), en relación evidente a la pedagogía y la niñez.

Por tanto, el tema a desarrollar está orientado a promover, por medio de las prácticas pedagógicas del aula, la formación humanística en los niños y las niñas del Centro de Cuido y

Desarrollo Infantil (CECUDI) Ágora de la Infancia Loto 3. Para ello, será necesario hacer una indagación de aquellas características más relevantes que plantea el enfoque humanístico, como base conceptual para la labor pedagógica que fomenta dicha formación, especialmente en la primera infancia. Es importante, como se mencionó al inicio, que las docentes en la metodología de trabajo, tengan la oportunidad de reconocer este enfoque desde su cotidianidad con sus estudiantes e incluso de su vida personal fuera de la institución, con el fin de enriquecer mejor los aportes de la investigación.

La presente investigación se desarrolló en Loto 3, zona en la que se ubica el CECUDI, de ahí surge el nombre completo de la institución. Este lugar es un barrio ubicado en el distrito central del cantón de Desamparados, San José. Ahora bien, este centro también recibe el nombre de Ágora, que de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) significa “lugar de reunión o discusión”, así se denominan algunas instituciones que implementan la filosofía Reggio Emilia, tal como dicho CECUDI.

El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil está operado por la Fundación Desarrollo Humano Vital (DEHVI), la cual es una organización no gubernamental en alianza con la Municipalidad de Desamparados; por esta razón, fue posible implementar la metodología Reggiana en el lugar ya que es uno de los fundamentos pedagógicos que caracterizan a DEHVI. Resulta pertinente hacer mención a esas características, ya que la Pedagogía Reggio Emilia “es una propuesta educativa que brinda la posibilidad de ver al niño como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje” (Correa y Estrella, 2011, p. 10), de esta manera los niños y las niñas se conciben como sujetos activos en su propia formación, idea que tiene estrecha relación con lo que se trabaja en la investigación y que se detallará más adelante.

Seguidamente, la temática de investigación conduce a realizar un repaso por las diferentes concepciones de la imagen del niño y la niña que se han dado a lo largo de la historia; la caracterización que se les da según el enfoque humanístico, pero con mayor énfasis, en la imagen que tienen cada una de las maestras desde su propia construcción, tomando en consideración los distintos factores que influyen en cada una de las participantes. De igual manera, desde el método de investigación acción, es trascendental poner en contraste aquello que las maestras piensan y creen, con lo que se evidencia en su accionar, considerando como

oportunas las palabras de la autora Beatriz Trueba en el libro *Espacios en armonía: propuestas de actuación en ambientes para la infancia*:

Es fácil hablar y decir lo que se espera de uno, lo políticamente correcto. Por eso nos dice Malaguzzi que de palabra todos estamos de acuerdo...Pero de lo que se trata es de saber lo que se piensa, lo que se siente. (2015, pp. 50-51)

De esta manera no se trata únicamente de exponer lo que se cree, pues este pensamiento debe reflejarse coherente en la práctica y de no ser así, es oportuno cuestionar las razones que provocan que eso no suceda como se esperaría. Vale la pena aclarar que independientemente, de cómo se visualice esa relación entre la imagen del niño y la niña con la práctica docente, siempre existen oportunidades para mejorar y aún más, cuando se trabaja para la Pedagogía en la Primera Infancia.

Como se ha estudiado a lo largo de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, la Atención y Educación de la Primera Infancia (en adelante AEPI) debe ser integral, así lo refuerza la UNESCO (s.f) que plantea que, “la “atención” y la “educación” son inseparables: ambas son necesarias y se refuerzan mutuamente, a fin de crear una base sólida para el aprendizaje y el bienestar subsiguientes a lo largo de toda la vida” (p. 1). Como respuesta a esto la investigación, además de lo comentado, procura que esta no solamente se identifique en el área psicosocial, sino que se reconozca como una tesis que promueve la atención integral de la infancia y su formación en los centros educativos.

Justificación

“Es más fácil formar niños fuertes que reparar hombres destrozados”
- Frederick Douglass

Como se mencionó, la AEPI debe ser integral; de esta manera las instituciones educativas no deberían separarse del hogar ya que ambas son realidades de cada niño y niña. Sin embargo, la formación humana tiende a enfatizarse como una responsabilidad meramente de la familia; por lo cual, dicha situación forma parte de las razones por las que surge este trabajo final de graduación.

La formación humanística debe de ser de interés común en las instituciones educativas que atienden niños y niñas en la primera infancia, para fundamentar esto es oportuno hacer referencia a las palabras de Rousseau en *El Emilio* mencionado por Cordero (2006)

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y quien hubiere sido bien criado para éste no puede desempeñar mal los que con él se relacionan. Poco importa que destinen a mi discípulo para el ejército, para la Iglesia o para el foro; antes de la vocación de sus padres, le llama la naturaleza a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el de vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote; será primeramente hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el que más; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo. (p. 42)

Desde ese planteamiento, es posible comprender (dentro del contexto histórico vigente en ese momento) cómo Rosseau anteponía el “ser humano” sobre las vocaciones o profesiones, sin ser estas desvalorizadas, pero sí demostrando que a lo largo de la vida la esencia de la persona debe predominar, incluso en el ámbito educativo. Asimismo, desde sus propias palabras “hacer del niño(a) un auténtico ser humano” (Rousseau mencionado por Cordero, 2006, p. 43) implica comprender que, ese ser, se construye desde la infancia para toda una vida, y esto se convierte en una responsabilidad compartida para toda una sociedad, desde los niveles micro, meso y maso de su desarrollo, que influyen principalmente de manera directa e indirecta en los niños y las niñas.

Estudios desarrollados por autores como Sanjurjo y Peralta durante su trayectoria como investigadores, consideran que las prácticas docentes que se llevan a cabo en un centro educativo se dan, hasta cierto punto, a razón de la imagen que se tiene de los niños y las niñas, tanto de forma general y desde el contexto propio de las personas involucradas. En palabras del pedagogo Alfredo Hoyuelos, (citado por Trueba, 2015) “para Loris Malaguzzi cada uno de nosotros poseemos una imagen de infancia que en el fondo es una interpretación de hombre y de mujer que tenemos” (p. 48). Dicho esto, se puede distinguir nuevamente cómo el ser humano

representa un rol fundamental en el quehacer pedagógico, por lo que reafirma la importancia de considerar la formación humanística como indispensable en el ámbito educativo.

María Victoria Peralta citada en el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (en adelante SIPI) (2014) manifiesta diversos retos que enfrenta la educación inicial en Latinoamérica; ella los expresa en relación con *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial*. Sin embargo, aunque ese no sea el tema central de trabajo, afecta la visión y el abordaje del niño y la niña en el espacio pedagógico, por tanto, es adecuado hacer mención a lo que Peralta comenta al respecto. A continuación, se hace referencia a dichos retos:

“La sobre escolarización del nivel inicial está amedrentando las ganas de los niños de aprender y asomarse al mundo.” (p. 5). Esto que plantea Peralta es una realidad que perjudica a cada niño y niña indudablemente, afecta los procesos significativos de enseñanza aprendizaje en términos académicos. Esa escolarización incluso desfavorece la educación humanista que se les debe brindar, debido a que es una forma hegemónica de educación inspirada en la formación para un mercado laboral. De igual manera, esto no solo influye en los estudiantes, ya que las docentes se involucran en la misma situación cíclica planteada, lo que las lleva a reproducir continuamente la situación.

Vinculado con lo anterior, surge otro reto “el mundo actual centrado en los resultados de las pruebas internacionales, la competencia y el exitismo” (Peralta citada en SIPI, 2014 p. 6); Desde las perspectivas del humanismo y la pedagogía, se sabe que la primera infancia no merece y no debe ser tratada como un objeto para la sociedad y sus necesidades poco humanitarias. Los niños y las niñas apelan por ser considerados ciudadanos con voz propia, que pueden competir y ser exitosos por su propia voluntad, bajo sus creencias, y sin pretender lastimar de ninguna manera a las personas que los rodean en sus diferentes etapas de vida.

El tercer desafío que se identificó, en el diálogo con Victoria Peralta podría representar la esencia de lo que planteaban los anteriores:

Percibo una tendencia a homogeneizar la educación inicial, pero en lo inadecuado: sobre escolarización, mapas de desarrollo, estándares de aprendizaje, la idea de que todos los niños tienen que aprender lo mismo en el mismo momento ¿Dónde quedaron los principios básicos de la educación inicial, la idea de que cada niño es un ser singular,

que tiene sus propios ritmos, sus propios intereses, sus características y que requiere de un ámbito que favorezca su desarrollo? Me preocupa la homogeneidad academicista que muchos Ministerios de educación están promoviendo en América Latina. (p. 12)

En otras palabras, se podría cuestionar, dónde queda el hecho de que todas las personas son diversas desde su concepción hasta su muerte y que, por tanto, no se debe continuar con esa homogeneización. Si bien es posible entender que los seres humanos son seres sociales, no se debe negar la individualidad, lo cual, conlleva a formar niños y niñas que se reconozcan tal y como son, con fortalezas, debilidades, intereses y necesidades propias, entre otras. Las prácticas pedagógicas necesitan, como parte de sus propósitos, fomentar en sus estudiantes ese reconocimiento propio, como seres individuales y como parte de una colectividad, a fin de brindar una formación integral de calidad.

Desde un nivel social, el tema que se desarrolla en esta investigación tiene relevancia, ya que, al promover la formación humanista en los niños y las niñas en la primera infancia, no solamente se crea un impacto positivo en ellos, sino que esto influye directamente en sus maestras y en sus familias, como los principales agentes con los que se vinculan. De esta manera, la huella del humanismo llega a tener implicaciones positivas en adultos y en forma paulatina, en los principios y valores que se modulan persona a persona.

Para los opresores, la persona humana son solo ellos. Los otros son “objetos, cosas”. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”. (Freire, 2005, p. 59)

El pensamiento anterior de Paulo Freire es real y se sabe que, en la actualidad, las sociedades siguen siendo constituidas por personas opresoras y personas oprimidas. No obstante, la formación humanística que se quiere promover con la presente investigación acción, genera la oportunidad de reformar eso que está sucediendo. Debido a que los alcances que se pretenden podrían ser satisfactorios, tanto para la población específica con la que se desarrolla, así como otras instituciones importantes, mediante la divulgación de este trabajo.

El maestro que considera que también él o ella puede aprender, se siente menos amenazado, más motivado y más dispuesto a crecer con los niños.

Además, por las complejidades del mundo de hoy y el avance tecnológico y el desarrollo del conocimiento, no es posible que un maestro domine todos los temas. Lo fundamental, como lo mencionan muchos teóricos actuales de la educación, es aprender a aprender. Esto implica no solamente tener información y datos, sino, más bien, desarrollar una actitud y una forma de ver la vida y el aprendizaje. Esta idea de transmitir estas actitudes no es fácil para adultos que generalmente han crecido considerando que el *rol* del adulto es de autoridad y poder irrestricto sobre los niños. (León, 2002, p. 57)

Esta tesis se orienta a que la docente, desde su ser como persona, como profesional y como sujeto activo en la investigación, pueda crecer en todos sus ámbitos, lo que le permitirá seguir creyendo en la labor que realiza para la educación en general y para sus estudiantes. Se reconoce que el papel docente es complejo y este no siempre resulta como se planea, pero es indiscutible la gran importancia que lo caracteriza, si se lleva a cabo de la manera más favorable posible para los educandos y el proceso de formación de estos.

Para concluir este apartado, es necesario retomar que la investigación se focaliza en la reflexión del personal docente como sujetos activos e indispensables de la educación, al igual que los y las estudiantes. Asimismo, es importante hacer referencia a la acción educativa, en paralelo a su búsqueda por el ideal de ser humano. Para esto, resulta oportuno mencionar las palabras de Paulo Freire (2005) en el libro *Pedagogía del Oprimido*, en el cual establece:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas. (p. 92)

Freire brinda dos ideas importantes para la temática de investigación a partir de la visión de educador-educando y educando-educador en los procesos de enseñanza aprendizaje. Primeramente, el niño y la niña ya son considerados como sujetos protagonistas de la educación

al igual que sus docentes; por ende, para el logro de esto, su imagen se ha transformado tanto a nivel general de la educación como para las prácticas de aula. Otro dato que se origina de la cita, es que el maestro, al convertirse en educando de sus propios estudiantes, sus prácticas ya no pueden darse de la misma manera, debido a que, al trabajar con niños y niñas con mayores oportunidades para la participación y demás, transforman día a día, las experiencias educativas, de manera tal, que no hay espacio para “las recetas” en la pedagogía en la primera infancia.

Debido a esa transformación, tanto en la imagen del niño y la niña como en la del docente, este trabajo de investigación propone, de forma fundamental, una participación significativa por parte de las maestras como profesionales críticas e investigadoras. Ahora bien, en lo anterior se identificaron dos aspectos relevantes; de los cuales, surge otra razón y necesidad trascendental para el desarrollo de la temática, que es generar y entender la reflexión de las prácticas pedagógicas, en relación con el ideal del ser humano que cada maestra quiere promover en la formación de los niños y las niñas. Esto refiere, sin desviar el tema de trabajo, y más bien reforzando su importancia, a tomar en consideración la filosofía como un fundamento del currículo en la AEPI.

La filosofía como ciencia que fundamenta el currículo, recurre esencialmente a dos de sus ramas: la axiología y la epistemología. La filosofía, concretamente con el aporte de la axiología, sistematiza las aspiraciones en cuanto al tipo de ser humano y de sociedad que se espera alcanzar. (Molina, 2014, p. 74)

En concordancia con la autora precitada, la acción educativa refiere a la formación de la persona; sin embargo, esta se ve indudablemente mediada por los diferentes agentes de la educación, entre los cuales, se encuentra el personal docente. Es decir, maestras que recibieron formaciones personales y profesionales distintas, con experiencias diversas, tanto fuera como dentro de un centro educativo; en fin, personas con creencias y formas de actuar determinadas por aspectos individuales y sociales.

A raíz de lo que planteaba Molina (2014), en torno a la filosofía y sus aspiraciones, estas son determinadas con el paso de los años, y la educación que construye un país, ya que el ideal de persona no se establece de un día a otro y por medio de una sola persona; por tal motivo

resulta vital que las docentes participantes reflexionen y analicen sus visiones desde su labor pedagógica.

Realizar la presente investigación en el CECUDI Loto 3, resulta importante debido a que es una comunidad educativa que no se encuentra exenta de las dificultades socioeducativas de la actualidad, como las que se mencionaron a lo largo del apartado. El Ágora Loto 3, se caracteriza por recibir familias en riesgo social, a las cuales se les da un constante acompañamiento durante los años que formen parte del centro y la fundación. Llevar a cabo la presente investigación es una manera de generar un acercamiento con el personal docente que integra el centro infantil y su visión de la comunidad a la que atienden. Desarrollar el trabajo final de graduación en conjunto con las maestras, permite no solo conocer sus posturas ante una temática específica de investigación, sino que se crea la oportunidad de descubrir a personas que, si se les escucha, tienen mucho que aportar al contexto educativo en el que se encuentran. Ese compartir entre docentes, es importante para construir un equipo que busque ser parte del cambio y la mejora constante en la construcción de una pedagogía humanística.

Problematización y formulación de las preguntas de investigación

“El humanismo bien ordenado no comienza por sí mismo, sino que coloca el mundo delante de la vida, la vida delante del hombre, el respeto por los demás delante del amor propio”

- Claude Lévi-Stratauss

La motivación para la investigación no nace por una problemática propia de la institución participante, sino de algo más a nivel social. La sociedad costarricense y muchas otras más, se enfrentan a un mundo globalizado y de consumo que cada vez adquiere más fuerza, provocando que las personas lleguen a preocuparse más por lo “urgente que por lo importante y necesario”. También, el sentido humanitario de las personas se encuentra en desequilibrio, la desconfianza, la violencia, el egoísmo y demás, son una realidad que se puede percibir en las calles, sin necesidad de un documento formal que lo fundamente.

Todas esas situaciones deben mejorar porque indudablemente, influyen en los niños y las niñas y no es justo que se desarrollen inmersos en esas situaciones, hasta ser parte de los mismos ciclos. Por esta razón surge, la pregunta ¿Cómo fortalecer la formación humanística en

los niños y las niñas del CECUDI Loto 3 por medio de la reflexión de las docentes sobre sus prácticas pedagógicas? Se plantea una propuesta que permita formar ciudadanos para la vida, pero desde su propia esencia como seres humanos, y que, mediante esa formación, puedan fortalecerse desde su propio centro educativo, y se conviertan en sujetos de transformación social para la actualidad y un futuro.

Desde esa propuesta emergen otras preguntas de investigación:

- ¿Cómo son las concepciones sobre el niño y la niña que tienen las docentes para impulsar la formación humana de la Primera Infancia desde el centro educativo?
- ¿Cómo concibe cada participante el rol profesional, en relación con el enfoque humanístico?
- ¿Cuáles son las principales características del enfoque humanístico que ayudan a fomentar prácticas pedagógicas que potencien la formación humana de la Primera Infancia?

Por otra parte, en la justificación de este escrito se estableció el fundamento filosófico como un aspecto del currículo que se vincula fuertemente al Ministerio de Educación Pública (en adelante MEP), postula lo siguiente:

Fundamento filosófico: centrado en la persona como sujeto principal del currículo. Invita a desarrollar personas activas, independientes, críticas, reflexivas, creativas, investigadoras, innovadoras, que vivencien valores, comprometidas socialmente con su comunidad y país. Para el logro de tal aspiración es necesario facilitar espacios para el diálogo, la búsqueda de respuestas creativas ante las situaciones que la vida les presenta, la interacción consigo mismo, el otro y la naturaleza. (Ministerio de Educación Pública, 2014, p. 15)

Considerando el planteamiento del Ministerio en relación con el fundamento filosófico, surge una pregunta importante en la investigación: cuáles serían los retos principales a los que se enfrenta la AEPI para el logro de las características del fundamento. Peralta (2007) señala:

Si la educación es básicamente un proceso de formación humana, es evidente lo sustancial que es el preguntarse por el concepto o imagen de hombre que se postula

como válido, no solamente en función a los educandos, como es de suponer, sino en primer lugar en relación a uno mismo como educador y a la comunidad humana entera de la que se participa. (pp. 12-13)

En este caso, desde la pedagogía en la primera infancia, es necesario cuestionarse acerca de esa imagen de niño y niña que se tiene, así como se estableció en una de las preguntas de investigación al inicio de la sección. Esto debido a que, desde el fundamento filosófico y el enfoque humanístico en las prácticas pedagógicas, antes de pretender un ideal de ser humano a formar mediante los procesos educativos, hay que tener claridad de esa concepción de niñez que se tiene. Ya que ambas requieren coherencia la una con la otra, porque de lo contrario, podría perder sentido el accionar educativo. Es posible tener una idea de esto, al experimentar situaciones en las que el educando en la primera infancia es visto como un objeto de la educación, pero una vez que es mayor, se le demanda aquello que no se le ofreció durante su formación en la niñez; como una característica básica de reconocerse a sí mismo como un ser único con fortalezas y debilidades, pero también parte esencial de una sociedad.

De esta manera, una vez más, la investigación reafirma la postura de promover una formación humanística desde las prácticas pedagógicas, o sea desde la participación activa y reflexiva del personal docente, a fin de identificar esas concepciones que ellas tienen de la infancia, con el objetivo de promover una educación humanística, una educación para la vida.

Antecedentes

Como se ha venido presentando, esta investigación considera diversos propósitos relevantes para su total desarrollo. En este apartado, se hará un repaso por distintas investigaciones, que de alguna u otra manera, apoyan este trabajo, debido a que desde sus abordajes han representado un aporte a la temática y a la Atención y Educación de la Primera Infancia.

Hacia una Pedagogía Humanística

Irizar, González y Noguera (2010) en el artículo “Educación y Desarrollo Humano. Una propuesta de Educación Humanista para Latinoamérica”, plantearon como objetivo investigar la “relación entre educación y política desde una perspectiva profundamente filosófica” (p. 149). Por tanto, uno de sus principales énfasis fue la persona como elemento central en la educación, frente a retos actuales de la educación latinoamericana, en torno al sistema político.

Repasando uno de los retos que planteaba Peralta en SIPI (2014), sobre la homogenización que se está dando en la educación inicial respecto a lo academicista; los autores de dicha investigación concuerdan con una problemática similar; mencionan que los sistemas educativos “están diseñados para dar, al final del proceso, con un hombre mecánico y poseedor de un saber fragmentado y parcial” (Irizar et al., 2010, p. 151). Sin duda, ambas partes refieren al tipo de hombre y mujer que se quiere formar en relación a las demandas sociopolíticas, ante un mundo que aún lucha contra la hegemonía.

Ahora bien, teniendo presente esa situación que vive la educación, los autores Irizar et al. (2010) presentan, en su artículo, lo que según sus propias opiniones implica el accionar educativo; para ello, comentan:

Con el término “educación” designamos un ámbito mucho más amplio que el de la simple erudición o el de la preparación técnica. Al hablar de educación nos referimos a la formación integral de la persona, formación que abarca no sólo la dimensión intelectual del ser humano, sino también la afectiva y la espiritual. (p. 152)

Esta concepción que se le da a la educación reafirma el sentido y la pertinencia de esta tesis, ya que reconoce y promueve la importancia de fortalecer ese sentido humanístico en la pedagogía en la primera infancia, por medio del reconocimiento del niño y la niña como seres integrales. De igual manera, los autores apuntan, a lo largo de la investigación, la necesidad de desarrollar en las personas, la capacidad de un pensar reflexivo, el cual, radique en ponerle atención y profundizar en aquello esencial que “ayude a vivir auténticamente” (p. 159). De esta manera, es posible generar un pensamiento crítico que guía a las personas, desde que están en

la primera infancia; a preguntarse el por qué de las cosas y ser activo en la toma de decisiones para la transformación social.

A lo largo del artículo “Educación y Desarrollo Humano. Una propuesta de Educación Humanista para Latinoamérica”, se plantean una serie de principios y virtudes humanistas que se promueven como herramientas esenciales para el desarrollo pleno de los educandos. La libertad, la reflexión, la construcción de la identidad personal, la sabiduría, la plenitud, la justicia, entre otros. Todos estos involucran al ser humano como un ente individual, pero inherentemente social. Por ende, dentro de las conclusiones que se destacan de la investigación, está la creación de “comunidades de amistad” - “comunidades de pensamiento”, las cuales, apuntan a la armonía entre los ciudadanos, a través de una educación en América Latina, que resalte los valores humanos.

Es pertinente presentar una publicación de la UNESCO (2011) titulada: “El humanismo, una nueva idea”, consiste en una integración de diversos artículos que se desarrollan bajo una misma idea general que, en este caso, es la necesidad de un nuevo humanismo, debido a que, en 1951, la UNESCO hizo el mismo llamado; sin embargo, hoy las condiciones de la humanidad se han transformado. Ahora bien, esta propuesta no se vincula en su totalidad con el accionar pedagógico, tal como lo hacía la anterior. No obstante, destaca el humanismo como un todo; de esta manera, la pedagogía está implícita en los diversos artículos presentes en UNESCO (2011), así como temas como la política, la historia de la humanidad, sus desafíos, aspiraciones y demás.

En esta ocasión, se dará principal énfasis a uno de los artículos llamado “Por un mundo armonioso” de Liu Ji en UNESCO (2011), siguiendo la línea de la investigación anterior. En este artículo se presenta un contraste entre la cultura China y la cultura Occidental; se menciona que:

La dicotomía entre la civilización china y la occidental es muy similar a la de los dos hemisferios del cerebro humano: el izquierdo es el asiento de la lógica, y el derecho, el de las emociones. Sólo cuando ambos hemisferios funcionan al unísono, su potencial puede expresarse en toda su plenitud. La lógica y el afecto deberían pues asociarse para crear una representación a gran escala del nuevo humanismo. (p. 26)

En este sentido, así como en esas culturas, cada persona tiene características diversas, es necesario que la cultura represente una fortaleza para la unificación de los pueblos, con el fin de lograr el progreso integral de la humanidad. Asimismo, visto desde la investigación en curso, ésta se lleva a cabo en un contexto social y educativo específico; aún así, representa un elemento para generar un impacto positivo que trascienda fronteras a través de las personas involucradas, quienes son los protagonistas de todos los procesos.

Unas palabras que se destacan del filósofo chino Confucio dicen: “Tú deseas un rango y una posición, ayuda entonces a los demás para que consigan un rango y una posición. Deseas hacer valer tus méritos, ayuda entonces a los demás para que hagan valer los suyos.” (p. 26). Esto, desde el punto de vista de la investigación, sin duda sugiere y plantea el camino hacia un nuevo humanismo, donde los seres humanos se reconozcan como seres sociales en gratitud y armonía. Un camino en el que los derechos humanos no son cuestionables, y por el contrario, constituyen uno de los pilares en los que se sostiene el mundo.

El Correo de la UNESCO hace alusión a más de una cultura, lo cual, es un llamado a la comprensión de la interculturalidad con el fin de lograr conjuntamente un nuevo humanismo. Estos artículos no tienen una conclusión conceptual para un nuevo humanismo, pero todos conllevan a entenderlo y construirlo por medio de la ética y la armonía del ser humano con sus entornos.

“Una Perspectiva Humanista para la Educación del Futuro: Revelaciones Internacionales” (Nieto et al., 2015), así se titula el artículo que presenta los resultados de investigaciones realizadas en Colombia, Perú, Argentina, República Dominicana, México y Nueva Zelanda, sobre la pedagogía del cuidado y la reconciliación. Este trabajo se desarrolló con 500 docentes y 7000 estudiantes correspondientes a diferentes colegios de los países mencionados. Es importante recalcar, antes de continuar, que la población de estudiantes no corresponde a niños y niñas de la primera infancia; sin embargo, la investigación que se realizó arroja datos muy pertinentes para los propósitos de este trabajo.

El mundo es más veloz, más pequeño, tecnificado y culturalmente más diverso que nunca. Posicionarse en estas dinámicas de cambio exige comprender los escenarios desde donde emergen diferentes enfoques hacia el comportamiento humano y el aprendizaje. Nuevos patrones demográficos plantean retos a la construcción de

identidades culturales y demandan discernimiento sobre las distintas formas de relacionamiento entre las personas. La violencia en sus múltiples expresiones parece haber aumentado, impactando el bienestar integral y la salud de estudiantes, docentes y personal administrativo en las escuelas. (Nieto et al., 2015, p. 1-43)

A raíz de esas situaciones que se señalan, da origen la investigación, que desarrolla como su objetivo “construir con los maestros metodologías de cuidado al tiempo que se fortalece en los colegios la capacidad de transformar la institucionalidad, mejorar la convivencia e incrementar la calidad educativa.” (p. 43) Esta investigación, enfatiza claramente en lo que son las relaciones interpersonales, pero de una forma integral, con el fin de generar un mayor impacto en la persona como “ser total”.

La propuesta metodológica consistió en planificar y ejecutar experiencias con los y las docentes y estudiantes que se caracterizaban por trabajar temas como la construcción de la identidad, las emociones, el perdón, la reconciliación, el diálogo, el clima escolar, cargas académicas, entre otros. Como parte de los resultados de este trabajo en las instituciones, se encuentra lo siguiente:

- Los docentes han incorporado el lenguaje de cuidado en sus relaciones con los estudiantes y cuando emergen conflictos, tanto estudiantes como maestros están más dispuestos al diálogo y a la restauración.
- Los docentes han descubierto el importante papel que desempeñan las emociones en la educación y han logrado significativos progresos personales en auto consciencia y auto regulación de sus emociones.
- Los docentes han observado que incrementa la asistencia a clases y que los alumnos son más colaborativos entre sí.
- Docentes y directivos continúan revisando la institucionalidad escolar, en particular, el modelo tradicional de escuela basado en “derechos, deberes y castigos” (p. 46)

A razón de lo anterior, los investigadores destacan y concluyen sobre la necesidad de construir una educación holística, lo que significa transformar la educación tradicional, caracterizada por ser autoritaria, implementar castigos, homogeneizar los procesos de

enseñanza-aprendizaje, entre otros rasgos. Desde el punto de vista de la presente tesis, los resultados de esta investigación, además, procuran formar un docente reflexivo, dispuesto a ser un agente de transformación social, empezando por sí mismo.

Las investigaciones mencionadas, son de gran aporte para el desarrollo del presente trabajo final de graduación. Estas comprenden el tema de la formación humana tanto en ámbitos educativos como a nivel global. Del mismo modo, se manifiestan fundamentos del humanismo que guían los propósitos planteados. A su vez, tanto este trabajo como los que realizaron los diferentes investigadores, parten de una realidad educativa que se enfrenta a desafíos en común, como la presencia de la educación tradicional, aún en el siglo XXI. Por esta razón, todas las personas tienen la responsabilidad de actuar desde su contexto inmediato, con el fin de transformar de manera positiva las dificultades educativas que se les presentan.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las características de un modelo pedagógico humanístico desde la visión del personal docente del CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3.

Objetivos específicos

- Describir la visión de niño y niña que propone el personal docente en el marco de un enfoque humanístico.
- Identificar las características del perfil docente, que proponen las participantes, según dicho enfoque.
- Establecer las características para una práctica pedagógica humanística.
- Proponer las características para un modelo pedagógico humanístico para el CECUDI en estudio,

Capítulo II

Marco teórico

“No es la altura, ni el peso, ni la belleza, ni un título o mucho menos el dinero lo que convierte a una persona en grande. Es su honestidad, su humildad, su decencia, su amabilidad y respeto por los sentimientos e intereses de los demás.”
- Madre Teresa de Calcuta

Esta tesis desarrolla el enfoque humanístico desde un posicionamiento pedagógico, por lo que en este capítulo, se exponen aquellos contenidos teóricos fundamentales de la temática, en función de los objetivos planteados; con el propósito de establecer claridad en los aspectos esenciales de la investigación.

Dentro de los conceptos para este apartado, el enfoque humanístico es, sin duda, primordial; sin embargo, cabe mencionar que este forma parte de un paradigma más amplio llamado humanismo. Para efectos de esta investigación, se hará una breve mención a dicho concepto, su fundamentación legal y sus principios, para así comprender la fundamentación de la temática que se aborda.

Asimismo, esta investigación se plantea a razón de tres elementos que integran y dan sentido a la pedagogía, como lo son los niños y las niñas en la etapa de la primera infancia, los y las docentes y la práctica pedagógica que se desarrolla en un centro educativo; cada una de estas categorías se plantean desde la visión humanística.

El humanismo y su búsqueda por el ideal de “hombre”

Al indagar acerca del humanismo, son muchos los conceptos que se pueden encontrar, debido a que la visión de las personas respecto a este varía según los momentos históricos; no obstante, de acuerdo con Borghesi (2016), en el artículo acerca de la historia y permanencia del humanismo, “todos los humanismos tiene un común denominador: son prescriptivos, proponen un deber ser, perseguido a través de un inalcanzable proceso de realización.” (p. 2). A razón de esto, se deben destacar dos ideas que tomaron fuerza a lo largo del tiempo, principalmente, en los primeros siglos en los que empezó a surgir el tema: el humanismo que considera al hombre

desde su propia naturaleza o espíritu independientemente de los factores externos; y, por otra parte, el humanismo como una construcción social del hombre.

Considerando que el humanismo surge como una corriente filosófica, es un hecho que sus definiciones giran en torno a la filosofía; sin embargo, como el tema en este caso, se abarca desde una investigación de pedagogía, será pertinente integrar, a lo largo del trabajo, principalmente, la segunda idea mencionada en el párrafo anterior sobre las propuestas del humanismo. Esto debido a que a lo largo de los años de estudio que dan lugar a esta tesis, se ha construido una visión y un conocimiento de que las personas son seres integrales y que su desarrollo se da en función tanto de sus condiciones biológicas como de los factores externos. Todo esto desde la concepción del ser humano, y un humanismo que reconoce a la persona como un ser individual y social a la vez; como se puede destacar desde las palabras de Arias (2012) “el hombre como individuo, fuera del contexto social, es solamente un ente biológico dotado de posibilidades orgánicas, pero su realidad humana es esencialmente social.” (p. 54).

Para conocer la reseña histórica del humanismo, resulta adecuado considerar brevemente los aportes de Borghesi (2016), al presentar ciertas posturas y concepciones sobre este:

El movimiento cultural que más comúnmente identificamos con el humanismo es el que surge en Italia en los siglos XIV y XV. Después del largo eclipse medieval, el hombre recobra una centralidad enraizada en su pertenencia al mundo de la naturaleza y de la historia.

Marx, con el humanismo socialista, encuentra al hombre, más que en los individuos excepcionales a los que había mirado el Renacimiento, en el hombre social. En la sociedad se realiza la naturaleza del hombre a través de la satisfacción de sus demandas naturales, tanto las básicas como las culturales. Solo, el individuo es una abstracción, como había dicho Hegel. (pp. 2-3)

A partir de estas distintas concepciones de humanismo, es posible destacar cómo se habla del “hombre” desde diversos pensamientos. A pesar de ello, dentro de la labor docente es necesario resaltar y comprender el planteamiento que Marx hace por la búsqueda de un “hombre

ideal”, ya que, en la educación inicial, esto se puede ver reflejado desde la construcción de un currículo, al plantarse de acuerdo con la visión que se tiene de los y las niñas.

Por otra parte, tomando en cuenta las palabras de Barrantes (2012)

La perspectiva dialéctica de Marx significa que la realidad, las cosas, los objetos serían incomprensibles si no se tiene en cuenta al sujeto que actúa sobre la realidad y la acción transformadora de tal sujeto y, este sujeto considerado no como individuo aislado, sino enraizado dentro de un tipo de sociedad con la herencia histórica. (p. 96)

Esta otra idea del “hombre” visto más allá de su individualidad, comprende a la persona como transformadora de un mundo histórico, lo cual concuerda con el campo de estudio en el que se realiza la presente tesis; donde se entiende que, cada centro educativo, está comprendido por factores humanos y físicos, con diversas realidades sociales e históricas que los caracterizan. Esto apoya la razón de ser de esta investigación, ya que si bien es cierto, el humanismo no siempre ha tenido las mismas connotaciones, por medio de esta tesis, será posible conocer con apoyo de las docentes participantes, ese humanismo educativo que se refleja y desarrolla en el centro estudiado, y cuáles son las bases propias que lo sustentan, a partir de la imagen de niñez, docente y práctica educativa que promueven.

Después de hacer un repaso por las distintas connotaciones del humanismo, se entiende que este tiene como protagonista y se desarrolla alrededor del ser humano, tanto como ser individual como social. De esta manera, el humanismo ve a la persona integralmente; lo cual, a su vez, quiere decir que existen muchos ámbitos desde los cuales se proyecta el ser humano. Por ejemplo, a nivel cultural, desde la política, la filosofía, la psicología, la pedagogía, entre otros; siendo de interés para esta investigación centrar la atención en esta última área mencionada, validando el hecho de que la persona es parte de una construcción histórica y de demandas sociales que se toman en cuenta en los procesos pedagógicos, en este caso en educación preescolar.

El enfoque humanístico en la atención y educación de la primera infancia a través del marco legal costarricense

Como parte de los propósitos de la investigación se propone el fomento de prácticas pedagógicas que potencien la formación humana integral en los niños y las niñas sustentada en unos principios, que persona a persona, contribuyan a la construcción de una sociedad más armoniosa. De igual manera, otra de las intencionalidades, es promover la reflexión docente, como una de las características esenciales que permite valorar y analizar, de forma introspectiva todo aquello que conlleva la labor que se hace día a día. De esta manera, con el fin de lograr lo mencionado, es fundamental considerar, dentro de este marco teórico, la conceptualización del enfoque humanístico, el cual, da lugar a cada una de las partes de la investigación.

En este punto no solo se pretende conceptualizar el enfoque humanístico desde lo que propone la teoría en general, sino que es vital establecer como éste se relaciona con lo que, a nivel de la educación costarricense, se promueve. Por esta razón, se presentan algunos postulados pertinentes, que no solamente tienen relación con la primera infancia, sino que comprenden todas las etapas del sistema educativo nacional, ayudando a entender la necesidad y relevancia de la temática, a lo largo de las etapas de vida y educación de una persona.

Por otra parte, al haber realizado el breve repaso del humanismo desde su construcción sociohistórica y considerándolo desde el ámbito educativo, es posible establecer que “el modelo humanístico se concibe como un enfoque filosófico-educativo y psicológico que centra su atención en la persona como totalidad, en su situación y sus perspectivas, haciendo de estos su eje central” (León, 2002. p. 13). Por tanto, cada niño y niña es comprendido como una persona en todo el sentido de la palabra, y por sobre todo, una persona protagonista de su propio proceso de formación en el contexto social en que se desenvuelve.

Previo al desarrollo del marco legal que se presenta a continuación, resulta importante mencionar que las leyes y políticas que se generan para el funcionamiento, la mejora y demás del sistema educativo costarricense, no deben visualizarse como simples normativas por cumplir. Es necesario que las personas identifiquen e interioricen los propósitos de cada una de ellas, con el fin de generar procesos educativos de calidad. De esta forma, más adelante se podrá reconocer cómo el enfoque humanístico forma parte de los preceptos de la educación del país, en su esencia, su visión y el ideal de construir un ámbito socioducativo centrado en la persona.

Marco legal

A lo largo de la historia se han establecido leyes y políticas que son de interés para la educación costarricense. En 1994, el Consejo Superior de Educación establece la Política Educativa hacia el Siglo XXI, la cual menciona que:

La Política Educativa, amparada al Marco Jurídico vigente, propicia la búsqueda y concreción de un costarricense del siglo XXI que, consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad; PRODUCTOR para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; SOLIDARIO por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente, y CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos. (pp. 5-6)

Según lo planteado, la Política es verdaderamente explícita en la exposición sobre el tipo de costarricense que se desea formar; vista desde la filosofía humanística, esta coincide con una serie de características que constituyen el ideal de costarricense a formar desde la primera infancia. Por tanto, desde este punto se traza una línea base para la educación costarricense, la cual, responde coherentemente con la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1957) con la Ley Fundamental de Educación, N° 2160, que en el Artículo 12 establece como las finalidades de la educación preescolar los siguientes puntos:

1. Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico;
2. Fomentar la formación de buenos hábitos;
3. Estimular y guiar las experiencias infantiles;
4. Cultivar el sentimiento estético;
5. Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
6. Facilitar la expresión del mundo interior infantil; y
7. Estimular el desarrollo de la capacidad de observación. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957, pp. 2-3)

Por medio de dichos fines, no solo se conoce la relevancia de la etapa preescolar dentro del sistema educativo, sino que se alude a la educación y atención de la primera infancia por medio del enfoque humanístico; un enfoque que responde a la integralidad de cada niño y niña, a la de un centro infantil y a la de cada persona que participe directa o indirectamente en él.

Continuando dentro del marco jurídico que compete a la educación nacional, es de suma relevancia tomar en consideración el Código de Niñez y Adolescencia (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2001), ya que algunos de los artículos que lo componen están estrechamente relacionados con lo que demanda el enfoque humanístico; dicho Código, forma parte del marco legal del Modelo de Atención para los Centros Infantiles Operados por la Fundación DEHVI, por lo cual, es importante mencionarlo.

Es necesario rescatar que los artículos que se mencionarán seguidamente, no son todos los que están vinculados con el modelo de atención indicado, debido a que la Fundación seleccionó algunos para fundamentar sus propias labores. De igual manera, sucede en este caso, para efectos del tema de investigación se mencionan los que sobresalen. Cabe recordar que el Código de la Niñez y la Adolescencia surge en el año 1998, 4 años después de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, la cual a su vez responde a la Convención sobre los Derechos del Niño del año 1990. Por tanto, cada norma pretende especificar las acciones y mandatos para la atención y educación de la niñez costarricense; y aunque para la presente investigación no se

detallan todos los aspectos señalados en las leyes, sí es importante mencionar que estos mandatos legales son congruentes con el enfoque humanístico que se plantea.

Para comenzar el Artículo 5 del Código de Niñez y Adolescencia se refiere al interés superior: “Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2001, p. 1)

Dicho artículo, determina el interés superior aplica a todas las personas menores de edad, y establece que se debe velar por cada uno de sus derechos. De igual manera, involucra todo lo que los rodea e interviene en su desarrollo. En este artículo, los niños, niñas y adolescentes son considerados como sujetos de derechos y responsabilidades; por tanto, no son solamente personas a las que se les deba garantizar una vida digna, sino que se les responsabiliza de sus acciones, según sus propias capacidades.

Se considera el artículo 29 que alude al desarrollo integral, estableciendo que “el padre, la madre o la persona encargada están obligados a velar por el desarrollo físico, intelectual, moral, espiritual y social de sus hijos menores de dieciocho años.” (p.29). En este punto, se expone con total claridad cada área del desarrollo humano que se debe tomar en consideración, cuando de personas menores de edad se trata.

Los sistemas educativos, en conjunto con las familias encargadas, muchas veces enfatizan en el desarrollo intelectual de los niños y las niñas, esto con la idea de que esta es el área principal, que les brinda las herramientas necesarias para atender las demandas sociales y productivas a futuro. Sin embargo, eso no sucede así, ya que la vida en su totalidad y complejidad le demanda a los seres humanos no solo rendir a nivel cognitivo en un trabajo. Por ejemplo, necesitan trabajadores que se apoyen mutuamente, que sepan solucionar por sí mismos las dificultades que se presenten, por lo que se requiere que demuestren confianza, responsabilidad y ética cada uno de ellos, y así más características que no precisamente responden al área de intelecto. Es por este motivo, que resulta necesario el artículo 29, ya que el enfoque humanístico parte de esa naturaleza integral del ser humano.

La teoría que fundamenta el enfoque humanístico considera a los niños y las niñas como personas, y tal como se comentó anteriormente, prevalece el ser integral dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, sin que suene contradictorio, el enfoque humanístico,

se involucra mayoritariamente con el desarrollo psicosocial debido a que profundiza en la esencia del ser humano; una esencia que retoma y se refleja a través de los sentimientos y las emociones, las relaciones intra e interpersonales, los valores, la afectividad, entre muchas otras, que dan sentido a la labor pedagógica, según los decretos que incumben a la primera infancia.

Otro artículo que complementa muy bien lo mencionado corresponde al artículo 56, el que alude al derecho al desarrollo de potencialidades:

Las personas menores de edad tendrán el derecho de recibir educación orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades. La preparación que se le ofrezca se dirigirá al ejercicio pleno de la ciudadanía y le inculcará el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del ambiente natural, en un marco de paz y solidaridad. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2001, p. 8)

Establecer el desarrollo de potencialidades como un derecho, sugiere brindar oportunidades a los niños y las niñas de expresar todo lo que son como seres individuales, a través de ambientes que les garanticen un desarrollo pleno. De igual manera, como personas que forman parte de una cultura, una sociedad, una historia; se busca por medio de la educación formarlos para la vida, por lo que ser un ciudadano en este país, también implica tener responsabilidades con este, respetarlo y velar por el bien común.

No cabe duda que aún cuando las normas mencionadas surgieron hace varios años atrás, siguen siendo de gran relevancia y continúan promulgando los principios y los fines de la educación costarricense. Ahora bien, no todo ha quedado centrado en eso, en el año 2015 surge la Política Educativa para la Primera Infancia, aprobada por el Consejo Nacional de Niñez y la Adolescencia, la cual, nace bajo la necesidad e intencionalidad de enfatizar en la importancia de valorar integralmente a los niños y las niñas desde los 0 a los 8 años de edad, siendo estas las edades más sensibles y fundamentales para el desarrollo humano. Esta política se enfoca en los niños y las niñas a través de ideas que buscan ofrecer la atención que se merecen en el momento oportuno para su máximo desarrollo.

Como parte de la fundamentación, el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, el Patronato Nacional de la Infancia y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017) consideran dentro de los elementos centrales de la Política para la Primera Infancia 2015-2020,

el enfoque humanístico como marco filosófico. En este documento el enfoque se conceptualiza a partir de diversos pensamientos de autores como Maslow, Crain y otros. Los autores no solo refieren a la integralidad de los niños y las niñas, sino que comprenden lo que sería la educación humanística a través de los principios del enfoque. Éste resulta complejo a la hora de determinar cuáles son las principales características que lo definen, ya que la literatura brinda diversidad de opiniones. Sin embargo, en este punto específicamente, se encontrarán algunos de los principios que la Política para la Primera Infancia toma en consideración.

A continuación, se presentan los principios del enfoque humanístico según lo considerado por los entes involucrados en la construcción de la Política para la Primera Infancia 2015-2020 (Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2017, pp. 28-29):

1. El ser humano está en permanente desarrollo y busca su realización y perfeccionamiento como persona. Es decir, procura llegar a ser consciente de sí mismo, a desarrollar todas sus capacidades, a lograr una libertad interna que le permita ser autónomo, a integrar lo afectivo y lo racional y a ser creativo y activo frente a su entorno (Maslow, 1971).
2. La motivación es intrínseca y procura la auto-realización de la persona, como la expresión máxima de su potencial humano; por ende, la persona adopta aquellos valores que considera favorables, y rehuye aquellos que ve como negativos. Busca darle significado a su vida y en este esfuerzo, escoge aquellos valores que desea adoptar, pues siempre existe un margen de libertad para decidir (Frankl, 1962, p.101).
3. El ser humano no debe ser discriminado por su origen, raza, etnia u otra condición (determinismo). Tampoco debe ser manipulado o dirigido automáticamente hacia una meta determinada (conductismo). Esto implica el respeto a todo ser humano y a su capacidad natural para el desarrollo, que es el resultado de la interacción de los aspectos individuales con los del medio o entorno. Por ejemplo, las prácticas educativas y sociales no deben ser evaluadas en términos de cómo ellas logran controlar a un niño o niña, ni cuánto logran que se adapte, sino en qué medida éstas apoyan y nutren los potenciales de desarrollo de cada uno o una (Maslow, 1962, p. 160).
4. El desarrollo es el resultado de la relación que se da entre el ser humano y el mundo y por tanto, implica una interacción constante entre ambos. Los seres humanos no están controlados por el ambiente, también crecen, piensan, sienten, sueñan, crean, son únicos

y tienen dignidad (Crain, 1992, p. 319); es decir, se da un “juego” continuo entre el individuo y el entorno en que se desenvuelve.

5. El desarrollo socio afectivo influye en forma muy importante en la persona y por ende, las actitudes y los valores son muy relevantes en el desarrollo humano. Se procura el desarrollo sano y la autorrealización de la persona, entre cuyas características Maslow (1968, p. 157) menciona las siguientes: “percepción eficiente de la realidad, apertura a la experiencia, mayor integridad como persona, espontaneidad, desarrollo máximo, autonomía, identidad clara, mayor objetividad, creatividad, habilidad para integrar lo concreto y lo abstracto, estructura de carácter democrático, habilidad para amar, etc.”
6. El aprendizaje es una capacidad natural del ser humano que se logra cuando la experiencia es significativa, siendo necesaria una participación activa de la persona (León, 2002, p. 15).
7. Todas las personas tienen cualidades y potencialidades que deben ser tomadas en cuenta, por lo que es fundamental identificar no solamente las necesidades y problemas, sino también las oportunidades requeridas para que estos aspectos positivos puedan manifestarse. La importancia de ver el mundo desde la perspectiva de la persona, y en este caso de los niños, niñas y adolescentes, es una premisa fundamental de este enfoque, y constituye uno de los retos más importantes para comprender cómo ven ellos y ellas el mundo (Crain, 1992, p. 326).
8. El objetivo final de la educación humanística es que el alumno o alumna sea capaz de decidir personalmente sus acciones y ser responsable por ellas; dar soluciones inteligentes y de orientación personal; desarrollar un espíritu crítico que le permita ser constructivo en su evaluación del trabajo hecho por otros; adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas que tenga que enfrentar; y cooperar efectivamente (Ayrton, citado por León, 2002, p. 20)”.
9. Propone que las personas piensan, sienten, sueñan, crean y cada una es única e irreplicable y por lo tanto su objetivo final es optimizar el proceso de cada ser humano. Desde la perspectiva de Maslow (1968, p. 13), los procesos sociales y los procesos psicológicos deben ser vistos en forma integrada, porque ambos afectan a la persona.

En el año 2017, el Consejo Superior de Educación presentó la nueva Política Educativa titulada “La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”. Al igual, que las políticas que le preceden, ésta dentro de su fundamentación considera el humanismo como parte del marco filosófico que:

Se orienta hacia el crecimiento personal y por lo tanto, aprecia la experiencia de la persona estudiante incluyendo sus aspectos emocionales. Cada persona se considera responsable de su vida y de su autorrealización. La educación, en consecuencia, está centrada en la persona, de manera que sea ella misma evaluadora y guía de su propia experiencia, a través del significado que adquiere su proceso de aprendizaje. Cada persona es única, diferente; con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. (p. 9)

Sin duda, al finalizar y tomando en cuenta este último decreto político y educativo, es posible reconocer cómo a lo largo del tiempo, la visión humanística ha sido una constante en la historia, distinguiendo el hecho de que la pedagogía, para iniciar, reconoce a los y las estudiantes y todos los demás participantes que forman parte de un centro educativo, como personas dignas, merecedoras de derechos que trascienden el satisfacer las necesidades básicas. Se apunta a personas que además de eso, tengan la oportunidad de conocerse a sí mismos, de autorrealizarse, de potenciar su desarrollo en todos los ámbitos, con las capacidades y la satisfacción de reconocer y expresar sus emociones, de respetar su entorno humano y físico, creciendo en una sociedad que los toma en cuenta de forma real, no solo por medio de las palabras.

Del mismo modo, la educación se reconoce como un ámbito en el que intervienen los intereses y necesidades de cada sociedad mundial, se podría decir; sin embargo, con esta última política, se reafirman los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el interés superior de las personas estudiantes, verdaderos protagonistas de toda pedagogía. Su carácter humano es indiscutible tanto a nivel cognitivo, psicosocial y físico, por lo que el enfoque humanístico constituye un pilar en la formación de cada niño y niña.

Los niños y las niñas bajo una perspectiva humanística

A lo largo de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, ha sido posible reconocer cómo la concepción de los niños y las niñas no siempre ha sido la misma a través de la historia. De igual manera, se han podido estudiar los distintos retos a los que se ha enfrentado la primera infancia, conforme las distintas visiones que se les han otorgado a lo largo del tiempo. Por lo cual, resulta valioso realizar un breve repaso acerca de algunos de los distintos papeles que han sido asignados a la niñez a lo largo de los años, valorando que en la actualidad, los niños y las niñas son considerados en las leyes y en la teoría, como sujetos de derechos pese a que no siempre fue así.

Al hacer referencia al concepto de infancia se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente, como niños y niñas de corta edad, la escuela, los juegos de patio, cuentos infantiles, el aprendizaje, el cuidado paterno y materno, la televisión, las redes sociales virtuales, etcétera: es decir, una serie de imágenes que forman parte del mapa cognitivo que se comparte colectivamente y que integran este concepto. Sin embargo, estas representaciones sobre la infancia no siempre se han referido a lo mismo; han sido dinámicas en el tiempo, estando ligadas a los cambios sociales propios de toda sociedad. (Álvarez en Mendoza y Ferrer, 2015, p. 21)

Así como se describe en la cita anterior, son muchos los factores que intervienen en la concepción de niño y niña. En este apartado se busca presentar, por medio de la literatura, aquellas características que distinguen a los niños y las niñas de acuerdo con el enfoque humanístico; sin olvidar que la investigación se centra en las posturas de las docentes participantes. Por tanto, ellas como personas integrales y diversas, también representan y aportan aspectos sociales, culturales y demás que varían de acuerdo con sus propias experiencias de vida.

Haciendo referencia a Álvarez (en Mendoza y Ferrer, 2015), es posible presentar varias de las posturas que han caracterizado a la infancia desde hace muchos años atrás; por ejemplo, mencionan que “Platón describe a los menores de edad en términos de inferioridad, frente al adulto, ciudadano y su consecuente imagen de lo no importante, lo accesorio, superfluo y lo prescindente” (p. 22). Visto desde una filosofía humanística, en ese momento los niños y las

niñas ni siquiera formaban parte del ideal de ser humano, ya que no eran tomados en cuenta como personas, jugando así un papel invisible entre la gente.

Seguidamente, Jaramillo mencionado por Álvarez (en Mendoza y Ferrer (2015, pp. 22-23) establece que en los inicios de la Edad Media veían al niño (y a la niña) como “un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo”. Esta visión puede resultar adultocéntrica, pero era una realidad en esa época de la historia, por lo cual, se puede entender debido a que, en general, el mundo estaba organizado jerárquicamente, por lo que ciertos grupos sociales eran completamente rechazados y considerados menos, entre ellos los niños y las niñas.

Afortunadamente, se sabe que en la actualidad la niñez sí tiene una representación resignificada, al contrario que en esas épocas antiguas; por ejemplo, hoy en día su existencia se reconoce y valora más. Sin embargo, esto no los aleja de vivir día a día enfrentando retos que atentan contra sus derechos humanos, a pesar de que existen leyes, políticas, instituciones que trabajan por su protección. Por ejemplo, su participación, en ocasiones, es limitada por la persona adulta, quien determina cuándo sí y cuando no, el niño y la niña podrán expresar sus puntos y tomar decisiones; incluso, con situaciones que se vinculan directamente con ellos, como la ropa que le gustaría utilizar o no, o las actividades que les agradan realizar en su aula, entre muchas más.

Las concepciones del inicio fueron muy radicales hasta el punto de desconocer la infancia como un periodo de vida intrínseco en una persona, pero con el tiempo se fueron transformando. Ahora con el paso de los años, la niñez empezó a tomar más auge en la vida del adulto, por lo que las imágenes que se empezaron a generar sobre el niño y la niña responden a un interés mayor, así como afirma Peralta (2002) “la categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio, la categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos.” (p. 4)

Del mismo modo, Varela mencionado por Peralta (2010) comenta acerca de las categorías de “infancia” y de “bebé” como:

Una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio

destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social. (p. 1)

Dicha cita, reafirma lo mencionado en varias ocasiones, acerca de la construcción de la imagen de niño y niña a razón de factores sociales e históricos, pero demuestra otra realidad a la que se enfrenta la infancia una vez que empezó a tener mayor aceptación para las sociedades. La jerarquía social inicia su influencia en la persona desde la primera etapa de vida, ya que no se rechaza a los niños y las niñas, sino que son vistos como un grupo social, del cual se pueden obtener beneficios, a largo plazo para todo un país.

En relación con lo anterior, la educación se ve involucrada en “esa” hegemonía social, deja la “inocencia” para convertirse en un ente con intenciones políticas, económicas y demás; de manera tal que la educación adopta las diversas concepciones de infancia de acuerdo con las necesidades e intereses de terceros y no de los niños y las niñas. En este sentido, retomando oportunamente los propósitos del trabajo, la formación humanística que se desea promover a partir de la reflexión docente, tiene como responsabilidad disminuir esas situaciones que todavía el día de hoy, influyen negativamente en la primera infancia.

Por otra parte, en este apartado no todo es negativo, ya que como se ha mencionado, las concepciones del niño y la niña no se han construido de un día a otro. Estas han sufrido gran variedad de cambios y transformaciones que son necesarias de destacar, independientemente de si aún se enfrentan a retos o no, ya que es realmente un logro muy favorecedor para toda la niñez. Para esto es conveniente retomar las palabras de Loris Malaguzzi expuestas por la UNESCO (2010) en respuesta a ¿cuál es la imagen de niño que tenemos?

Niño ‘rico’. Aunque no ‘rico’ en un sentido material, sino, más bien, un niño ‘rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares. Esta imagen contrasta con otras imágenes comunes del niño que lo representan como un individuo carente, receptor pasivo o seguidor del concepto de ‘desarrollo’ innato y/o de una senda predeterminada impuesta por adultos. El niño ‘rico’ es un aprendiz activo que ‘busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores’; un ciudadano, sujeto de derechos no de necesidades; y dotado de ‘cien lenguajes’ al momento de nacer. (p. 1)

La cita anterior puntualiza con suficiente claridad la manera en la que se concibe en la actualidad al niño y a la niña; y en realidad, demuestra como han sido siempre, pero los obstáculos de la sociedad que no les habían permitido demostrar todas esas cualidades y capacidades que los caracterizan. De igual forma, esta se ve relacionada con el CECUDI en el cual se realiza la investigación, ya que Malaguzzi fue el precursor de la metodología Reggio Emilia, la que se fomenta en los centros a cargo de la Fundación DEHVI; haciendo este estudio aún más pertinente.

Desglosando la imagen de niño ‘rico’ a partir de lo anterior, se pueden identificar tres aspectos relevantes en torno a la formación humanística en los niños y las niñas que se promueve mediante esta investigación: niños y niñas como sujetos-activos, como ciudadanos con derechos y como seres humanos con igualdad de capacidades para relacionarse, tanto con adultos como con otros niños y niñas.

Los niños y las niñas son personas al igual que los jóvenes o los adultos, todos cuentan con los mismos derechos humanos y por tanto, deben ser respetados. La niñez no es sinónimo de incapacidad, por el contrario, corresponde a una etapa en que los niños y las niñas son seres humanos con habilidades y capacidades inimaginables desde la concepción, incluyendo la toma de decisiones, actitudes ante distintas situaciones que se les presentan, relaciones interpersonales, capacidades de supervivencia entre otras, según su nivel de desarrollo.

La pedagogía en la primera infancia trabaja constantemente para que esas características inherentes de los niños y las niñas puedan perdurar, a pesar de todas las dificultades que se enfrentan. Esas imágenes de la infancia pueden considerarse utópicas en contraste a las realidades que se conocen; sin embargo, hace muchos años atrás, el valor que hoy tienen los niños y las niñas hubiera parecido imposible, pero es satisfactorio que su imagen se ha transformado para bien; de igual manera, es por esos retos que la labor debe continuar, para que cada vez sean menos los niños y las niñas afectados, y se logren las transformaciones socioeducativas requeridas.

Ahora bien, recordando lo expuesto en el apartado anterior, acerca del marco legal que fundamenta la investigación, se puede partir del hecho que los niños y las niñas costarricenses son considerados como seres humanos con derechos y responsabilidades para el desarrollo de una vida digna, tal como lo apoya la Fundación DEHVI. Es por eso que a continuación, se

presentan características que, según la opinión de diversos autores, son necesarias de potenciar en los niños y las niñas como parte de una educación humanística. De esta manera, se conceptualiza lo que es el enfoque humanístico a razón de las demandas de la niñez.

Resulta oportuno mencionar las necesidades humanas a lo largo de la historia, diversos autores, han considerado como parte esencial de la educación humanística. Tanto las necesidades básicas, así como las necesidades más profundas, son un punto de partida en la atención y educación integral de los niños y las niñas, ya que al buscar satisfacer cada una de las necesidades humanas, se promueve un desarrollo pleno para el ahora y el futuro.

Se establece estrecha relación entre el enfoque humanístico y dichas necesidades, ya que este comprende al niño y a la niña en su totalidad, dando un profundo valor al quehacer pedagógico. Igualmente, al partir de esa serie de necesidades, es posible reconocer las características indispensables que se deben procurar en los niños y las niñas dentro del ámbito educativo y social. A continuación, se presenta la pirámide de las necesidades de los niños y las niñas, adaptada por León (2002, p. 58) en el libro “El maestro y los niños: la humanización del aula”:



La profundización de cada una de las necesidades que se presentan en la pirámide se puede dar desde diversas áreas; considerándose en forma conjunta y desde el punto de vista

pedagógico humanístico. Se puede destacar cómo, partiendo del primer nivel, las necesidades se van complejizando, ya que se pasa desde las necesidades de alimentación, salud, cuidado, descanso; a la atención, la familia, las amistades, el afecto, entre otras, hasta las necesidades que demandan un auto reconocimiento, enfrentándose así a la autoestima, la confianza, el respeto, la búsqueda por la felicidad, entre otras.

Los niños y las niñas requieren de una formación que avance junto con ellos, lo que quiere decir, que esta no se centra meramente en su bienestar básico, sino que profundice en su ser, en su necesidad de crecer, de conocer el mundo, de conocerse a sí mismo, de establecer relaciones personales verdaderas, de desenvolverse en una persona con grandes aprendizajes y enseñanzas que promover. De esta manera, tal como expresa Vallet mencionado por Leach (2012, p. 7) *“a child who is humanistically developed should become more wholesome, balanced, self-actualized, responsible, happy, and capable of living a meaningful life”* [un niño que es humanísticamente desarrollado debería ser más saludable, equilibrado, autoactualizado, responsable, feliz, y capaz de vivir la vida de forma significativa.]

Aloni (citado por Leach, 2012, p. 6) establece una característica fundamental de los niños y las niñas estudiantes, al mencionar que *“a humanistic school culture is one that places priority on the holistic development of students and demonstrates recognition of student’s human-ness by treating students like student-subjects rather than student-objects”*. [La cultura humanística escolar es la que da lugar prioritario al desarrollo holístico de los estudiantes y demuestra reconocimiento de la humanidad de los estudiantes, tratando a los estudiantes como estudiante-sujetos en lugar de estudiantes-objetos]. De esta manera, se reafirma, desde este enfoque, la postura de considerar a los niños y las niñas como sujetos, lo que implica reconocer no simplemente sus derechos como seres humanos, sino valorar sus capacidades para actuar según sus propios interés y necesidades. León (2002, p. 20) cita una serie de puntos referentes a esas acciones que los niños y las niñas pueden lograr a partir de un modelo humanístico:

Ser:

Capaz de decidir personalmente sus acciones, ser responsable de ellas

Capaz de dar soluciones inteligentes y de orientación personal

Capaz de desarrollar un espíritu crítico que le permita ser constructivo

Capaz de adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas

Capaz de cooperar efectivamente

El listado anterior supone un actuar de los niños y las niñas consigo mismos, pero a su vez con todo aquel que lo rodea, tanto sus pares como con los adultos. El enfoque humanístico, promueve potenciar, en los niños y las niñas, la cooperación, la adaptación, la criticidad entre otros, para el bien común de la sociedad. Al vivir, día a día, bajo esas actitudes positivas, y transmitiéndolas a quienes forman parte del entorno inmediato, es posible lograr que la formación humanística trascienda a más personas.

Seguidamente, el autor Aizpuru (2008) comparte el pensar de los autores mencionados, al hacer alusión al niño y a la niña humanística como “un ente individual, único, diferente a los demás, con iniciativa, con necesidad de crecer, autodeterminado, activo, capaz de resolver problemas, persona total no fragmentada.” (p. 37). Ahora bien, se resaltan dos cualidades relacionadas puntualmente con la pedagogía; para el autor, el estudiante se considera el “centro de la actividad pedagógica” y por otra parte, es “participante activo durante su proceso de aprendizaje” (p. 37). De este modo, no solo se rescatan características que hacen referencia a la naturaleza humana de cada niño y niña, independientemente del ámbito en el que se desarrolle; también se precisa en su carácter estudiantil, lo cual, los distingue como los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, a raíz de una pedagogía humanística, se generan las posibilidades para que su participación sea significativa y consciente, al tomar decisiones, resolver problemas, descubrir sus propias fortalezas y debilidades, al ser responsable y reconocer la importancia de sus acciones consigo mismo y con los demás, al descubrir y valorar los aprendizajes para la vida, en todas las áreas del desarrollo humano, entre muchas más.

Comenta Patterson en el libro Educación humanística (1973):

We need not only men who think, but men who can feel, and who can act, not only on the basis of intellect but of feeling as well. We need men who can understand other men, who accept and respect others, as well as themselves, and who are responsible. [No solo necesitamos hombres que puedan pensar, sino hombres que puedan sentir y puedan actuar, no solo sobre la base del intelecto sino también del sentimiento. Necesitamos hombres que entiendan a otros hombres, quienes acepten y respeten a los demás, así como a ellos mismos, y quienes sean responsables]. (p. 21)

Considerando esos “hombres” como todos los seres humanos, tanto hombres como mujeres, se reconoce esa necesidad que plantea el autor acerca del sentir. Es por eso que, a través de la presente investigación, se promueve que el ámbito socioeducativo fortalezca la oportunidad en los niños y las niñas de vivir sus sentimientos, que no se les obligue a ocultarlos, a pesar de los factores que puedan influir en contra de estos. Por medio de una educación humanística, los niños y las niñas pueden aprender a ser auténticos y respetar la autenticidad de quienes los rodean; no importa el lugar en el que se encuentren, ni con quien estén, siempre deben recordar el valor de la persona.

El docente como co-protagonista en la pedagogía humanística

Al desarrollar esta tesis se tiene como parte de las intenciones fundamentales, promover la importancia de una educación humanística para el desarrollo pleno de los niños y las niñas; sin embargo, la investigación se llevó a cabo directamente con el personal docente del centro, reconociendo la gran labor que desempeñan y la importancia de generar experiencias en las que a través de este trabajo final de graduación, pudiesen expresar sus necesidades, sus intereses y opiniones respecto al tema investigativo.

Tal como se plantea en este sub-título, los educadores son co-protagonistas en la pedagogía humanística, ya que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los educandos, los educadores juegan un rol fundamental como seres humanos tanto desde su perspectiva profesional como personal. Por esta razón, es necesario generar una sección dedicada a conocer cómo en el enfoque humanístico se posiciona desde el rol docente, cuáles son aquellos atributos que les caracterizan y a su vez, les responsabilizan al realizar sus labores pedagógicas basadas en dicho enfoque.

Así como se ha mencionado en distintos momentos, es necesario destacar que las personas docentes también son seres formados a través de factores históricos y sociales, por tanto, no todas las características que pueda ofrecer la literatura serán necesariamente parte de todos los profesionales en educación, incluyendo a las participantes de esta investigación. Sin embargo, representan una línea base que permite fundamentar la educación humanística y

establecer una guía coherente entre lo que propone la educación costarricense y las diversas realidades educativas.

Patterson (1973) expone en uno de los apartados del libro *Humanistic Education* [*Educación humanística*]:

Good teaching is not a matter of techniques or methods, for, as curriculum is not education, so method is not teaching. Research indicates that good teachers and poor teachers cannot be differentiated on the basis of teaching “methods”. The method is inseparable from the person of the teacher; in fact, the persona of the teacher is more important than the method. [La buena enseñanza no es un asunto de técnicas o métodos, así como el currículo no es educación, por tanto, el método no es “enseñar”. Investigaciones indican que los buenos maestros y los malos maestros no pueden ser diferenciados sobre la base de los métodos de enseñanza. El método es inseparable de la persona docente, de hecho la persona docente es más importante que el método]. (p. 97)

Es importante considerar lo anterior, debido a que la serie de características que plantean los autores sobre el docente humanístico están completamente centradas en su ser como personas. Lo cual, significa que la persona docente posee un rol pedagógico, pero este no se separa del ser humano que existe; tal como comentaba Patterson (1973), no son los métodos los que van a generar experiencias para el aprendizaje significativo, va a ser el docente, quien a través de cómo valore a sus estudiantes y de las relaciones personales positivas que establezca con ellos, es así como se dará un buen proceso educativo. De esta manera, Aizpuru (2008) brinda una serie de cualidades para un docente humanístico que se vinculan con sus características personales, así como con los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños y las niñas.

El docente humanístico:

- Debe tener siempre presente que cada estudiante es diferente (características, contextos, estilos de aprendizaje)
- El profesor desarrolla un profundo respeto hacia su labor docente
- Inconmensurable respeto hacia la singularidad de estudiante

- Facilitador de la capacidad de autorrealización de sus estudiantes
- Fomenta las actividades autodirigidas, el autoaprendizaje, el espíritu cooperativo y la creatividad
- Abierto a nuevas formas de enseñanza
- Auténtico y fidedigno con sus estudiantes
- Rechaza posturas autoritarias y egocéntricas
- Debe tener una comprensión empática
- Debe aceptar a sus estudiantes
- Mostrar ante ellos una actitud comprensiva
- Necesario que sepa encauzar a los estudiantes a que ellos mismos desarrollen esa actitud
- Capaz de crear un clima de confianza en el aula
- Persona que acompaña el crecimiento de otro
- Acompaña al aprendizaje a través del acercamiento personal (p. 37)

Lo anterior, refleja un docente atento y consciente sobre el valor de cada uno de sus estudiantes, como personas y como participantes activos de sus procesos de aprendizaje. Se muestra un docente que tiene relación con sus estudiantes de forma genuina, en la que día a día, el estudiante aprende del maestro y el maestro aprende de su estudiante. De esta manera, Leach (2012) menciona lo siguiente:

Humanistic teachers emphasize the development of students emotional self and have a philosophy of seeing the nature of students as positive and good (Strub, 1982) while working to create a culture that supports positive interpersonal relationships, mutual respect, trust, community, and consciousness. [Los maestros humanísticos destacan el desarrollo emocional propio de los estudiantes y tienen por filosofía ver la naturaleza de sus estudiantes como buenos y positivos, mientras que trabajan por crear una cultura que apoye las relaciones interpersonales positivas, el respeto mutuo, la confianza, la comunidad y la conciencia]. (p. 6)

Se puede reconocer cómo los autores mencionados resaltan la importancia de las relaciones personales y la concepción de los y las docentes acerca de sus estudiantes. Por tanto,

se ha comentado a lo largo de la investigación, la manera positiva en la que se ha transformado la imagen de la niñez, lo que también ha dado paso a la transformación de los docentes; de ser maestros y maestras que se dedicaban a tratar de llenar de conocimientos a esos niños y niñas “vacíos”, ahora, conocen, aceptan y potencian las capacidades que cada uno tiene. De este modo, a través del tiempo y el enfoque humanístico, en algunos casos se han erradicado las jerarquías entre maestros y estudiantes, fomentando así relaciones afectivas, respetuosas, de confianza, con comunicación positiva, entre otras.

Por otra parte, Al-Khalidi (2015), resalta dos palabras claves en relación con la temática de investigación, flexibilidad y paciencia al expresar que sin esas dos características:

A teacher cannot teach humanistically, because students will never learn in an impressive way if teachers ignore their abilities to develop themselves and produce and share new ideas. So, humanistic teachers must acquire the skill of observation to be able to observe their students very carefully so that they know when to introduce certain tasks, according to the progress students are making. [Un maestro no puede enseñar humanísticamente, porque los estudiantes nunca aprenderán de forma notable, si los docentes ignoran sus habilidades para desarrollarse a sí mismos, y producir y compartir nuevas ideas. Por tanto, los docentes humanísticos deben adquirir la destreza de observación, para ser capaces de observar a sus estudiantes cuidadosamente y así podrán saber cuándo introducir ciertas tareas, de acuerdo con el progreso que cada uno va logrando]. (p. 172)

Además de la capacidad de observación, la flexibilidad y la paciencia que deben caracterizar a un docente humanístico, según las palabras del autor, se resalta la importancia de conocer a cada uno de sus estudiantes. Los y las docentes tienen la responsabilidad de velar por la individualidad de los niños y las niñas, así como la dinámica de ellos y ellas en grupo; así, el y la docente tendrán la oportunidad de actuar de manera oportuna y apropiada, en función de los niños y las niñas estudiantes. Dedicar el tiempo necesario para entender que cada estudiante, desarrolla una conexión singular entre docente-estudiante, fortaleciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se reconocen los ritmos, las formas de enseñanza, los intereses y otros, que conducen el aprendizaje significativo de cada niño y niña. Shunk (mencionado por

Firdaus y Mariyat, 2017) “*recommends that humanistic educator act as facilitator who help students clarify and achieve their goals and establish a classroom climate oriented to significant learning.*” [recomienda que un educador humanístico actúe como un facilitador que ayude a sus estudiantes a aclarar y lograr sus metas, y establecer un ambiente de clase orientado al aprendizaje significativo]. (p. 31)

Es importante considerar dentro de las características mencionadas, por el autor Al-Khalidi (2015), que estas se extienden de la observación, paciencia y flexibilidad con el y la estudiante y sus familias. Dichas cualidades son necesarias para una relación positiva con cada una de las familias de los niños y las niñas, ya que la familia debe ser considerada como un participante activo dentro del mismo proceso de aprendizaje que se vive en el centro infantil, debido a que es un agente influyente en la formación de cada niño y niña. A. esta integración de la familia, Al-Khalidi (2015) le da un sentido ético como parte de la profesión, considerando que “since parents are the first teachers of the child, teachers must show respect for parents in all dealings, work with parents to help students make continuous progress in their learning, deal appropriately with all the individuals of their community” [dado que los padres son los primeros maestros de sus hijos e hijas, los maestros deben mostrar respeto por los padres en todas las relaciones, trabajar con los padres para ayudar a los estudiantes a realizar progresos constantes en su aprendizaje, tratar apropiadamente con todos los individuos de la comunidad]. (p. 172)

Otra característica que se resalta en el enfoque humanístico, corresponde a las relaciones personales que establecen los y las docentes con sus estudiantes y demás participantes de la institución. Se promueven relaciones positivas no sólo en función de la búsqueda de un aprendizaje significativo, como se mencionó anteriormente; también, relaciones personales que permitan la creación de ambientes que potencien el sentir de cada participante, a través de sus propias emociones y la empatía con los demás. Patterson (1973) menciona que:

The authentic teacher is not all sweetness and light-not never impatient, angry, irritated. Events in the classroom, as in the rest of life, provoke these feelings, and authentic teacher recognizes them and doesn't attempt to hide them. He doesn't feel one thing and say another. [El maestro auténtico no es todo dulzura y luz, a veces es impaciente, enojado, irritado. Los eventos en el aula, como en el resto de la vida, provocan estos

sentimientos, y un maestro auténtico los reconoce y no intenta ocultarlos. Él no siente una cosa y dice otra.] (p. 103)

De esta manera, un docente humanístico reconoce sus emociones y permite, por medio del ejemplo, que sus estudiantes por sí mismos, aprendan a conocer sus propias emociones, entenderlas y enfrentarlas en la cotidianidad. Se convierten así en docentes que acompañan a sus niños y niñas en los procesos, los entienden y los respetan. Distinguen a los niños y las niñas como los protagonistas de la pedagogía, mientras que, a su vez, aceptan la responsabilidad que se les atribuye en la profesión, pero la disfrutan y la respetan, de manera tal, en que ellos mismos puedan crecer como profesionales con ayuda de sus propios estudiantes.

Una pedagogía humanística para la atención y educación integral de la primera infancia

Después de conocer generalidades sobre cómo surge el enfoque humanístico y comprender sus características, según los niños y las niñas, y los y las docentes, es momento de detallarlo mediante lo que este involucra en las prácticas pedagógicas. En este apartado se presentan los principios de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, bajo un modelo humanístico.

Primeramente, es importante plantear lo que se entiende por práctica pedagógica. En la literatura, existen diversas definiciones, por lo cual, se presentan algunas de estas. Díaz (mencionado por Caballero y Ocampo, 2018) expresan que:

Inicialmente la práctica pedagógica se remitía exclusivamente a la adquisición de conocimientos, la cual se ha ido transformando debido a los procesos de reflexión que realizan los docentes sobre su propia práctica, lo que ha permitido orientar tanto su quehacer como la planeación de sus clases a las necesidades, capacidades e intereses de los estudiantes como de sí mismos. (p. 47)

Lo anterior, refleja la transformación del sentido de lo “educativo” que se ha logrado a lo largo de los años. Tal como expresa el autor, en un principio la educación pretendía transmitir los conocimientos de una persona a otra, sin interesarse en esas necesidades, capacidades e

intereses de los y las participantes, y prestando mayor atención a los resultados que al proceso. Asimismo, Rojano (citado por Muzo, 2018, p. 19) comparte que, “la pedagogía es el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el campo educativo, apoyadas en procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje.” De esta manera, la práctica pedagógica, refiere a las acciones que se llevan a cabo dentro del ámbito educativo y se caracteriza según los propósitos de cada institución, ya que cada centro tiene su propia filosofía y su propio currículo que orienta el quehacer pedagógico. Por tanto, Caballero y Ocampo (2018), opinan lo siguiente:

Las prácticas pedagógicas generan una cultura social propia de cada institución las cuales se materializan a través de la ejecución en el aula a partir de los proyectos pedagógicos que se desarrollan, además de que las practicas pedagógicas constantemente son mediadas por los docentes desde su discurso pedagógico en el proceso de enseñanza- aprendizaje con respecto a las relaciones docente-estudiante, los conocimientos que se construyen, en las estrategias empleadas y la reflexión que hace de su práctica. (p. 48)

El reconocer, la práctica pedagógica como una cultura social en una institución, permite entender la práctica pedagógica humanística como el conjunto de experiencias e interacciones sociales entre los niños y las niñas, los y las docentes, y demás integrantes de la comunidad educativa, que permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en un enfoque humanístico en el que:

- Se asume el estudiante como el centro del currículo, con su carga de necesidades, intereses y problemas. El propósito fundamental es la satisfacción de estas necesidades e intereses y su desarrollo integral como ser humano.
- Enfatiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los valores, las actitudes y los afectos que puedan desarrollar en los estudiantes, ligados con su proyecto personal y la búsqueda de un individuo armónicamente desarrollado.
- Se propicia la comprensión cultural de la relación individuo-comunidad.

- El estudiante se ve como un sujeto al que se le toman en cuenta sus experiencias y se le visualiza como ser autónomo y autogestionario.
- El docente se concibe como un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se dan relaciones horizontales de interacción entre ambos.
- Se respeta la dignidad del alumno como persona.
- Se enfatiza la confianza en la capacidad de aprender del alumno.
- Se propició un clima educativo favorable que permite la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales.
- Se respetan las diferencias individuales.
- Se concede importancia al desarrollo de la autoestima para que el alumno se forme una imagen positiva de sí mismo. (Molina, 2014, p. 117)

De esta manera, la educación humanística, sin duda, se caracteriza por estar centrada en la totalidad de la persona y resaltar el protagonismo que esta tiene dentro de los procesos pedagógicos. A través del enfoque humanístico, se procura velar por el desarrollo óptimo de los niños y las niñas, lo que quiere decir que se brinda especial atención en una práctica pedagógica que impulse la participación activa y significativa de los y las estudiantes en su propio aprendizaje, por medio del conocimiento de sí mismos, la autonomía, la resolución de conflictos, las relaciones personales y con el entorno, la autoevaluación, entre otros.

De igual forma, Al-Khalidi (2015) expresa que *“Teaching from a humanistic perspective concentrates upon the development of the child’s self- concept.”* [Enseñar desde una perspectiva humanística se concentra hacia el desarrollo del auto-concepto del niño] (p.171). Por tal razón, la práctica pedagógica se orienta a generar ambientes y experiencias que permitan que los niños y las niñas construyan su propio auto concepto para así tomar sus propias decisiones, disfrutar los proceso, aprender de forma real y descubrir su esencia a través de ellos mismos y no de lo que otra persona dicta.

De igual manera, Aizpuru (2008), comparte una serie de características correspondientes a la práctica pedagógica bajo un enfoque humanístico:

- La educación ayuda a desarrollar la individualidad.
- Apoya a que los estudiantes se reconozcan como personas únicas.

- Contribuye a que se desarrollen sus potencialidades.
- Promueve el aprendizaje significativo.
- Promueve los programas flexibles, multi y trans-disciplinarios.
- Orienta hacia la acción.
- Desarrollar la praxis para la transformación.
- La educación se dirige hacia la sensibilidad de la persona, a su inteligencia y a sus afectos.
- Procura desarrollar la sensibilidad social, de reflexión sobre si mismo, sobre el mundo que lo rodea y sobre los demás.
- Interacción constante con la realidad a través de la experiencia. (p. 37)

A través de las características propuestas por el autor, se identifica, una vez más, la relevancia de la persona en la práctica humanística. Se hace referencia a los niños y las niñas, pero no se especifica solo en ellos y ellas; ya que tal como se dijo, la práctica involucra la relación entre los y las personas estudiantes con las personas docentes. Por tanto, la sensibilidad, la flexibilidad, los valores, el respeto hacia las individualidades y demás, debe visualizarse, en ambas partes.

Del mismo modo, el autor hizo referencia a una práctica pedagógica humanística que promueve programas flexibles, multi y trans-disciplinarios, lo cual, contribuye al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje integrales. Por medio de estos, se potencian las capacidades de los niños y las niñas en cada una de sus áreas del desarrollo, así como proponen Vargas y Vásquez (2015):

Este modelo [humanístico] educativo es una alternativa que le permite al estudiantado poder desarrollar su potencial humano, construir y fortalecer los valores que guiarán su vida, mediante cada una de las acciones que conducen al éxito a través de la excelencia académica, artística, cultural, deportiva y espiritual en las que se ve inmerso en los diversos entornos de los centros educativos. (p. 13)

La práctica pedagógica, se orienta según los propósitos educativos planteados, en función a la visión de los niños y las niñas que se tiene. Por ejemplo, Patterson (citado por

Leach, 2012, p. 10) expresa que *“teachers and school administrators can let go of authoritative control through embracing certain practices: open class scheduling instead of preplanned schedules, noisy and active learning, independence, creativity, cooperation instead of competition, and internal evaluation”* [Los docentes y los administradores escolares pueden abandonar el control autoritario mediante la adopción de algunas prácticas como: programar clases abiertas en lugar de horarios pre-planificados, aprendizaje ruidoso y activo, independencia, creatividad, cooperación en lugar de competencia y evaluación interna]. De esta manera, si los niños y las niñas son vistos como personas activas en su proceso de aprendizaje, son consideradas personas libres y autónomas, la práctica debe proponer estrategias que fortalecen y potencian dichas cualidades de los niños y las niñas, así como los propósitos educativos.

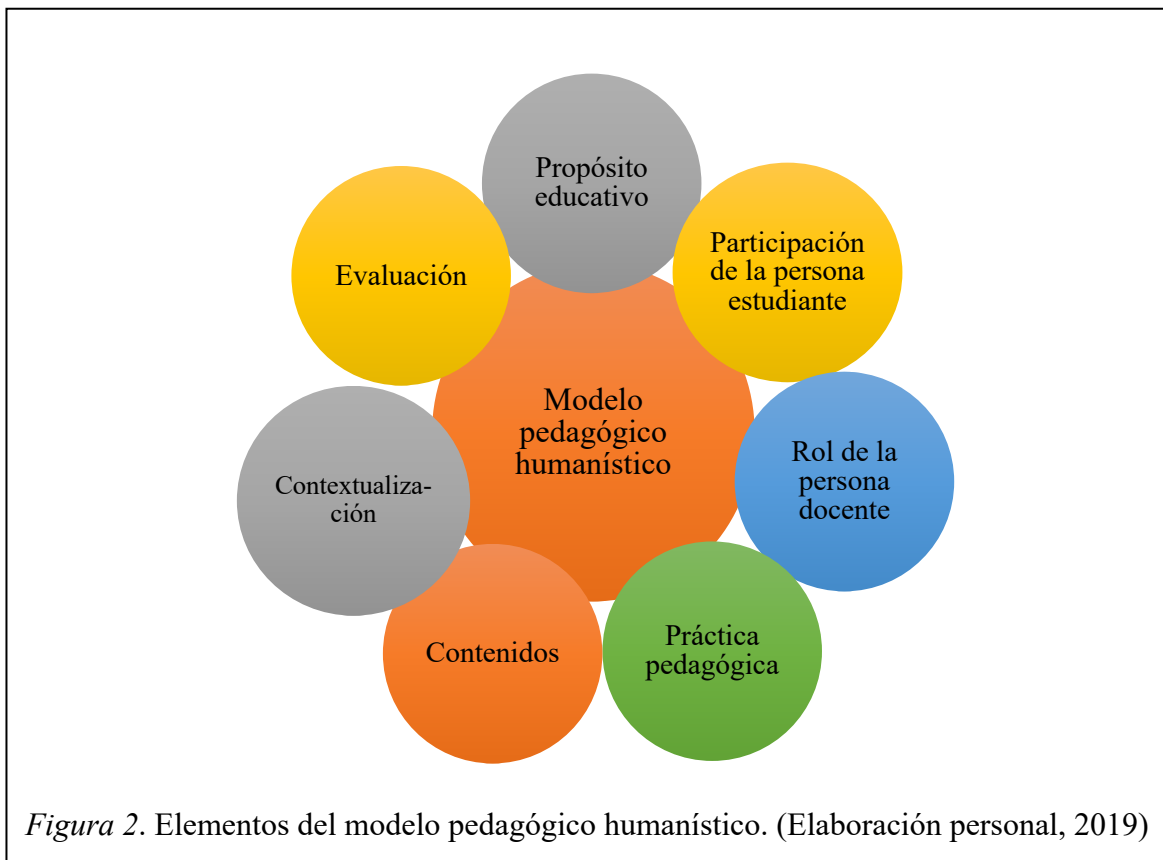
Uno de los objetivos de la presente investigación, consistió en proponer características para un modelo pedagógico humanístico; por lo cual, es importante conocer la conceptualización de un modelo pedagógico, así como algunos de sus componentes.

Para Ortíz (2013):

El modelo pedagógico es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. (p. 46)

Es así cómo, por medio de un modelo pedagógico, la teoría y la realidad educativa se integran; con el fin de generar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la imagen de los niños y las niñas que se tiene y en los propósitos para su formación, contemplando de esta manera el rol docente y diversas normativas del sistema educativo nacional. De esta forma, se presentan los elementos del modelo pedagógico humanístico; tomando en consideración que cada uno de ellos puede variar según los factores mencionados.

Por tanto, basados en una pedagogía humanística y el marco teórico expuesto en la presente investigación, se contemplan los siguientes elementos del modelo:



Los elementos que se observan en la figura 2, se conceptualizan en diversos apartados; sin embargo, se repasan brevemente algunas de sus características:

- Propósito educativo: desarrollo de las potencialidades de los niños y las niñas, así como la búsqueda de su felicidad.
- Participación de la persona estudiante: protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje para su autorrealización.
- Rol de la persona docente: respetar la individualidad de los niños y las niñas, promover experiencias para el aprendizaje significativo y valorar la práctica pedagógica como un proceso de aprendizaje mutuo con sus estudiantes.
- Práctica pedagógica: flexible, diversa, reflexiva, sensible, innovadora, integral, entre otras.
- Contenidos: integrales, centrados en los intereses de los niños y las niñas y procurando la esencia de los niños y las niñas como personas.

- Contextualización: se adapta a los contextos de los niños y las niñas, procura la participación activa de las familias y demás participantes de la comunidad que enriquezcan los procesos de aprendizaje y rescatan las fortalezas del entorno socioeducativo.
- Evaluación: se fomenta la autoevaluación de los niños y las niñas y la evaluación constante de los procesos pedagógicos.

Como toda la labor pedagógica, la práctica humanística, no deja exento un nivel de complejidad al momento de llevarse a cabo. No obstante, al definir sus propósitos, resolver las dificultades en grupo y tener siempre presente quienes son los que verdaderamente le dan sentido a la educación; hace que se fortalezca el trabajo.

La educación y la atención de la primera infancia, son retos constantes, no porque se quiere ver desde un punto negativo, por el contrario, cada día la AEPI tiene el reto de transformarse positivamente. La perfección no existe y pretender eso puede generar frustración de los procesos y sus participantes; sin embargo, tal como dice la típica frase “ser la mejor versión de nosotros mismos.” Sí es un acto posible para todos los que son parte y luchan por la educación costarricense y la primera infancia.

A lo largo de este apartado, con apoyo de diversos autores, se fundamentó el enfoque humanístico desde el marco legal costarricense, la visión de los niños y las niñas, el perfil y rol docente y la práctica pedagógica. Por lo cual, en el siguiente capítulo, se presenta la metodología que se llevó a cabo en la presente investigación, con el fin de conocer las creencias y opiniones sobre la educación humanística de las protagonistas de esta investigación, las maestras participantes.

Capítulo III

Marco metodológico

“Solo una colectividad que se rija por el respeto a la vida humana, la tolerancia y la libertad puede sacar al mundo del cruel abismo en que los poderes políticos la conducen.”

- Aldous Huxley

En el capítulo a continuación se desarrollarán los apartados indispensables acerca de la metodología de la investigación. Para ello, será importante presentar el enfoque y el método que guían cada aspecto que caracteriza al trabajo; de igual manera, se introducen las estrategias metodológicas que brindaron apoyo al trabajo de campo, así como sus técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información. Igualmente, se abordarán las características y datos relevantes acerca de la población participante, en relación con sus papeles en la investigación, finalmente, se expondrán las consideraciones éticas esenciales para este trabajo de graduación.

Enfoque metodológico

Esta investigación se caracteriza por ser de índole cualitativo, lo que implica que tiene como principio velar por un trabajo investigativo en el que todas las personas involucradas sean activas. Asimismo, procura dar espacio a la subjetividad, a la realidad diversa de cada persona; también insiste en comprender que cada ser humano es un ser integral, por lo cual, el respeto a este principio debe ser fundamental.

Esta investigación cualitativa busca ser un elemento para la transformación socioeducativa; para ello, destaca la importancia del contexto en el que se realiza; y atiende a la razón de que son las participantes quienes conocen a profundidad las necesidades e interés de sus estudiantes; por tanto, el protagonismo de la población participante.

Denzin y Lincoln (citados por Sandín, 2003) expresan una definición acerca de la investigación cualitativa, la cual, se relaciona de forma oportuna con los propósitos de este trabajo:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar, y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, por moderna, feminista, crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivistas, humanística y naturalista de la experiencia humana y sus análisis. (p. 122)

El posicionamiento de la presente investigación frente al enfoque cualitativo, se hace evidente al incorporar y promover una visión más integral de los y las participantes, tanto los que son directos como indirectos. A su vez, no solo enfatiza en una realidad institucional, sino que atiende a la diversidad inherente de la vida de cada persona que se encuentra en dicho contexto educativo. Por tanto, cada ser refleja una construcción socio-histórica, la cual, se rescata en la tesis por medio de la temática abordada y su enfoque cualitativo.

Método de investigación

La investigación cualitativa comprende diversos métodos investigativos que “mantienen como una de sus premisas fundamentales que la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad, y comprende el punto de vista del informante.” (Balcázar, López, Gurrola y Moysén, 2013, p. 21), Por tanto, esta propuesta se centra en un tiempo y espacio determinado, en el cual, es por medio de la participación activa de las personas que se puede desarrollar el trabajo; de esta manera, este se enmarca metodológicamente en la investigación acción.

Una de las principales características que distingue esta tesis es que, por medio del enfoque humanístico que se promueve, se demandan procesos de reflexión constantes sobre la praxis pedagógica, desarrollando fases de investigación continuas.

Las fases a las que se hace referencia se encuentran dentro de la espiral de ciclos característica de la investigación-acción, la cual, de acuerdo con Latorre (2005), fue ideada por Lewin y se representa de la siguiente manera:

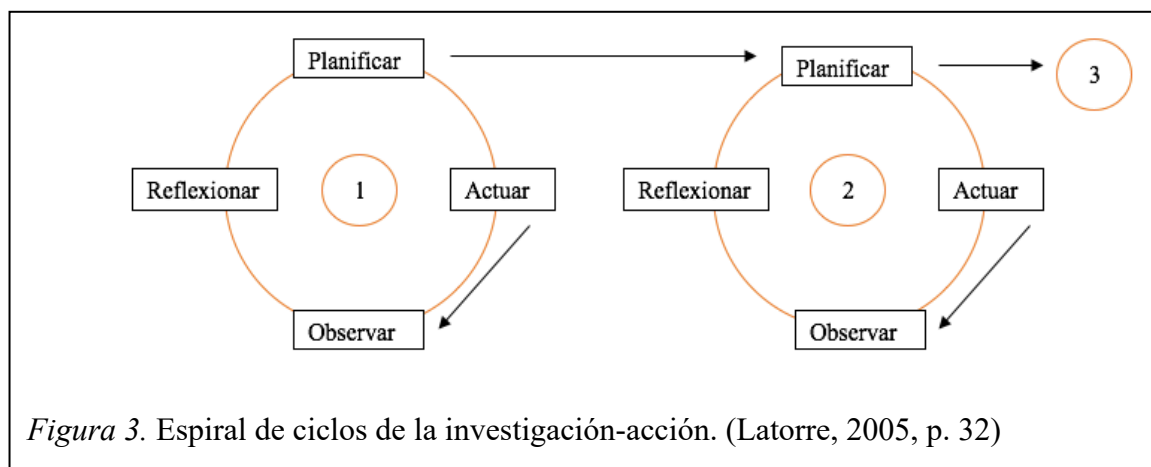


Figura 3. Espiral de ciclos de la investigación-acción. (Latorre, 2005, p. 32)

La investigación acción implica diferentes niveles de participación de los y las integrantes de la investigación. Para el caso específico del presente trabajo se logró un acercamiento colaborativo por parte de las docentes del centro, cabe reconocer que pudo haberse obtenido una participación más amplia por parte de las docentes si la dinámica institucional lo hubiera permitido.

El método de investigación-acción consta de diversos alcances y tipos, en términos generales Kemmis y McTaggart (citados por Latorre, 2005) expresan una serie de características clave y oportunas que permiten comprender este método de investigación y su pertinencia para el desarrollo del trabajo final de graduación:

- Es participativa,
- Colaborativa,
- Crea comunidades autocríticas,
- Es un proceso sistemático de aprendizaje,
- Induce a teorizar las prácticas,
- Somete a prueba las prácticas, las ideas, y las suposiciones,
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre,

- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas,
- Realiza análisis críticos de las situaciones,
- Procede progresivamente a cambios más amplios,
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción y reflexión. (p. 25)

Como se puede apreciar, la investigación acción implica más allá de solo recaudar información acerca de un tema determinado. Debería ser un proceso que promueva en las participantes el convertirse en investigadoras; no solo dentro del periodo determinado en el cual se ejecute el trabajo, sino que sea una característica inherente dentro de su labor pedagógica. Asimismo, que esta actitud, por medio del ejemplo, sea posible de transmitir a los párvulos, desarrollando en ellos experiencias que los invite a ser críticos y a querer indagar más sobre todo aquello que les sea de interés.

Esta propuesta, al ser de carácter cualitativa, podría adecuarse a otros de los métodos existentes; sin embargo, esta sienta sus bases en la investigación-acción, destacando que al ser un trabajo que vela por la esencia de la persona dentro del ámbito educativo, tiene en consideración que el ser humano se transforma día a día. Por tanto, este método brinda la oportunidad de reflexionar y accionar en paralelo a los cambios personales y sociales de toda la población involucrada en el proceso.

Así como comenta Latorre (2005): “la investigación-acción no se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas; la investigación está comprometida con la transformación de las prácticas colectivas.” (p. 31). Dicho método se relaciona fuertemente con los objetivos propuestos al inicio del trabajo. Estos requieren de una labor en equipo, coherente con la filosofía educativa que los caracteriza y su propia realidad como parte fundamental para transformar aquellos retos pedagógicos internos y externos que también influyen no solo en su propio contexto, sino en toda sociedad costarricense.

Participantes

El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, Ágora de la Infancia Loto 3, es una de las instituciones operadas por la Fundación DEHVI con población entre los 3 meses y 5 años de

edad. El centro atiende alrededor de 75 niños y niñas de diferentes comunidades del cantón de Desamparados de la provincia de San José. Las familias que se integran a la comunidad DEHVI son personas que “viven en entornos de pobreza y vulnerabilidad, carentes de servicios similares, preferentemente hijos e hijas de mujeres en busca de empleo o trabajadoras en lo informal, mujeres cabeza de hogar y adolescentes madres.” (Fundación DEHVI, 2018, p. 5) Al ser un centro privado (con fondos públicos) para la ayuda social, que, trabaja en coordinación con la Municipalidad del cantón, presenta una serie de normativas, las cuales delimitan las características de las familias que se pueden admitir.

El Ágora cuenta con 17 personas adultas que laboran en distintas áreas:

- 1 coordinadora pedagógica (a nivel de la fundación)
- 1 encargada de recursos humanos a nivel de la fundación
- 1 trabajadora social
- 2 personas colaboradoras del taller del sabor (comedor)
- 2 personas colaboradoras de la seguridad
- 1 persona colaboradora con la limpieza
- 1 coordinadora del centro
- 3 docentes y 5 co-docentes

Específicamente esta investigación tiene como participantes inmediatas a las docentes y asistentes del Ágora. Es importante mencionar que la coordinadora del centro infantil fue también una de las participantes, pero desde su visión y rol como docente de aula, ya que durante el periodo en el que se desarrolló la investigación ella se encontraba a cargo de un grupo de niños y niñas. Se decidió trabajar con ellas ya que, en una entrevista con la coordinadora pedagógica, para solicitar el permiso de ingreso a la Fundación y presentar la propuesta inicial del tema, ella expresó interés por la temática y a su vez, comentó la importancia de fomentar la formación humana no sólo en los niños y las niñas, sino que en las maestras también; por tanto, fue oportuno su comentario ya que era una de las ideas iniciales, de la investigadora, que se concretó en ese instante.

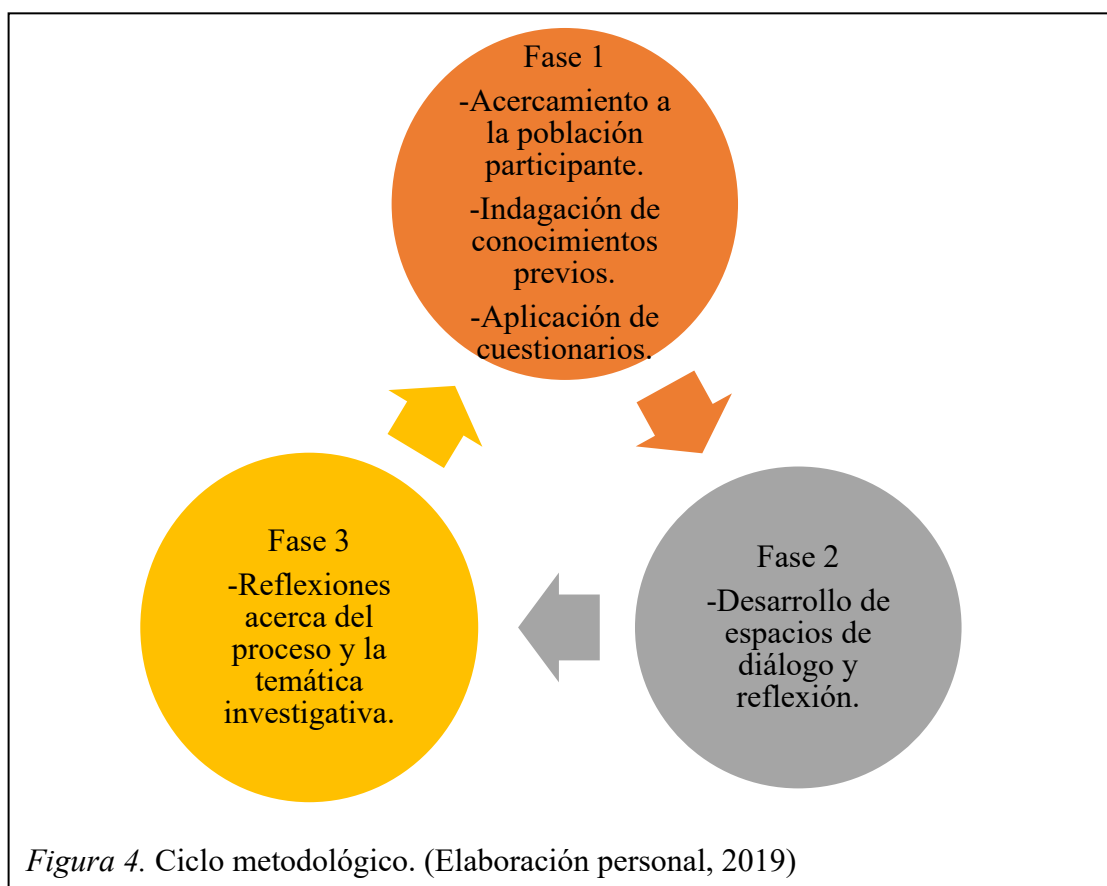
De esta forma, son las docentes participantes quienes le dan sentido a cada uno de los objetivos planteados en la investigación, ya que estos dependen completamente de su pensar,

actuar, dialogar y demás en relación con todo aquello que se mencionó a lo largo del capítulo anterior, debido a que ellas son quienes verdaderamente conocen las necesidades e intereses tanto de los niños y las niñas del Ágora Infantil de Loto y de la Fundación DEHVI.

Tal como se mencionó en uno de los apartados anteriores, esta investigación se desarrolla pensando en los niños y las niñas a pesar de que no fueron participantes directos. Sin embargo, la metodología se llevó a cabo generando experiencias que permitieran a las docentes reflexionar acerca de sus propias vivencias en el centro en general, y en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que le ofrecen a sus estudiantes.

Estrategias metodológicas

A raíz de lo expuesto anteriormente, en este apartado se presentan las estrategias metodológicas por medio de las cuales se llevó a cabo la aplicación entre la teoría y la práctica con las participantes. Estas se presentan por etapas que a su vez muestran relación con la espiral de ciclos que se expuso en la figura 3 acerca del método de la investigación.



Para el desarrollo del ciclo metodológico que se muestra en la figura 4, en relación con el método de investigación-acción, al finalizar la fase 1 las participantes tuvieron la oportunidad de expresar comentarios en relación con el proceso que se estaba llevando a cabo; se conocieron los puntos favorables así como algunas sugerencias para los siguientes encuentros, como el interés de generar más diálogo y la necesidad de ampliar el tiempo de estos. Durante la segunda fase, las maestras tuvieron la oportunidad de trabajar en grupos y en cada encuentro retomar lo del anterior con el propósito de ir reflexionando y evolucionando en las experiencias. Si bien la investigación-acción busca la transformación de la realidad y la presente investigación no trascendió directamente a los espacios de aula, su participación en el trabajo fue colaborativa, cada una de ellas al igual que la estudiante investigadora, tuvo la oportunidad de comunicar aquello que fuera de su interés y reconstruir progresivamente sus ideas sobre la educación humanística. Se concluyó con una tercera fase en la que cada una hizo un cierre crítico ante las dificultades que enfrenta el tema de la investigación en la vida cotidiana de las docentes y de los niños y las niñas, así como los aprendizajes que construyeron durante el periodo de la investigación.

A continuación, se presenta una tabla que resume la cantidad de encuentros que se realizaron con las docentes participantes en cada una de las fases que se detallarán más adelante. Es importante destacar que se puntualizan 9 encuentros; aunque, hubo una mayor cantidad de visitas al centro educativo ya que las diversas estrategias, por diversos motivos, principalmente relacionados con el factor tiempo, no siempre se pudieron aplicar en un mismo día.

La tabla, resume las tres fases en las que desarrolló el trabajo de campo, el número de encuentros que se dieron en cada una de ellas y las características generales sobre lo que consistió cada encuentro con las participantes.

Tabla 1

Fases metodológicas de la investigación

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<u>Encuentro #1</u>	<u>Encuentro #5</u>	<u>Encuentro #8</u>
Presentación inicial	Construcción de frases y preguntas	Construcción de estrategias (Nivel curricular)

<u>Encuentro #2</u>	<u>Encuentro #6</u>	<u>Encuentro #9</u>
Aplicación del cuestionario #1	Construcción de estrategias (Teoría a la práctica)	Cierre Síntesis, reflexión, recomendaciones.
<u>Encuentro #3</u>	<u>Encuentro #7</u>	
Aplicación del cuestionario #2	Construcción de estrategias (Minuta)	
<u>Encuentro #4</u>		
Aplicación del cuestionario #3		

Nota: Elaboración personal, 2019.

A continuación, se describen las fases mencionadas.

Fase 1 de la metodología de la investigación

Esta primera etapa, caracterizada por cuatro encuentros con las docentes participantes, consistió, primeramente, en tener un acercamiento con el tema para que tuvieran conocimiento de la propuesta de investigación, pudieran expresar sus opiniones iniciales y a su vez, tuvieran la oportunidad de conocer a la estudiante investigadora y viceversa. Se aplicaron tres cuestionarios distintos, cada uno enfocado en la imagen del niño y la niña, el rol docente y la práctica pedagógica respectivamente. Los cuestionarios se completaban de manera individual. Conforme se iba avanzando en el proceso, las respuestas de los cuestionarios se compartieron anónimamente entre las participantes, con el fin de conocer sus opiniones al respecto, y para que sirvieran de apoyo para las propuestas de la fase dos. Con el fin de detallar esta fase, seguidamente se presenta una tabla con los objetivos del encuentro, la estrategia utilizada, los logros obtenidos así como los retos metodológicos junto con sus soluciones.

Tabla 2

Fase 1 de la metodología de la investigación

Diagnóstico				
Encuentro y objetivos	Estrategias	Logros del encuentro	Retos metodológicos	Soluciones
<p>Encuentro #1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer a las participantes y presentar la temática del TFG, las propuestas metodológicas, entre otros. • Presentación personal como estudiante investigadora 	<p>Conversatorio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las maestras se mostraron a gusto y empáticas. • Realizaron preguntas más personales que profesionales. • Mostraron interés por la temática y expresaron ejemplos que relacionaban con el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espacio óptimo para crear una mesa de diálogo • Dificultad en los horarios para reunir en dos grupos a todas las participantes. • Falta de tiempo para generar espacios de diálogo de aproximadamente 45 minutos 	<p>Después de hacer la presentación inicial en dos grupos de participantes, durante 45 minutos cada uno, las siguientes semanas fue complicado establecer un segundo encuentro tal como se propuso en el anteproyecto. Por tanto, se decidió optar por la aplicación de cuestionarios que pudieran recolectar la información necesaria, fomentar la reflexión personal y adecuada a la dinámica de la institución.</p>

<p style="text-align: center;">Encuentro #2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la concepción de la niñez que tienen las participantes, considerando la imagen histórica de los niños y las niñas, los retos a los que se enfrentan, y su imagen dentro de las políticas y sistemas educativos. • Identificar las características de una niñez humanística, según la opinión docente. 	<p>Aplicación del cuestionario #1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibió que las maestras completaron los cuestionarios de manera atenta y reflexionando las preguntas y lo que cada uno les iba planteando. • Tardaban el tiempo propuesto para los cuestionarios y en ocasiones, se extendían unos minutos más, porque se ponían a comentar dudas, ejemplos y otras situaciones que les generaban las preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El primer cuestionario se aplicó en distintos momentos y espacios. Las maestras los completaron estando con sus estudiantes y en zonas comunes del centro. (Espacios inadecuados) • Hubo que dar la explicación de la propuesta del cuestionario de manera individual. • No todas las maestras lo terminaron durante el momento de la 	<p>Solicitar un periodo mínimo de media hora para que el personal docente tuviera la oportunidad de completar sin ninguna presión los próximos cuestionarios. Asimismo, se solicitó que se facilitara el espacio de la oficina para que las maestras pudieran estar en un lugar sin sus estudiantes, y sin factores que pudieran intervenir en la atención y la concentración.</p> <p>Por motivos de tiempo se decidió que las docentes salieran en parejas o tríos a completar sus cuestionarios; a pesar de que seguían siendo de carácter individual, no había tantos</p>
---	---------------------------------------	--	---	--

visita establecido para la aplicación de dicho cuestionario, por lo que tuvieron que llevarse para la casa, y también terminarlo en otros días.

momentos disponibles para que las participantes los pudieran completar. Por tanto, se trataba de que no se extendieran más de los 30 minutos que se facilitaban por grupo.

<p>Encuentro #3</p>	<p>Aplicación del cuestionario #2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto para el encuentro tres como para el cuatro, las maestras dedicaron el tiempo necesario para completar los cuestionarios. • Se conversó un poco más sobre la temática, si alguna maestra tenía duda sobre algo se hablaba 	<p>No se presentaron nuevos retos metodológicos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo se identifican las participantes desde su rol de docentes y los retos a los que se enfrentan las maestras dentro del sistema educativo. • Identificar las características de un 			

docente humanístico de acuerdo con la opinión de cada participante.

y si querían contar algo, también se daba la oportunidad, a pesar del poco tiempo que se tenía.

Encuentro #4	Aplicación de un cuestionario	No se presentaron nuevos retos
<ul style="list-style-type: none"> Determinar cuales son las características de una práctica humanística según las participantes. 	#3	metodológicos

Nota: Elaboración personal, 2019.

Fase 2 de la metodología de la investigación

En esta segunda fase, se desarrollaron nuevos encuentros con las participantes, se retomaron aspectos de la fase número uno y se avanzó con nuevas propuestas. Uno de los propósitos principales de la etapa consistió en generar propuestas que permitieran comprender la aplicación de la teoría. Por tanto, las docentes propusieron frases y estrategias que integran los apuntes que ellas destacaron en ese momento del proceso.

Tal como se mostraron los detalles de la fase 1 utilizando una tabla, a continuación se presenta una similar considerando los mismos puntos, pero respecto a los encuentros cinco, seis y siete del trabajo de campo.

Tabla 3

Fase 2 de la metodología de la investigación

Sensibilización				
Encuentros y objetivos	Estrategias	Logros del encuentro	Retos metodológicos	Soluciones
<p>Encuentro #5</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer las características esenciales que destacan las docentes respecto a los niños y las niñas, las docentes y las prácticas pedagógicas desde una visión humanística. 	Trabajo grupal para la construcción de frases y preguntas de reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Las maestras conversaban bastante sobre las ideas que tenían. Algunas trataban de agilizar la actividad, pero en general, utilizaron todo el tiempo disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo No se pudo seguir con la propuesta de darle continuidad a la estrategia de las frases, ya que se agotaban las fechas disponibles para poder aplicar, y era necesario ir concretando más la teoría y la reflexión docente a la práctica pedagógica. 	Se plantearon nuevas estrategias y se llevaron las frases y las preguntas transcritas, para que fueran de apoyo para las siguientes estrategias, y así pudieran conocer las opiniones de todas las compañeras.
<p>Encuentro #6</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer estrategias que 	Trabajo en grupo para la construcción de estrategias que	<ul style="list-style-type: none"> Fue un poco complejo que algunas maestras entendieran la idea de la estrategia, pero como era 	Era entendible que todo lo relacionaran con las experiencias reales que viven en el centro, de	Para el último encuentro propuesto para conocer como sería un centro

lleven a la práctica toda la teoría construida, en los encuentros anteriores, por parte de las participantes.	vinculen la teoría con práctica	trabajo en conjunto, entre ellas se apoyaban y poco a poco, surgieron las ideas y fue posible desarrollar estrategias que tuvieran relación con los principios que destacaban de las frases de reflexión que habían construido.	hecho, era parte de la propuesta. Sin embargo, resultó difícil que también pudieran generar estrategias, no solo partiendo de lo que ya se hace, ya que era necesario también que pudieran construir nuevas propuestas.	educativo que se base en una pedagogía humanística, se les planteó la idea de forma más general, que pensarán algo nuevo, fuera de lo que ya conocen ahí y en otros lugares.
---	---------------------------------	---	---	--

Encuentro #7

Trabajo en grupo sobre la planificación de un día en el centro educativo

- Construir estrategias que representen una pedagogía humanística
-

Nota: Elaboración personal, 2019.

Fase 3 de la metodología de la investigación

En esta última fase se continuó con la elaboración de estrategias pedagógicas que permitieran la construcción del modelo humanístico para la institución; de igual manera, se perseguía conocer y analizar sobre aquellas transformaciones que se lograron y aquellas que no, a lo largo del proceso. Para ello se llevó a cabo una actividad que permitiera reunir las reflexiones finales de cada una de las participantes, tanto de forma individual como grupal. En seguida, se muestra la tercera tabla, que brinda los detalles metodológicos de la última fase de la investigación, llevada a cabo con las participantes.

Tabla 4

Fase 3 de la metodología de la investigación

Encuentros y objetivos	Estrategias	Logros del encuentro	Retos metodológicos	Soluciones
<p>Encuentro #8</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar los principios de un centro infantil basado en una pedagogía humanística. 	<p>Pregunta reflexiva (caso del rol)</p>	<p>Las maestras comprendieron bien la idea, se tomaron el tiempo que quisieron para responder a la pregunta y las respuestas consideraron varios factores como las familias, el clima organizacional, entre otros.</p>	<p>No fue posible desarrollar la estrategia de forma grupal, como los espacios de los encuentros anteriores, debido a dificultades de tiempo por parte de las participantes.</p>	<p>Hubo que explicar la consigna de manera individual y las maestras la realizaron en los espacios comunes del centro, ya que no había disponibilidad de ninguna de las dos oficinas.</p>
<p>Encuentro #9</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia del enfoque humanístico en los centros infantiles para la atención y 	<p>Pregunta para la reflexión final (para qué)</p> <p>Conversatorio</p> <p>Recomendaciones para la formación de docentes</p>		<p>Para el cierre, se plantearon tres encuentros más, sin embargo, solo se facilitó una fecha en febrero.</p>	<p>Se integran las propuestas de los tres encuentros en uno solo, con el fin de poder concluir la práctica.</p>

educación de la primera infancia.

- Conocer las características necesarias para la formación docente, en relación a una pedagogía humanística.
-

Nota: Elaboración personal, 2019.

Técnicas e instrumentos a utilizar

En este apartado se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos, según los objetivos planteados, y coherentes con el método y el enfoque que caracterizan esta investigación.

Tabla 5			
<i>Técnicas e instrumentos utilizados para los objetivos específicos</i>			
Técnicas e instrumentos	Definición conceptual	Intencionalidades de las técnicas e instrumentos	Descripción según su implementación en la presente investigación
Encuentros para la reflexión grupal (Grupos de discusión)	“Está formado por un grupo reducido de personas, que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes, a fin de resolver un problema o tratar un tema específico. La sesión está cuidadosamente planificada y se rige por las normas propias del proceso.” (p. 13, Campoy y Gomes, s.f.)	Rescatar las opiniones y posturas de las participantes ante situaciones reales que se viven, tanto dentro como fuera de la institución, y que son influyentes en la AEPI.	De los 9 encuentros que se realizaron con las maestras participantes, 5 de estos se caracterizaron por generar una participación en grupo de las docentes. Se dialogó y reflexionó sobre la temática de investigación. Se expusieron algunas dificultades que enfrenta la comunidad educativa, se plantearon necesidades e intereses propios de las participantes tanto en el proceso de investigación como de su cotidianidad en el centro infantil, entre otros.

Cuestionarios	<p>“Conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado de formas variadas.” (Pérez citado por García, 2003, p. 2)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Se aplicó el cuestionario #1 (apéndice C), dirigido a las maestras participantes. Constó de 4 preguntas abiertas relacionadas con la imagen de la niñez desde el enfoque humanístico. • Se aplicó el cuestionario #2 (apéndice D), dirigido a las maestras participantes. Constó de 4 preguntas abiertas relacionadas con el rol docente desde el enfoque humanístico. • Se aplicó el cuestionario #3 (apéndice E), dirigido a las maestras participantes. Constó de 5 preguntas abiertas relacionadas con la práctica pedagógica humanística.
---------------	--	--	--

Nota: Elaboración personal, 2019.

Categorías de análisis

Tal como se ha expresado a lo largo del trabajo, esta investigación se plantea a razón de tres categorías principales de análisis que fueron previamente desarrolladas en marco teórico, la visión de niño y niña, el rol docente y la práctica pedagógica desde el enfoque humanístico. Seguidamente, se presenta la figura 5 que permite identificar cada una de las categorías en relación con el objetivo específico al que corresponde.

Objetivo	Categorías de análisis iniciales
<p>Describir la visión de niño y niña que propone el personal docente en el marco de un enfoque humanístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística.
<p>Identificar las características del perfil docente, que proponen las participantes, según dicho enfoque.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil y rol docente bajo un marco humanístico.
<p>Establecer las características para una práctica pedagógica humanística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica pedagógica humanística.
<p>Proponer las características para un modelo pedagógico humanístico para el CECUDI en estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del niño y la niña. • Perfil y rol docente. • Práctica pedagógica humanística

Figura 5. Categorías de análisis. (Elaboración personal, 2019)

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario solicitar permiso directo con la persona encargada de recursos humanos en la Fundación DEHVI (apéndice A); más adelante se gestionó una reunión con la coordinadora pedagógica con el fin de expresar las ideas iniciales de la propuesta y estas fueron de interés por parte de ambas personas. Derivado de estas acciones, se otorgó el permiso para desarrollar la investigación en el Centro de Cuido y Desarrollo infantil de Loto 3 por el tiempo necesario. Del mismo modo se permitió utilizar la información que brindan las páginas de internet, así como otros documentos de la fundación, con datos relevantes para la investigación, con la debida referencia

Por otra parte, se conversó con las maestras respecto a su participación. Se les comentó que su participación en la presente investigación era voluntaria y que podían retirarse en el momento que lo desearan, en caso de que algo no fuera de su agrado. Asimismo, se les brindó una carta (apéndice B) solicitándoles la autorización para utilizar sus datos de forma anónima, tomar fotografías y realizar grabaciones de audio, para el uso académico de la investigadora.

Capítulo IV

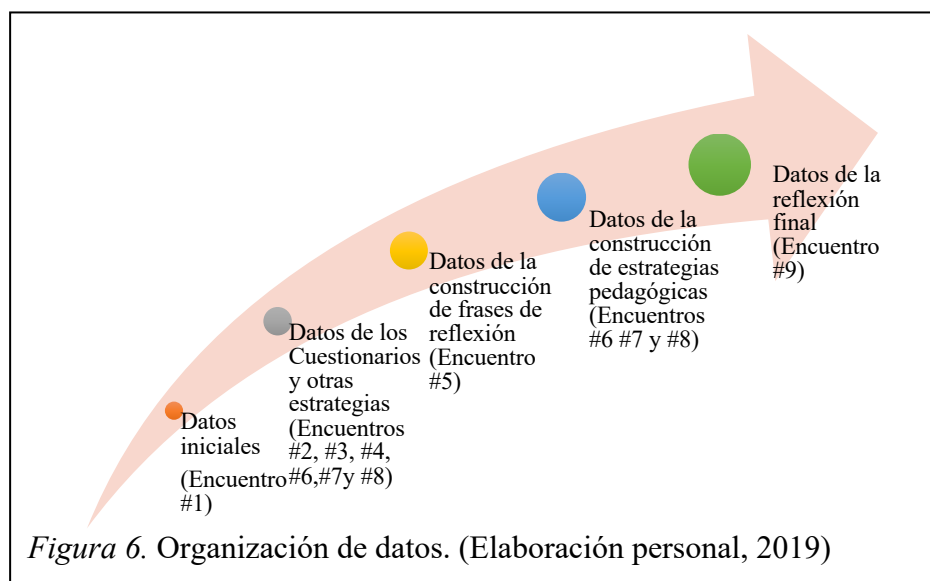
Análisis e interpretación de resultados

“Ser empático es ver el mundo a través de los ojos del otro, y no ver nuestro mundo reflejado en sus ojos”
-Carl Rogers

En el presente capítulo, se muestran los datos obtenidos por medio de las técnicas e instrumentos utilizados a lo largo de la investigación, con el apoyo de las docentes participantes. Se expone la sistematización y el análisis de datos de acuerdo con las categorías de análisis mencionadas en el capítulo de la metodología, en función de los objetivos propuestos (figura 5).

Como se puede recordar, con el apoyo de la tabla 1 que se encuentra en la metodología, el trabajo de campo se llevó a cabo en nueve encuentros que se dividieron en tres fases. Ahora bien, la sistematización y el análisis de datos, se presenta en relación con las categorías de análisis que se plantearon desde el inicio de este trabajo y no directamente con las fases de la investigación; tal como se puede observar en la figura 5, algunas etapas de análisis abarcan más de un encuentro.

De esta manera, con apoyo de la figura siguiente, se describe de forma sintética la organización del análisis que conduce a la construcción del modelo humanístico, que contribuye al objetivo de la presente investigación:



Punto de partida

Para clarificar el punto de partida del estudio, en el encuentro #1 con las docentes participantes, se les pidió que escribieran lo que para cada una de ellas era la formación humana y sus respuestas fueron las siguientes.

Respuestas textuales de las participantes:

- “Proceso de aprendizaje de manera integral.”
- “Educación basada en valores, que abarca la formación integral, para la lúdica, y no solo la parte educativa.”
- “Al escuchar formación humana, pienso en valores, buenas costumbres y una educación basada principalmente en amor y seguridad.”
- “Aquí en nuestra institución, no formamos. Solo somos mediadores para los niños y las niñas. Todos tienen capacidad, solo que cada uno a su ritmo. Es ahí donde les damos su espacio, para que cada uno desarrolle y escale sus habilidades.”
- “Es la formación que tienen las personas desde pequeños, guiados por las personas cercanas a ellos, guiándolos en todo su desarrollo, cuando comen, cuando se les enseña, cuando aprenden a hablar, entre otros. Logrando así ser personas de bien, para su vida.”
- “Habilidades, conocimientos que se van adquiriendo conforme se va creciendo.”
- “Formar a las personas para dar un buen trato a los demás, tener una buena disciplina.”
- “Aceptación.”
- “Una persona que aprende a ser sensible, atenta, ante los demás.”

La pregunta se realizó sin especificar acerca del enfoque humanístico en sí mismo; sin embargo, conducía a esa intención de conocer las primeras opiniones de las docentes participantes sobre la generalidad del tema de investigación. Las respuestas fueron diversas y se puede observar como, algunas hacen referencia propiamente a cómo es una persona y otras a las características de la educación.

En este punto inicial, sin profundizar en cada una de las características que expresaron las docentes participantes, debido a que más adelante serán consideradas, se destacan los términos de formación y educación que mencionan. Definir lo que sería la educación conlleva muchos factores, e incluso se presenta en paralelo la palabra “formación”, por lo que puede

referir a lo mismo en el sentido humanístico. Cordero (2007) presenta una serie de definiciones que diversos autores le han otorgado a la educación; sin embargo, él lo menciona desde los términos de enseñanza y aprendizaje.

En un lenguaje más propio de nuestras academias universitarias, podemos sinonimizar educare con enseñar, instruir, y educere con el aprendizaje o la construcción personal del conocimiento y la experiencia. El enseñar es un movimiento que se agazapa fuera de la órbita de la subjetividad de cada uno(a). En este proceso, la causa eficiente, dicho en el lenguaje aristotélico, pueden ser la madre, el padre, los familiares, los amigos, los vecinos, los maestros(as), en fin, la totalidad de la vida, es decir, todo el contexto humano y natural que devienen, por ende, la fuente del aprendizaje. Por su cuenta, el aprendizaje, *propie dicte*, es la acción de la conciencia individual que se apropia selectivamente de los distintos datos o estímulos que recibe de su entorno y los utiliza en pro de su desarrollo personal y de su convivencia en sociedad. Según esta exploración etimológica, la educación es una interacción entre cada persona y su entorno natural y humano con el fin de lograr el pleno ejercicio de sus potencialidades personales y sociales. (p. 38)

De esta manera, se reconocen aspectos que mencionaron las docentes con los que plantea el autor. Las participantes, consideran el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma integral, lo que quiere decir que se toman en cuenta todas las áreas del desarrollo humano. Asimismo, involucra todas aquellas personas que de alguna u otra manera rodean al niño y a la niña, y que son influyentes en aspectos culturales, de costumbres, valores, entre otros. Además, toman en cuenta la individualidad de cada niño y niña, pero a su vez rescatan su relación con los demás, como parte fundamental para el crecimiento y desarrollo personal y social.

Es importante valorar que las docentes mencionaron la formación humana como una educación con determinadas características, pero no la catalogan como un proceso de formación que se da sólo en un centro educativo o solo en el hogar. Por tanto, se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en cualquier tiempo y espacio en el cual se desenvuelva el niño o la niña. Las interacciones del niño y la niña con otras personas, tanto con sus pares como con adultos, son relevantes dentro como fuera del centro infantil, y por ende, se desea que sus

aprendizajes sean provechosos ante las diversas situaciones que se presenten a lo largo de la vida, independientemente del ámbito en el que se desarrollen.

En ese primer encuentro, se observaron características específicas que las docentes participantes mencionaron, como una educación basada en valores, integral, de amor y seguridad, al ritmo de los niños y las niñas, entre otras. Dichas características se vinculan principalmente con el área psicosocial del desarrollo humano, lo cual, corrobora lo propuesto por la teoría humanística. Ahora bien, es importante rescatar las palabras del autor Robert Vallet (1977), ya que permiten reconocer que la formación humanística procura el desarrollo total de la persona, ubicando así todas sus áreas del desarrollo a un mismo nivel de importancia.

Education, then, is a process of developing human faculties and abilities. Humanistic education insists that this process be concerned with developing the whole person, which includes affective-emotional skills and abilities as well as cognitive and physical or psychomotor ones. And the final goal of humanistic education is to produce a good and relatively happy person who is capable of living a creative and meaningful life [La educación, entonces, es un proceso de desarrollo de facultades y habilidades humanas. La educación humanística insiste en que este proceso tiene que ver con el desarrollo integral de la persona, que incluye habilidades y capacidades afectivas y emocionales, así como cognitivas y físicas o psicomotoras. Y el objetivo final de la educación humanística es producir una persona buena y relativamente feliz, que sea capaz de vivir una vida creativa y significativa.] (p. 6)

El autor, menciona que, a través de la educación humanística, se busca el desarrollo pleno de una persona, que pueda ser feliz, que pueda desarrollar al máximo todas su habilidades y capacidades, tanto a nivel cognitivo, como a nivel socioemocional, sin ser unas más importantes que las otras. Esto se puede entender al considerar que todas las personas desde que son niños y niñas, tienen sus propios intereses y fortalezas en distintos campos (ciencia, arte, letras, entre otras). Por tanto, desde la perspectiva humanística, se pretende que cada uno de ellos y ellas puedan descubrir por sí mismos(as) sus destrezas, mientras que aprende a disfrutarlas, respetarlas, y a fortalecer su creatividad, compartir sus conocimientos y

experiencias y principalmente amar lo que hace, para satisfacción personal, sin volverse egoísta ante la sociedad que lo rodea.

Categorías iniciales y subcategorías emergentes

Del proceso de análisis realizado, se identificaron una serie de subcategorías emergentes que fueron las que sirvieron de estructura para el análisis de datos. En la figura #5, se mencionan las principales categorías de análisis de la investigación, incluyendo el desglose de las subcategorías, que permiten comprender la conceptualización que las docentes participantes le dan a cada uno de dichos conceptos, en el contexto del marco humanístico.

Los datos que se encuentran en cada una de las subcategorías se obtuvieron principalmente de los cuestionarios aplicados y de las estrategias de los diferentes encuentros. A lo largo del análisis, se detalla en cada una de ellas, pero resulta oportuno mencionar que, a pesar de que algunas subcategorías tienen títulos similares, más adelante se expresan las congruencias y diferencias entre ellas.

Tabla 6

Subcategorías de análisis

Categorías iniciales	Concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística	Perfil y rol docente bajo un marco humanístico	Práctica pedagógica humanística
Subcategorías emergentes	Visión histórica del niño y la niña	Características personales del docente humanístico	Relación y participación familiar
	Cambios en el contexto social	Construcción del perfil humanístico	Procesos de enseñanza y aprendizaje
	Relaciones jerárquicas	Relaciones entre el personal docente	Prácticas inapropiadas

Derechos humanos	Mejoramiento profesional	Construcción de estrategias pedagógicas
Desarrollo integral	Comunicación	
Derecho a la participación	Retos dentro del sistema educativo	
Características personales de los niños y las niñas		
Retos dentro del sistema educativo		
Procesos de enseñanza y aprendizaje		

Nota: Elaboración personal, 2019.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de investigación, iniciando con la categoría “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”, para continuar luego en el papel docente y terminando en la práctica pedagógica en el marco de la educación humanística.

Concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística

Dentro del análisis correspondiente a la categoría de la niñez, se presentan datos asociados a la visión histórica de los niños y las niñas, cómo esta se ha transformado a lo largo del tiempo según los cambios sociales y el rol que han tenido los niños y las niñas dentro de las jerarquías sociales. De igual forma, se muestra un análisis vinculado con los derechos de los niños y las niñas, desde los aspectos negativos que han afectado en el ejercicio de sus derechos así como los factores positivos que han permitido que con el tiempo los niños y las niñas sean reconocidos como sujetos de derechos. Seguidamente, en esta categoría de análisis, se muestran

las características personales de los niños y las niñas en relación con el enfoque humanístico y la manera en que éstas se reflejan dentro del sistema educativo.

Tabla 7

Visión histórica del niño y la niña según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes	
Pasado	<p>La imagen del niño/a era casi inexistente en el pasado ya que no era considerado como una persona sino como un objeto, un estorbo.</p> <p>Una figura que no conocía y no entendía nada, un sujeto sin valor de nada ya que hasta el concepto en educación del significado alumno era impuesto, ya que hasta la fecha se le denominaba al niño/a como alumno que es ser sin luz.</p> <p>Se creía que carecía de ideas propias, incapaz de crear por sí solo algo.</p> <p>Sin identidad.</p> <p>Creo que siempre se ha tenido una imagen muy débil de los niños, “como qué ellos no entienden lo que sucede”. Pero no es así.</p> <p>Era una imagen débil, frágil.</p> <p>Eran más tranquilos.</p>
Presente	<p>En la actualidad la imagen del niño/a todavía está en proceso ya que su significado todavía no tiene el valor que debe ser, como una persona completa en procesos.</p> <p>Acá en DEHVI tratamos día a día de cambiar esto dándole importancia a lo que dicen quieren expresar y su importancia del hoy y no tanto del futuro, porque por pensar en el futuro dejamos a medias lo de hoy.</p>

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Uno de los propósitos iniciales del trabajo, consistió en conocer la imagen de los niños y las niñas que tienen las docentes, tanto a nivel histórico como en la actualidad.

La tabla 7, muestra la visión del niño y la niña en el pasado y en el presente desde la visión de las participantes. Según la opinión de las docentes, años atrás, los niños y las niñas

realmente no eran valorados como personas, su presencia podía resultar insignificante ante la sociedad adulta e incluso ante la propia familia. Como se retoma de la teoría, Álvarez (en Mendoza y Ferrer, 2015) hace un repaso por las diferentes creencias acerca de la infancia, las cuales han sido variadas ya que han dependido del momento, el espacio y hasta la terminología de la palabra. Por ejemplo, “en el idioma latín aparece el término *infantia*, que se refiere literalmente a una “ausencia del habla” (p. 22). Ahora bien, el mismo autor comenta que dicho significado no sería verdaderamente la manera en la que se pensaba de los niños y las niñas ya que “en los estudios históricos sobre Roma antigua, se observa que las consideraciones que hacen referencia a la niñez, derivan sólo de la preocupación de los adultos por temas como la fecundidad, la patria potestad, normativas respecto a educación y a la institucionalidad social” (p.22). De esta manera, ya no era solo lo que representaba o no el niño, desde esa época comenzaba a convertirse en un sujeto sin mayor conocimiento ni relevancia, tal como expresan las participantes. Se convertían en sujetos que de alguna u otra manera elevarían o debilitarían la figura del adulto, ya que dentro de la historia Romana, que mencionaba el autor, muchos niños y niñas eran abandonados y hasta sacrificados.

Para ejemplificar la situación anterior, uno de los cursos universitarios que se llevó durante la carrera, estuvo relacionado con la educación especial, y se conoció que a lo largo de la historia, si un niño o niña nacía con una discapacidad, se creía que esta podía representar un castigo para la familia o que algo estaba defectuoso en la madre o el padre; es así como, muchos niños y niñas, eran rechazados por el “estorbo” que representaban. Ahora bien, en la actualidad esta visión se ha ido transformando positivamente, aunque aún debe continuar fortaleciéndose la imagen de los niños y las niñas.

Considerando nuevamente la terminología que se utiliza cuando a la niñez se refiere, en cuestión de educación, una docente expresó que todavía se sigue llamando a niños y niñas como “alumnos”, y según su opinión dicha palabra significa “ser sin luz”, lo cual, podría percibirse como una imagen negativa. En el Diccionario de la Real Academia Española, no aparece como tal, por lo contrario, se comenta que dicho significado es un mito, pero a través de dicho comentario se resalta un punto importante. Muchas veces los términos para llamar a algo a alguien no son los correctos, ya sea por desconocimiento o porque las mismas personas normalizan determinada forma de nombrar a alguien. Pero es valioso preocuparse por ese tipo de detalles, ya que, la palabra tiene mucho poder y no es lo mismo llamar a una persona por una

“etiqueta”, a llamarla por su propio nombre, esa situación refleja mucho de quien se expresa, tanto así como influye en la persona a quien se le dice.

Por otra parte, a pesar de que la pregunta en sí misma se formuló centrada sobre el pasado, las docentes consideraron la actualidad y reconocieron que todavía la imagen y el valor que se le da a los niños y las niñas está en el proceso de mejorar, ya que aún se lucha por eliminar barreras y conceptos que los(as) desfavorecen. Por ello, expresan que en su institución se preocupan por el presente de sus estudiantes, brindando importancia a lo que ellos quieren expresar. Esto, en contraste con lo mencionado sobre el pasado, muestra que las personas entienden y reconocen una imagen de niño y una niña más fuerte y significativa en la vida de los adultos, tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

En la siguiente tabla, se presentan datos estrechamente relacionados con la categoría anterior, esta corresponde a los cambios que se han presentado en el contexto y que se vinculan con la niñez. Esta tabla, se divide con datos que hacen referencia al pasado y otros al presente.

Tabla 8

Cambios en el contexto social según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes	
Pasado	Nada de tecnología. Más naturaleza.
Presente	Demasiada tecnología. Mucho correr del diario vivir. Que hay mucha libertad En la actualidad todo es más estricto.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Empezando con el factor tecnológico, se mencionan dos extremos, nada de tecnología y demasiada tecnología. Es conocido que el hecho de que anteriormente los niños y las niñas no tuvieran tanto acceso a la tecnología, se debía a que esta no tenía tanto auge como en la

actualidad. Con el paso de los años, los avances tecnológicos forman parte de la sociedad y es imposible no estar consciente de esta y de su influencia. Si se piensa desde el punto de vista de la educación, se puede reconocer, incluso, que hay muchas instituciones tanto a nivel privado como público, que han integrado las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como parte de su metodología de enseñanza.

Una pregunta clave que surge entre el tema de la tecnología y la temática de la investigación, puede ser la siguiente: ¿qué sucede con las relaciones interpersonales ante este cambio? El que la tecnología estuviera un poco más ausente años atrás, permitía que las personas se tomaran el tiempo de crear una mayor convivencia; por ejemplo, en detalles a simple vista sencillos, como el de compartir los tiempos de comida en familia o disfrutar al aire libre los fines de semana. Como comentaban las docentes, había más contacto con la naturaleza y se gozaba más. Con la presencia de la tecnología, las personas invierten mayor tiempo observando programas de televisión, en celulares, en video juegos, realizando trabajos en plataformas virtuales, entre otros; y esto muchas veces, se da de forma individual, no tanto en conjunto familiar o con amistades.

Esas situaciones, que son parte de la realidad actual, hay que enfrentarlas y luchar por fortalecer la presencia de las relaciones interpersonales que se han visto afectadas, y en las que, sin duda, los niños y las niñas se ven implicados. Ese factor tecnológico, unido al detalle que mencionan las participantes sobre el correr y el estrés del diario vivir, tienen mucha relación ya que, la dinámica social se ha transformado y se seguirá transformando con el paso de los años; sin embargo, la esencia y el valor del ser humano es lo que debe perdurar. En este sentido, se rescata de la Política para la Primera Infancia 2015-2020, lo siguiente:

El desarrollo es el resultado de la relación que se da entre el ser humano y el mundo y por tanto, implica una interacción constante entre ambos. Los seres humanos no están controlados por el ambiente, también crecen, piensan, sienten, sueñan, crean, son únicos y tienen dignidad (Crain 1992, p. 319); es decir, se da un “juego” continuo entre el individuo y el entorno en que se desenvuelve. (Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2017, p. 28)

Sin duda, las interacciones de las personas con el medio estarán presentes siempre, pero tal como menciona la literatura, el ser humano no se debe ver controlado por el ambiente, más bien se requiere buscar el equilibrio entre ambos.

Por otra parte, las docentes expresan dos nuevos extremos en las interacciones sociales del presente, por un lado, mayor libertad, pero por otro, todo es más estricto. En un hogar o en un centro educativo, ninguno de los puntos es bueno en exceso, ya que los niños y las niñas merecen y necesitan libertad con límites, que les ayuden a desarrollarse plenamente; pero a su vez, siendo conscientes de sus acciones y sus consecuencias. Tal como destaca Maslow, mencionado por la Política para la Primera Infancia 2015-2020:

El ser humano está en permanente desarrollo y busca su realización y perfeccionamiento como persona. Es decir, procura llegar a ser consciente de sí mismo, a desarrollar todas sus capacidades, a lograr una libertad interna que le permita ser autónomo, a integrar lo afectivo y lo racional y a ser creativo y activo frente a su entorno. (Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2017, p. 28)

De esta manera, la sociedad se podrá enfrentar a cambios constantes a lo largo del tiempo, pero la persona como ente individual, necesita desarrollar y potenciar el reconocerse como libre y autónoma en su propio camino.

Continuando con el sentido de las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas y las personas adultas, surge otra subcategoría denominada “relaciones jerárquicas”. Esta subcategoría surge del conjunto de datos que enfatiza las relaciones verticales de los niños y las niñas, con las personas adultas de su familia, de un centro educativo y en general con otras personas, y en la cual se hace referencia al rol que ejercieron (o ejercen) aún las personas adultas sobre los niños y las niñas. Dichos datos, hacen referencia a situaciones y retos que se han presentado tanto el pasado como en la actualidad, de acuerdo con la opinión de las docentes participantes.

Tabla 9

Relaciones jerárquicas según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes	
Relación con la familia	Eran más dependientes de los adultos mamá, papá, maestros, etc. Independiente, por la falta de guía u orientación de sus padres de familia. Más atención, más ambiente familiar.
Relaciones con adultos en general	Era sometida bajo el mandato de los adultos. Era un niño dependiente de los adultos y menos competitivo, pero era más libre crecía con menos estrés y jugando más. A ser entendidos, los adultos suelen creer que todo lo saben y no ven lo valioso que pueden aportar los niños y niñas.
Relación con docentes	La imposición jerárquica, que el maestro “siempre tiene la razón” y que no puede ser cuestionado por los niños/as. Primero a las jerarquías en las que se desenvuelven dentro de las instituciones, siguen sin tener voz de lo que quieren opinar.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Considerando primero el ámbito familiar y el de los adultos en general que rodean a los niños y las niñas, las docentes expresaron que, en el pasado, los niños y las niñas eran más dependientes de los adultos, aunque por otra parte a su vez era más libres, jugaban más, e incluso crecían con menos estrés. A pesar de que nuevamente parecieran aspectos contradictorios unos de otros, sí es posible que eso fuera así, ya que existen muchas realidades que varían tanto desde la experiencia de cada participante, así como de los espacios, tiempos, y circunstancias en las que se ubicaron al momento de escribir sus ideas.

En este punto, si bien los datos representan algunas características propias de cómo eran y cómo son los niños y las niñas; en este momento más que detallar en eso, se trata de identificar cómo el “adultocentrismo” dicta las maneras en las que son considerados los niños y las niñas y todo lo que a ellos(as) compete. La UNESCO (2010) en la Nota sobre las Políticas de la

Primera Infancia, hace una introducción importante acerca de la construcción social del niño, que se muestra a continuación:

La construcción social del niño – la idea de que nuestra imagen o comprensión del niño se construye a partir de elementos sociales en determinados contextos y que, adicionalmente, dicha construcción determina las políticas, prácticas y prestaciones de servicios – ha concitado gran interés. Sin embargo, esta idea ha sido objeto de diferentes grados de atención. En algunos campos, por ejemplo en la sociología del desarrollo infantil, se le da gran importancia en tanto que en otros, como en la formulación de políticas, rara vez se toma en cuenta. Las construcciones sociales, si bien siempre están presentes y siempre tienen influencia en las decisiones, normalmente se encuentran implícitas en la formulación de políticas y, por ende, no forman parte del debate. (p. 1)

Al considerar la cita anterior, son muchos los puntos de los cuales se podría hablar; sin embargo, sin perder la línea de relación con los datos expuestos en la tabla 7, se destaca el hecho de la falta de debate en la construcción de políticas relacionadas con la primera infancia. Afortunadamente, en el caso de la presente investigación, el marco teórico evidencia como la atención y educación para la primera infancia costarricense se fundamenta en el enfoque humanístico según lo que estipulan las leyes y las políticas. No obstante, no siempre sucede así, y las personas en general, omiten el importante paso de hablar verdaderamente de qué significan los niños y las niñas para ellos y de conocer lo que realmente necesitan.

En esta investigación resultó pertinente desde un inicio, poder reflexionar y puntualizar cuál es la imagen de los niños y las niñas que tienen las docentes participantes. Se realizó un repaso por lo que sucedía antes en el centro educativo estudiado, ya que no se podía analizar un enfoque que se centra en el desarrollo máximo de los niños y las niñas como personas, sin antes saber si se les estaba reconociendo o no. Además, las participantes mencionaron dos situaciones en el marco del rol docente que tienen mucho que ver con la imagen que se tiene de los niños y las niñas, incluso dentro del área educativa, como el creer que el docente es quien lo sabe todo y que la opinión de los estudiantes no vale ante esa autoridad y ese conocimiento que tienen los adultos.

Sin duda, el enfoque humanístico, tanto en la educación como en otros ámbitos, contrarresta ese pensar erróneo sobre el rol de la persona adulta en la vida de un niño y una niña. Al considerar los aspectos sobre la dependencia y la jerarquía con el adulto, resultan esenciales las palabras de Patterson (mencionado por Leach, 2012, p. 10), quien ejemplifica que *“teachers and the school administrators can let go of authoritative control through embracing certain practices: open class for scheduling instead of preplanned schedules, noisy and active learning, independence and creativity, cooperation instead of competition and internal evaluation”* [los maestros y los administradores de la escuela pueden abandonar el control autorizado mediante la adopción de ciertas prácticas: clase abierta para la programación en lugar de horarios planificados previamente, aprendizaje ruidoso y activo, independencia y creatividad, cooperación en lugar de competencia y evaluación interna]. Por esta razón, es necesario entender que no existen razones por las cuales los niños y las niñas no puedan manifestar ese humanismo, tomar sus propias decisiones, adquirir responsabilidades, dar su opinión personal, entre otras cualidades, todo gradualmente, según su etapa de desarrollo.

La tabla 10, corresponde a la subcategoría denominada “derechos humanos”. Como se mencionó desde la primera subcategoría que hablaba sobre la “visión histórica del niño y la niña”; anteriormente, los niños y las niñas no gozaban de sus derechos hasta que crecían. Más adelante, conforme se ha ido avanzando en el tiempo, poco a poco se han ido reconociendo sus derechos, pero siempre se mantienen ideas que los hacían menos, ante la figura de una adulta.

Hoy, el respetar los derechos humanos de la primera infancia sigue requiriendo un proceso de mejora ante toda la sociedad y la cultura, pero las políticas y leyes que los protegen, ya dieron el cambio normativo crucial para crear consciencia real con respecto a los niños y las niñas como sujetos de derechos. Las docentes participantes, puntualizan los siguientes datos sobre los derechos humanos en la vida de los niños y las niñas tiempo atrás, así como la relevancia de estos en el enfoque humanístico.

Tabla 10

Derechos humanos según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes

No se tomaba en cuenta sus derechos, muchas veces violados, ya que se obligaban a ciertas cosas.

[La niñez] No estaba sujeta a derechos realmente.

Tal vez que se base en derechos humanos, tiran un estilo de enfoque para que [los niños y niñas] crezcan bajo un sistema “bueno”.

Una niñez donde respeten los derechos de los niños. (Que los adultos respeten sus derechos como personas menores de edad. /Se respetan los derechos y deberes de los niños y las niñas)

Se rescata la dignidad. (Que todos tienen dignidad)

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Como se había mencionado, la Fundación DEHVI, lugar donde se realizó la presente investigación cuenta con su propio “Modelo de Atención para los Centros Infantiles Operados por la Fundación DEHVI”. En este, se detallan aspectos como el estado de la situación sobre la primera infancia, el marco filosófico, el plan estratégico de 4 años, el marco legal, los procesos atencionales y el marco referencial.

En el marco legal, uno de los enfoques en los que se orienta el modelo de atención corresponde al enfoque de derechos; que se entiende como “El enfoque de Derechos plantea a los niños y las niñas como sujetos de derecho igual que todas las personas, aunque requieren una protección especial dado el proceso de desarrollo en que se encuentran” (Fundación DEHVI, 2018, p. 15). Asimismo, la ONU mencionada por Naranjo (2015) define los derechos humanos como “aquellas libertades, facultades y reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, y que garantizan la tenencia de una vida digna.” (p. 19)

El enfoque de derechos, sin duda, se encuentra altamente relacionado con el enfoque humanístico, ya que en ambos se resaltan los derechos humanos como una característica

inherente a los niños y las niñas. Como se ha mencionado en diversos apartados de la investigación, el enfoque humanístico pretende el desarrollo total de la persona; sin embargo, esto no sería posible si desde un inicio, no se reconocieran a los niños y las niñas como seres humanos, y el enfoque de derechos permite que así sea.

Por otra parte, cabe rescatar en el análisis de esta subcategoría una pregunta realizada a las docentes, en el cuestionario que enfatizó sobre el rol docente. La pregunta consistió en: ¿A cuáles retos se enfrenta un profesional docente en el sistema educativo costarricense? Dentro de las diversas respuestas, según el parecer de dos maestras, dos retos serían el “Velar por el bienestar de los niños(as)” y “Luchar por [los] derechos [de los niños y las niñas]”. Se señalan dichas dificultades, ya que las mismas participantes, las normativas y la teoría, han mencionado que, en la actualidad, los niños y las niñas sí son considerados como sujetos con derechos; no obstante, los derechos de los niños y las niñas se siguen violentando en muchos espacios en los que se desenvuelven, incluso en el entorno educativo. Ahora bien, un aspecto positivo que se debe resaltar, tiene que ver con la importancia de reconocer que la lucha por los derechos de los niños y las niñas sigue estando presente; debido a que, independientemente de la situación que se presente, es válido que existan los retos, lo fundamental es actuar con el fin de mejorar y disminuir esos retos.

La tabla 11, presenta los datos que hacen alusión al “desarrollo integral”, como aspecto fundamental en la formación humanística. Las docentes participantes, expresaron esas opiniones al contestar preguntas como: qué significaba para ellas que la educación costarricense sea humanística y cuáles eran para ellas las características de un niño y una niña desde la humanística.

Tabla 11

Desarrollo integral según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes

- Seres integrales para el aprendizaje integral.
 - Formando a cada uno de estos de forma integral, desde los valores y principios, hasta los diversos aprendizajes sobre ciertos contenidos. (Que se tome en cuenta a cada individuo de forma integral, que sea valorado de acuerdo a sus creencias, opiniones, ideales, etc./ Respeto por los demás sin importar su etnia, religión, etc./ El enfoque humanístico se ve en la atención o cuidado del niño o niña como se encuentre.)
 - Si partimos del nombre en sí, humanístico quiere decir que es una educación donde los estudiantes se miran como personas. Con necesidades que se deben atender, una educación sensible a estas personas. Si hablamos de la realidad, queda muy dudoso que así sea.
 - Que debe ser una educación que también abarque al ser humano como tal, los niños aunque son pequeños tienen una “sabiduría” le llamo “yo”. Además que dictar pensar en que somos seres sensibles todos y podemos aportar algo hacia la comunidad.
 - Van desarrollando potencial humano.
-

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Con lo aprendido a lo largo de la carrera profesional, el desarrollo integral, se puede entender como aquel que involucra de forma conjunta cada área del desarrollo humano, considerando así, a las personas como sujetos complejos y distintos unos de otros. El desarrollo integral contempla cada espacio y situación en la que se encuentra la persona. Por ejemplo, un niño y una niña al ingresar a un centro educativo no se convierte en persona estudiante y deja de ser hijo(a), primo(a), nieto(a); así como una docente por desarrollarse como una profesional en educación, no deja de ser mujer, hija, hermana, prima, entre otros roles, con sus propios gustos, creencias, opiniones y religión, tal como expresaron las participantes.

De esta manera, se destaca del Modelo de Atención para los Centros Infantiles Operados por la Fundación DEHVI (2018) lo siguiente:

El concepto de educación no se limita a lo académico, si no que busca ser integral, trabajando no sólo las diversas áreas del desarrollo sino también al lado de las familias, y el resto de la comunidad, en esto, la Guía de Observación General N 07 “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” resalta la importancia de que las informaciones sobre aprendizaje y desarrollo temprano lleguen a las familias para que las oportunidades sean aprovechadas al máximo. Así mismo, indica que los y las cuidadoras y responsables deben estar plenamente conscientes de las necesidades que tiene la infancia para así atender y satisfacer dichas necesidades, de esta manera se fortalece el tejido social. (p. 16)

El enfoque humanístico, tiene como finalidad fortalecer ese desarrollo integral que explican las docentes participantes; ahora bien, la integralidad, así como se lee en la cita, involucra a todas las personas que forman parte de la vida de los niños y las niñas como los educadores(as), las familias y la comunidad. Como se ha reconocido hasta el momento, con apoyo del criterio de las docentes, la imagen de los niños y las niñas en la primera infancia ha evolucionado para bien, sin ignorar una serie de dificultades que se mencionan a lo largo de este análisis. No obstante, el trabajo articulado de todas las partes impulsaría logros más significativos en términos de una adecuada atención y educación integral para los niños y las niñas.

Seguidamente, la tabla 12 corresponde a la subcategoría denominada “derecho a la participación”. Por la naturaleza de las preguntas a las cuales respondieron las docentes, al igual que con tablas anteriores, fue oportuno dividir dicha subcategoría en datos que hacen referencia al pasado y otros a la actualidad.

Tabla 12

Derecho a la participación según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes	
Pasado	En muchas cosas no tenía ni voz ni voto. (No tenían voz ni voto para opinar sobre temas que también eran de su interés. /No podían expresar sus pensamientos e intereses.) No eran escuchados.
Presente	Tomarles la opinión y la palabra, que sus hipótesis y teorías como niños sean escuchadas. Que sea respetado, tomado en cuenta. Niños/as escuchados/as Deben elegir ellos también. No poder expresar sus necesidades e intereses. Las limitadas oportunidades de darse a entender en sus diferentes formas de lenguaje y que sean escuchados y entendidos.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

En esta ocasión, resulta adecuado hacer mención nuevamente al Modelo de Atención para los Centros Infantiles Operados por la Fundación DEHVI. En la tabla 10, correspondiente a la subcategoría de “derechos humanos”, se mencionó el enfoque de derechos como parte del marco referencial de la fundación. Ahora bien, dicho enfoque se caracteriza por diversos principios y uno de ellos corresponde al principio de “Participación y Ser Escuchado”; el cual:

Propone a los niños y las niñas como personas que pueden opinar y decidir progresivamente sobre las decisiones que les atañen, siempre y cuando se utilicen técnicas y espacios ajustados a sus características para comprender y expresar su opinión adecuadamente. (p. 15)

A través de lo anterior, se destacan dos detalles importantes. Primeramente, los niños y las niñas tienen el derecho de opinar y decidir, lo cual, corresponde con los propósitos del enfoque humanístico, ya que este busca desarrollar y potenciar la capacidad de los niños y las niñas para tomar sus propias decisiones de forma consciente, responsable y paulatinamente, de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentra. El enfoque humanístico, insiste en el “yo” de cada niño y niña; esto se traduce en las acciones que ellos y ellas logran por sí mismos; por ejemplo, desde el autoconocimiento hasta la autoevaluación.

Por otra parte, se mencionaba el uso de técnicas y espacios ajustados a las características de los niños y las niñas; esto resulta esencial, ya que el derecho a participar y ser escuchados que tienen los niños y las niñas, debe ser según sus propias características, que no son las mismas que las de las personas adultas. Las docentes participantes, opinaron al respecto, como parte de un reto al que se enfrentan los niños y las niñas en la actualidad, según su opinión, son “las limitadas oportunidades de darse a entender en sus diferentes formas de lenguaje”. Tal como decía Loris Malaguzzi “el niño tiene 100 lenguajes”, y con ello pueden nacer 100 oportunidades en el adulto de entender, respetar y escuchar a los niños y las niñas.

Ahora bien, queda claro que en el pasado el niño y la niña no contaba con mayores posibilidades de tener voz ni voto, así se expresaron las docentes participantes. Sin embargo, ellas a su vez establecen eso mismo como un reto actual para la niñez y reconocen que en el enfoque humanístico (tanto dentro como fuera de un sistema educativo), los niños y las niñas deben ser personas “escuchados/as” y que “deben elegir ellos también”. De esta forma, se coincide con una de las finalidades de la educación humanística que expone Ayrton (citado por León, 2002)

El objetivo final de la educación humanística es que el alumno o alumna sea capaz de decidir personalmente sus acciones y ser responsable por ellas; dar soluciones inteligentes y de orientación personal; desarrollar un espíritu crítico que le permita ser constructivo en su evaluación del trabajo hecho por otros; adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas que tenga que enfrentar; y cooperar efectivamente. (p. 20)

Lo anterior, se logra reconociendo la capacidad que los niños y las niñas tienen de expresarse y de decidir por sí mismos, generando experiencias apropiadas para la participación

significativa de cada uno de ellos(as). Al favorecer el derecho de la participación de un niño y una niña en su diario vivir se promueve de forma constante, la autoreflexión, de los niños y las niñas, así como de los adultos, acerca de aquellas emociones, logros y dificultades que se viven.

Tabla 13

*Características personales de los niños y las niñas según la categoría de análisis
“concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”*

Respuestas textuales de las participantes
Disfrute de cada momento de la vida.
[Niñez] asertiva.
Tienen democracia.
Con necesidad de crecer.
La autonomía que cada niño o niña ejerce en el diario vivir en el ambiente.
Dar amor a las personas siempre.
Ser responsable.
Sensible a las necesidades. (Sensibles)
Pensar en los demás. (Atentos, Colaboradores)
Único. (Diferente a los demás, Diversa)
Tener buenos valores. (Que tenga buenos valores que se den cuenta que el respeto es lo más importante en la vida humana.)
No poder ser autocríticos.
Críticos.
[Niñez] Reflexiva.
Muestran facilidad de resolver problemas, dificultades o necesidades.(Con resolución de problemas.)
Fomenta la confianza. (Tienen confianza en sí mismos.)
Expresar sus emociones, demostrar que son y qué es lo que desean para su propia vida. (Tienen libertad de expresión.)
Saber escuchar.
Son seres que piensan y creen.
Tienen creatividad. (Creativos)

Tienen espontaneidad.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

La tabla 13, se construyó con los datos que de alguna u otra manera se refieren más específicamente a las características relativas a la personalidad de los niños y las niñas, según la manera en la que las docentes participantes conceptualizan la niñez bajo el enfoque humanístico. A su vez, esta tabla reúne aspectos vinculados con las tablas anteriores, pero en esta ocasión, se centran más en la persona y menos en los factores sociohistóricos y normativos que han caracterizado a la primera infancia hasta el día de hoy.

Al haber contado con 9 participantes, se presentan con variedad de respuestas, algunas con ideas similares y otras distintas. En este caso, en resumen, se resaltan las siguientes características que integran todos los datos de dicha tabla.

Niños y niñas libres

La libertad en los niños y las niñas se puede comprender desde muchas aristas y Aloni (citado por Leach, 2012, p. 10), la contempla según lo siguiente: *“Humanistic philosophy assumes that the desire for freedom is a human quality: the desire for freedom of expression, freedom to control one’s self, and the freedom to be different.* [La filosofía humanística supone que el deseo de libertad es una cualidad humana: el deseo de libertad de expresión, la libertad de controlarse y la libertad de ser diferente.]

De este modo, la libertad como cualidad humana, puede romper con las intenciones de limitar y moldear a los niños y las niñas según los ideales sociales; así como se podrían reducir las ideas de la homogeneización educativa, ya que el crear conciencia sobre los niños y las niñas como sujetos libres, podría conducir a una educación en la que no todos deben ser iguales, no deben actuar tal y como alguien más lo dicta y mucho menos, no deben tener las mismas aspiraciones y sueños de vida que todos alrededor.

Igualmente, la libertad entrelazada con la creatividad, la espontaneidad y el disfrute, como características de los niños y las niñas, desde una perspectiva humanística, todas

representan formas de vivir. Sin embargo, sin la posibilidad de ser libres no se podría ser creativos, espontáneos ni disfrutar de la vida misma; por ello, la importancia de enseñar a los niños y las niñas la libertad que tienen para reflejar quiénes son realmente. Así como plantea Peralta (citada en SIPI, 2014)

En la gran mayoría de los países de América Latina los niños están siendo sobre exigidos, se los está limitando en sus formas de aprender mediante el descubrimiento, el asombro, a través de todos los sentidos. La sobre escolarización del nivel inicial está amedrentando las ganas de los niños de aprender y asomarse al mundo. Se ha metido al niño pequeño dentro de una camisa de fuerza. (p. 5)

En este sentido, la “academización” de la educación, en el nivel preescolar, en muchos casos se convierte en esa estructura rígida que no permite la libertad para construir su propio aprendizaje. Esto a su vez, promueve de forma negativa, docentes que se arraigan a un sistema “cuadrado”, perdiendo de vista el verdadero sentido de educar niños y niñas felices y realizados.

Niños y niñas con valores como la responsabilidad, el amor y el respeto

Referirse a valores puede resultar complejo, son términos abstractos, ya que son las personas quienes los concretan por medio de acciones, con otros sujetos o incluso hasta con lo material. Asimismo, no todas las personas son formadas a través de los mismos principios y valores y no todos tienen la misma connotación para las personas, pero son parte de la vida social.

Independientemente de toda la complejidad que encierra el hablar de los valores, desde la primera infancia, se viven. Paulatinamente los niños y las niñas los van adoptando en su andar, mediante sus propias experiencias, su crecimiento personal y el acompañamiento de las personas adultas. Ante eso, Maturana (1990) plantea lo siguiente:

Los valores no hay que enseñarlos, hay que vivirlos. Idealmente, no deberíamos hablar de valores, sino simplemente vivirlos y testimoniarlos. De los valores se habla cuando no se viven, cuando están ausentes, cuando se experimenta su violación. Nos interesa la

educación de nuestros niños porque en definitiva queremos que sean felices. La felicidad está en la armonía del vivir con un sentido en el respeto por sí mismo y por el otro. Se trata de crear espacio para la felicidad, para la realización mutua, en el respeto y la colaboración. Esa deberá ser la tarea más importante de la educación: crear convivencia en la confianza, vivir los valores, y hablar de ellos cuando sea estrictamente necesario. En el acto de respeto al otro, al niño, al joven de nuestras escuelas, se descubre que lo único que tienen es su propia historia, una historia que es preciso respetar y promover. (p. 4)

Los valores, representan cualidades de las personas, que en muchas ocasiones se determinan principalmente por la manera en la que actúan con otros; sin embargo, considerando que la pedagogía humanística se centra en la esencia humana de los niños y las niñas, vale la pena pensar en los valores como características que tienen ellos y ellas con sí mismos. Por ejemplo, expresa Patterson (1973), “*Respect involves an unconditional acceptance of the student for who they are.*” [El respeto implica una aceptación incondicional del estudiante por lo que es]. No se puede querer que las personas respeten a los otros si no hay un respeto propio; de esta manera, a través del conocimiento, la aceptación y la confianza personal se desarrolla el respeto lo que a su vez logra que las relaciones con otros se fortalecen, en busca del bien común.

Niños y niñas autónomos y críticos en la toma de decisiones/resolución de conflictos

Así como se mencionaba en la Política para la Primera Infancia 2015-2020:

El objetivo final de la educación humanística es que el alumno o alumna sea capaz de decidir personalmente sus acciones y ser responsable por ellas; dar soluciones inteligentes y de orientación personal; desarrollar un espíritu crítico que le permita ser constructivo en su evaluación del trabajo hecho por otros; adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas que tenga que enfrentar; y cooperar efectivamente. (Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2017, p. 29)

En el diario vivir, se presentan diversidad de situaciones que demandan la toma de decisiones. Algunos momentos son conflictivos y otros no tanto, pero al final siempre hay que actuar y la educación humanística tiene ese propósito. Por ejemplo, un niño(a) no puede jugar de todo al mismo tiempo, y muchas veces se encuentra en ese tipo de conflictos, ya que tal vez desea estar en un ambiente de juego, pero el amigo con el que deseaba jugar quiere ir a otro; situaciones de ese estilo se viven diariamente en el aula. Ahora bien, sin necesidad de detallar las formas en las que se puede resolver esa situación, lo importante es que los y las estudiantes tengan la oportunidad de decidir de forma independiente, según el análisis que realicen en el momento, incluso si eso lo conduce a pedir ayuda, lo cual siempre será válido.

Respecto al último detalle mencionado, dentro de la toma de decisiones los niños y las niñas pueden tener la necesidad de pedir ayuda, incluso a la persona adulta, porque dependiendo de la situación, esa es la solución. Es importante que ellos(as) sepan que cuentan con esa persona adulta, así sea únicamente para que esté a su lado. El propósito de enseñar a los niños y las niñas a ser críticos y autónomos, no aleja a los y las docentes del conflicto, por el contrario, debe existir una mayor presencia que les permite conocer verdaderamente, la forma en la que se van desarrollando sus niños y niñas estudiantes; esto será posible detallarlo más adelante.

No siempre, se puede saber si una decisión fue la correcta o no, hay muchos factores que intervienen en cada una de ellas. La esencia humanística, tiene como intención que los niños y las niñas sean conscientes de ellos mismos y del mundo; en este caso referente al tomar decisiones, los niños y las niñas necesitan ir desarrollando la actitud crítica, que les permita elegir acerca de aquello que no les haga daño ni a ellos(as) ni a otros, sobre aquello que les interesa, los(as) hace crecer y ser felices aunque otros no estén de acuerdo; así, como los amigos y las amigas que se enojaron momentáneamente, porque todos querían juegos diferentes.

Niños y niñas únicos

Al finalizar con la tabla 13, a pesar de que se puntualizan cualidades de niños y niñas humanísticos, hay que tener presentes que la diversidad existe y es inherente a la vida. Esa libertad, esos valores y esas decisiones de las que se hablaron, los hacen únicos y auténticos, y es importante que la persona adulta y los niños y las niñas lo sepan.

En lo mencionado por las docentes participantes, pareciera una realidad que existen intenciones de homogeneizar la educación, pero eso no puede seguir siendo una opción. Los y las estudiantes, son niños y niñas ante todo, que no viven para estar únicamente en un centro educativo, lo cual, fue posible detallar debido a que se hicieron planteamientos que no solo se centraban en el ámbito educativo. Los niños y las niñas merecen ser valorados como sujetos que forman parte significativa de sociedad, con cualidades individuales y diversas que enriquecen el ambiente en el que se encuentran.

Por otro lado, de la tabla 7 a la tabla 13, las subcategorías planteadas hicieron referencia a la imagen del niño y la niña en un sentido integral. Se consideró el pasado en contraste con la actualidad, la relación con las personas adultas, así como la su imagen como persona de derechos y como ente social.

En seguida, las tablas 14 y 15 muestran mayor énfasis en la concepción de los niños y las niñas dentro del ámbito educativo, siempre desde la perspectiva del enfoque humanístico. De esta manera, se construye una subcategoría que muestra, según las creencias de las docentes, algunos de los retos que enfrentan los niños y las niñas en el sistema educativo, lo cual, es importante conocer, porque identifica los puntos que necesitan de un cambio para fortalecer el ambiente pedagógico. Asimismo, se identifica, desde la perspectiva de las docentes, la imagen de los niños y las niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven en el ambiente educativo, corroborando lo expuesto hasta el momento.

Tabla 14

Retos que enfrentan los niños y las niñas dentro del sistema educativo según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes

Es un sistema muy cuadrado y repetitivo.

El sistema educativo está muy “politizado”.

El día de hoy desde que nacen ya están en sistemas educativos y la sociedad les exige más.

El reto de la escucha y aprender al ritmo del niño/a, no como el sistema lo indica.

Al tiempo, todo se hace a la carrera y con prisa, omitiendo detalles muy importantes.

Dificultad en tener un aprendizaje a su propio ritmo. (Humillación por dificultades en el aprendizaje./ Cuando sufren alguna discapacidad y no van al mismo ritmo que los demás niños y niñas)

Los retos son el ser valorados tal y como son.

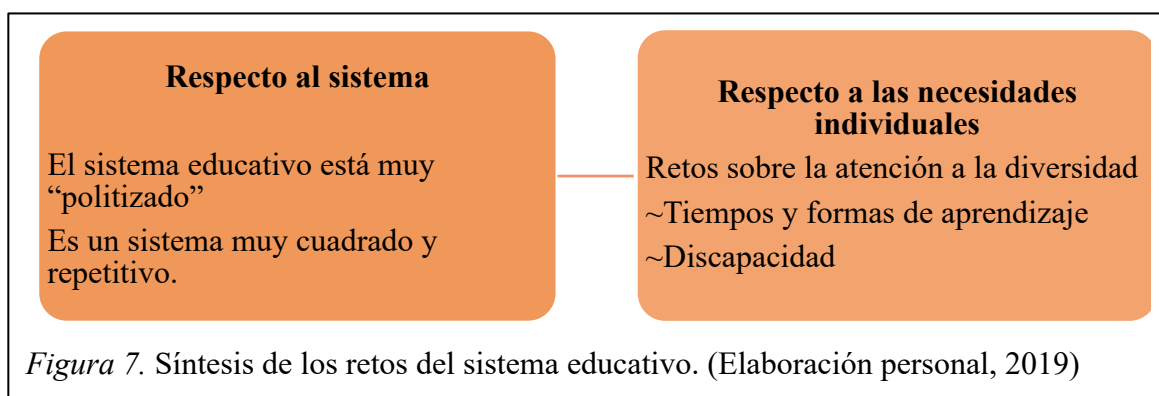
Despegarse de la mamá tan pequeños y adaptarse a un centro infantil donde el cuidado no va a ser el mismo que el que le da la madre.

Que todo se lo dan fácilmente.

Poco profesionalismo.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Como parte de los retos que se enlistan, existen algunos similares con las subcategorías anteriores, por ejemplo, el “reto de la escucha” y el “ser valorados tal y como son”. No obstante, se resaltan dos características del sistema educativo, las cuales, de alguna u otra manera dan paso a las demás dificultades que mencionaron las maestras participantes.



En lado izquierdo de la figura 7, constan dos criterios sobre el sistema a nivel macro y a la derecha su repercusión en los procesos de aprendizaje en los centros educativos. Al inicio de esta investigación, se desarrolló un apartado que reúne una serie de normativas que caracteriza al Sistema Educativo Costarricense como humanístico. A pesar de ello, la educación forma parte de un sistema nacional compuesto por factores políticos, factores culturales, ideales sociales, necesidades económicas, conflictos entre países y otros. Por tal motivo, el sistema educativo, no está exento a dichas situaciones y en muchas circunstancias, se convierte en un sistema en el que se le presta mayor atención a lo que dictan agentes externos, y no a lo que verdaderamente son los y las personas estudiantes y a lo que ellos y ellas necesitan para su formación plena y de calidad.

Peralta (citada en SIPI, 2014), expuso diversas dificultades a las que se enfrenta la educación en la primera infancia, para ello recordaba que:

Desde 1838 Friedrich Froebel se dedicó a fabricar los primeros materiales didácticos para niños, encontrándose frente al desafío de pensar un sistema de enseñanza preescolar fundado en el juego. Por eso, resulta difícil creer que en el año 2010, en un congreso organizado por la OMEP en Suecia, los representantes de Latinoamérica tengamos la necesidad de plantear que se está perdiendo el sentido de la educación inicial. (p. 4)

De esta manera, esas opiniones dadas por las docentes acerca del sistema educativo se demuestran como una realidad que trasciende las fronteras costarricenses. Ahora bien, pensando directamente en la influencia de esto, se concuerda con esa pérdida del sentido de la educación inicial que mencionaba Peralta; no obstante, las maestras detallaron como reto por atender, la diversidad que caracteriza a los niños y las niñas, ya que a pesar de no haber mencionado puntualmente la diversidad como reto, esta se refleja de muchas maneras y una de ellas es en que todos los niños y las niñas tiene sus propios ritmos y maneras para aprender, y eso no se respeta, según la opinión docente.

Por otra parte, se hizo mención a la dificultad que viven los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje al presentar una discapacidad; sin embargo, no por la discapacidad que tengan sino por que no van según al ritmo de los otros niños y niñas, lo cual, señala una falta de respeto y sensibilidad por la persona y la educación que merece, ya que exista o no una

discapacidad, todos los niños y las niñas tienen sus propios tiempos. En esas circunstancias se presenta ese “poco profesionalismo” mencionado por las docentes, el cual se retomará más adelante, en el análisis de la segunda categoría de análisis, respecto al rol docente.

El hogar y un centro infantil son dos lugares diferentes, así como una persona en el rol de mamá, papá, abuela(o), tío(a), es diferente al rol que ejerce una maestra o un maestro. No cabe duda, que la adaptación de un niño y una niña en un centro infantil conlleva todo un proceso para lograrlo y no siempre es el más sencillo, para los niños y las niñas, principalmente por ese paso y la separación temporal que se da con sus familias. Sin embargo, los propósitos que se han ido mencionado a lo largo de la investigación, también buscan que el ambiente educativo sea el más adecuado para el bienestar de los niños y las niñas, tanto en cuidado y seguridad como en afectividad, de manera tal, que los niños y las niñas desarrollen un sentido de pertenencia en su entorno educativo; esto, recordando la pirámide de Maslow (ver figura 1), representa una necesidad de los niños y las niñas, la cual, al ser atendida brinda la oportunidad de avanzar un paso más para la búsqueda de la realización y felicidad, a través de un proceso integral y significativo.

Wentzel mencionado por Leach (2012), expresa que:

All of these studies emphasized the importance of teacher demonstrated care and warmth to develop a trusting relationship. Additionally, students perceive their teacher as caring when teachers make a special effort in teaching, communicate respectfully to students, are fair and honest, and treat students as unique learners. [Todos estos estudios enfatizaron la importancia de que el maestro demostrara cuidado y calidez para desarrollar una relación de confianza. Adicionalmente, los estudiantes perciben a su maestro como afectuoso cuando los maestros hacen un esfuerzo especial en la enseñanza, se comunican respetuosamente con los estudiantes, son justos y honestos y tratan a los estudiantes como estudiantes únicos.] (p.8)

Es evidente la importancia de resaltar ese reto mencionado por las participantes, respecto a los procesos de separación y adaptación. Estas, son situaciones comunes en un centro infantil, pero el sustento humanístico, prueba que, a través de la calidez, la confianza, el cuidado, la

honestidad, la afectividad, entre otros, es posible que esos procesos sean más tranquilos y agradables para los niños y las niñas.

La tabla 15, denominada “Procesos de enseñanza y aprendizaje”, se construyó a partir de los datos que referían a las cualidades y a la participación de los niños y las niñas en dichos procesos, principalmente dentro del centro infantil.

Es necesario mencionar, que la tabla 14 al igual que la tabla 13, reflejan datos relacionados al rol docente y la práctica pedagógica; sin embargo, forman parte de la primera categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”. Por tanto, en esta ocasión se resaltan las características de los niños y las niñas dentro de la educación humanística, según la opinión de las maestras participantes, sin invalidar aquello que se vincula con los siguientes análisis acerca del rol docente y la práctica.

Tabla 15

Procesos de enseñanza y aprendizaje según la categoría de análisis “concepción del niño y la niña desde una perspectiva humanística”

Respuestas textuales de las participantes

Los niños y niñas son protagonistas de su propio aprendizaje. (Son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.)

Un aprendizaje activo. (Creación de un aprendizaje activo)

Se les brinda a los niños posibilidades para que puedan aprender por sus propios medios, con apoyo de docentes que guían su aprendizaje.

Es una educación centrada en las necesidades e intereses de los niños (as). (Abierta a los criterios de cada [niño y niña].)

Aprendizaje al ritmo de cada niño/a.

Donde se les respeta su capacidad cognitiva y crezcan al ritmo que pueden.

Se creía que los niños solo iban a la escuela para aprender conocimientos, y que los maestros “depositaban” esos aprendizajes en los estudiantes los cuales eran vistos como receptores de aprendizaje. En la actualidad esta cambió, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es mutuo, los niños forman sus experiencias y aprendizajes de forma conjunta con los docentes.

Por medio de los niños y niñas se ve reflejado lo que se les enseña.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #1 y encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Las participantes, caracterizan a los niños y las niñas estudiantes como protagonistas de los procesos de aprendizaje. Así como establece León (2002), “el aprendizaje es una capacidad natural del ser humano que se logra cuando la experiencia es significativa, siendo necesaria una participación activa de la persona”. De modo que, en la educación humanística, los niños y las niñas construyen su propio conocimiento, a través de su participación activa, en las experiencias pedagógicas. Cabe también retomar, la actual Política Educativa titulada como “La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, estableciendo que:

Cada persona se considera responsable de su vida y de su autorrealización. La educación, en consecuencia, está centrada en la persona, de manera que sea ella misma evaluadora y guía de su propia experiencia, a través del significado que adquiere su proceso de aprendizaje. Cada persona es única, diferente; con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. (Consejo Superior de Educación, 2017, p. 9)

A razón de lo anterior, destacan nuevamente, los niños y las niñas como sujetos diversos, con sus propios ritmos para aprender, sus propios intereses e incluso sus necesidades individuales. Es importante recordar, que en la tabla 13, las maestras, mencionaron dichas cualidades como retos educativos. En este caso, resulta valioso que también las plantearon como cualidades de los niños y las niñas, debido a que, antes que ser una contradicción, las maestras demuestran ser conscientes de las dificultades que existen, pero también del lado positivo, como que el enfoque humanístico, impulsa una educación centrada en la persona, lo cual implica darle el lugar que les corresponde a los niños y las niñas dentro de su propio proceso de formación. En este sentido, Chanto (2014) expresa:

La educación humanista representa en los tiempos actuales una vislumbre hacia un paradigma que visualiza las necesidades individuales y pueda responder acertadamente a cada estudiante, de acuerdo con sus divergencias y, a su vez, fomente las iniciativas y el potencial creativo de cada alumno en una sociedad de competencias y conocimiento. (p. 27)

Por otra parte, el enfoque humanístico, de acuerdo con las maestras participantes, considera a los niños y las niñas, como personas que no solamente construyen su propio conocimiento, por el contrario, tienen la capacidad de enseñar a sus docentes y así generar un proceso de aprendizaje mutuo. Para Chanto (2014), “entender la nueva posición del estudiantado en la nueva sociedad implica cambios significativos de actitud en todos los actores involucrados con nuevas experiencias creativas e innovadoras que fomenten su desarrollo en todas sus áreas.” (p. 28). No basta solo con saber que el niño y la niña son parte del proceso de enseñanza, sino que los y las docentes necesitan estar dispuestos a aprender de sus estudiantes y seguir fomentando experiencias que lo permitan.

A lo largo de este análisis fue posible conocer situaciones actuales que viven los niños y las niñas, relacionadas con su imagen y participación en la sociedad, algunas formas en las que sus derechos no son respetados, pero también la manera en la que la educación lucha por ellos, a través del valor hacia los niños y las niñas como personas.

Como se ha mencionado, la pedagogía humanística centra su atención en los niños y las niñas estudiantes como protagonistas de los procesos. A pesar de ello, en la labor educativa, se destaca la figura de la persona docente, como principal acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de un centro infantil. Por tal motivo, los propósitos de la presente investigación, se planteó identificar las características del docente humanístico, en relación con las opiniones de las maestras participantes. A continuación se presentan las subcategorías construidas para el perfil docente.

Perfil y rol docente bajo un marco humanístico

Las siguientes subcategorías, se identificaron con los datos recolectados en el cuestionario aplicado, correspondiente al rol docente, así como con otros datos de los encuentros #6, #7 y #8. Es importante recordar, que cada categoría de análisis tiene su propio énfasis; sin embargo, como parte de un proceso integral, se encuentran aspectos semejantes entre las categorías.

Tal como se presentó en la tabla 13, relacionada con las características de los niños y las niñas; las participantes expresaron, de acuerdo con sus propias ideas, las cualidades esenciales que debe tener una persona docente al trabajar con niños y niñas bajo un modelo humanístico.

De esta manera, se inicia con la subcategoría denominada “características personales de una docente humanística”, destacando que el enfoque humanístico, así como se centra en los niños y las niñas como personas, también resalta el ser humano que existe en cada profesional docente.

Tabla 16

Características personales de los y las docentes según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

Valores (2) (Ser portadora de valores y ejercerlos todos los días, hacia su centro./Con la responsabilidad también de educar con valores y ejemplo. / Mantener siempre los valores/ Tener principales valores como honestidad, igualdad)

Responsable. (2)

Honesto y sincero (3)

Respetuosa.

Amable (2)

Atenta. (4)

Activa y proactiva (2) (Con iniciativa)

Flexible. (Más libre y flexible)

Creativa. (3) (El ser creativo es algo que el mismo docente en ocasiones “mata” al estudiante.)

Colaborativa. (2) Compañerismo y colaboración solidarista. /Servicial/Son entes individualistas, les cuesta ser solidarios y compañeros, por la competencia.)

Constancia. (Perseverante)

Recto. (2) (Sigo las reglas/Estricto)

Ser muy reflexivo. (El espíritu crítico no es enseñado en muchos casos desde pequeños, sino que en muchas ocasiones se aprende hasta que se llega a la universidad.)

Carisma. (Alegre)

Amorosa (7) (Cariñosa.)

Entrega a lo que se hace. (Ser realmente éticos y amar, dedicarse a la profesión.)

Ser una persona que les transmita confianza. (Apego seguro (2))

Escucho

Ser sensible (8) (Tener sensibilidad, pero con límites. / Enseñar a ser sensibles y empáticos con todo ser vivo para un mundo mejor, ya que todos necesitamos de todos y se basa con respeto.)

Comprensiva. (3) (Comprensivo bajo presión/Comprensión hacia el alumno)

Empatía. (Ayudar a los niños de manera empática. /Empático/Es una persona completamente empático./Empática con niños./Soy empática con los niños y niñas/Me gusta ser ordenada y enseñarles a los niños y niñas siempre en apoyar al que lo necesite, estar en los zapatos de los demás, ser empático./Estar interesada en cómo estar conectada con los demás./ Ser empático/Empático a situaciones.)

Entender a cada uno de los niños (as). (Tomar en cuenta que todas las personas son diferentes.)

Reflejar el carácter humano. (2) (Al reflejar el carácter humano muchas veces, dañamos sin querer la sensibilidad del otro o la susceptibilidad.)

Disponibilidad

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Los datos de la tabla 16, surgieron de diversos planteamientos; por ejemplo, la descripción que a nivel personal brindó cada una de las participantes como “docente”, las características que propusieron, así como las que ellas creían que eran esenciales y las que representaban mayores retos para llevarlas a cabo en la práctica pedagógica.

Indudablemente, hubo variedad de respuestas, muchas docentes concordaron en sus opiniones, así como difirieron en otras, lo importante fue el valor y el respeto que se dio ante todos esos puntos de vista durante los distintos espacios de diálogo y trabajo en conjunto. Las cualidades mencionadas, de alguna u otra manera se relacionan entre sí; por lo cual, en resumen, se identifican los principios de una docente humanística, según las participantes:

Sensibilidad y empatía

Durante el desarrollo de la investigación, la *sensibilidad y la empatía*, fueron dos aspectos que se mencionaron constantemente entre las participantes y por tal motivo no podían omitirse en este apartado. Como parte de la construcción de frases de reflexión, expresaron que “El ser sensible, saber escuchar a los niños y las niñas, nos permite conocer, reflexionar comprometiéndonos con dar lo mejor, generando impacto en la primera infancia”. Es así como, las participantes reconocen la sensibilidad y la empatía como dos de las cualidades fundamentales que permiten generar un impacto positivo en la primera infancia. De esta manera, el comprender y valorar más las necesidades y los intereses de los niños y las niñas, así como las del entorno en el que se desarrollan, son actitudes indispensables en los y las docentes humanísticos.

Patterson (1973, p. 109), comenta que “*Empathic understanding requires that the teacher put himself in the student’s place and become sensitive to his perceptions and feelings about what is happening*” [La comprensión empática requiere que el maestro se ponga en el lugar del alumno y se vuelva sensible a sus percepciones y sentimientos sobre lo que está sucediendo]. Un docente humanístico no debería mantenerse al margen con sus estudiantes, requiere conocerlos y entenderlos, pero aún más, necesita llegar al corazón de los niños y las niñas, buscar y utilizar todas las herramientas que le permitan ayudarlos en lo que ellos y ellas necesitan, y principalmente debería destacar su “carácter humano”, aquel que le pueda dar la oportunidad de que los niños y las niñas se sientan en confianza de expresar lo que sienten y que sepan que son personas queridas incluso por personas que no forman parte de su familia tal como las docentes.

La sensibilidad, es una característica que no debería reflejarse únicamente en situaciones negativas, por el contrario, es primordial que sea parte de cada instante. Por ejemplo, cuando los niños y las niñas ríen, lloran, gritan, se enojan, entre otros, están expresando sus sentimientos. No basta con saber eso, las y los docentes humanísticos deberían preguntarse el por qué de esas manifestaciones y acompañar a sus estudiantes, ser parte de la experiencia, preguntarles y hablarles cuando sea el momento justo y siempre estar dispuesto a ayudar y crecer con los niños y las niñas. Esto ratifica lo propuesto por las maestras: “Uno de los puntos más importantes que entre todos se recalcó fue y es la SENSIBILIDAD. Si no hay sensibilidad no

estamos para servir a otros” (respuesta textual de una docente participante). En virtud de ello, la sensibilidad constituye uno de los principios fundamentales para el desarrollo de un modelo humanístico tanto en circunstancias positivas como desfavorables.

Entrega y respeto

En la tabla 16, se puede observar la propuesta de características, con una naturaleza positiva, como lo son los valores, la alegría, la perseverancia, la amabilidad, la ética, entre otras. En la vida, el ser humano también desarrolla sentimientos, emociones y actitudes, de carácter negativo, como el enojo, la impaciencia, el irrespeto, la mentira, el egoísmo, la irritabilidad y demás; es importante mencionar que todas esas características, no tienen una clasificación como buenas o malas, ya que son parte de todo aquello que puede sentir una persona y las mismas participantes anotan, “Son características que a veces ejercemos según nuestro momento o emoción.”

Al respecto, Patterson (1973) menciona que:

The authentic teacher is not all sweetness and light-not never impatient, angry, irritated. Events in the classroom, as in the rest of life, provoke these feelings, and authentic teacher recognizes them and doesn't attempt to hide them. He doesn't feel one thing and say another. [El maestro auténtico no es todo dulzura y luz, a veces está impaciente, enojado, irritado. Los eventos en el aula, como en el resto de la vida, provocan estos sentimientos y un maestro auténtico los reconoce y no intenta ocultarlos. Él no siente una cosa y dice otra.] (p. 103)

Resaltar esa realidad de la persona docente, resulta importante, ya que forma parte de la autenticidad y la integralidad que procura la pedagogía humanística. El reconocer los sentimientos y las emociones propias, permite ser un ejemplo para los niños y las niñas, con el propósito de que ellos y ellas desarrollen la capacidad de identificar lo que sienten, por qué lo siente y cómo trabajarlo. Del mismo modo, como docentes, el ser capaces de identificar cuándo existe una situación que causa malestar o dudas, es una herramienta que fortalece la labor docente, ya que el ser conscientes de lo que sucede con sí mismos permite a su vez reflexionar

acerca de lo que sucede en el entorno, con el fin de tomar las decisiones más adecuadas para el bienestar de las personas alrededor.

En la educación, se necesitan profesionales que aprecien lo que hacen, que se reconozcan y respeten como personas educadoras. Los momentos difíciles tanto a nivel personal como profesional siempre van a existir, incluso la desvalorización de la educación es un reto constante, debido a que existen multiplicidad de factores externos que no le dan sentido a la labor pedagógica, como el creer que las docentes solo cuidan niños y niñas o que en los centros educativos solo se juega y canta. Sin embargo, quienes forman parte del ámbito educativo, son los principales que deben trabajar día a día por una pedagogía de calidad, en la que toda la comunidad educativa es esencial, independientemente si el rol que desempeña se relaciona directa o indirectamente con los niños y las niñas del centro.

Amor y honestidad

Al hablar de amor y honestidad en la educación humanística, nuevamente se consideran oportunas las palabras de Patterson (1973):

The teacher cannot facilitate learning or self-actualization in others if he is continuously preoccupied with his own problems and frustrations, is unable to respect and trust children, or is afraid to be himself and function as humanistic teacher because of the threat from the school administration and even from others teachers. Too many potentially humanistic teachers are prevented from becoming humanistic teachers because of the school administration. Some leave teaching; others, like Jonathan Kozol and James Herndon, are fired. [El maestro no puede facilitar el aprendizaje o la autorrealización en otros si está continuamente preocupado por sus propios problemas y frustraciones, no puede respetar y confiar en los niños, o tiene miedo de ser él mismo y funcionar como maestro humanístico debido a la amenaza de la administración escolar e incluso de otros maestros. Demasiados maestros potencialmente humanísticos no pueden convertirse en maestros humanísticos debido a la administración de la escuela. Algunos dejan la enseñanza; otros, como Jonathan Kozol y James Herndon, son despedidos.] (p. 111)

Se ha podido conocer hasta este punto de la investigación, que el enfoque humanístico conlleva muchas implicaciones para la educación, desde la visión que se tiene de los niños y las niñas, hasta las transformaciones curriculares que se generan. Por ejemplo, se ha hablado, de potenciar la creatividad y la flexibilidad, tanto en los niños y las niñas, como en el personal docente; sin embargo, en ocasiones quienes administran las instituciones educativas no comparten esos puntos de vista, aunque algunos de sus colaboradores sí lo hacen, tal como mencionaba el autor.

La diversidad está presente en todas las instituciones educativas, a pesar de que se promuevan y trabajen paradigmas y metodologías específicas, eso no quiere decir que todos lo entienden y lo desarrollan por igual. No obstante, ante esa diversidad debería existir el mismo valor y respeto a la diversidad. Al considerar las opiniones de las maestras participantes, y una cuestionante que ellas mismas plantearon: ¿Cómo estamos formando o modelando a las personas menores de edad? En la educación humanística, el amor y la honestidad resultan principios adecuados, en la persona docente, para lograr los propósitos pedagógicos. Cuando existe honestidad y amor, en este caso, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la resolución de conflictos, las relaciones interpersonales, los cambios y todo lo demás que surge, se desarrollan a favor de la educación y la atención de la primera infancia, como complementan las maestras: “Con mucho amor, paciencia, encanto con los niños y niñas y trabajando en equipo con los papás de cada niño” y “Mostrando compañerismo bajo la solidaridad para un enfoque integral”.

El enfoque humanístico en educación ha existido a lo largo de muchos años. Ahora bien, se les hizo el planeamiento a las participantes si ellas consideraban que el ser un docente humanístico es una característica que la persona trae o la forma. De esta manera, la tabla 17, que se construyó a partir de esos datos, permite conocer el posicionamiento de las participantes al respecto y la relación de esto con los datos de la tabla 16, y el análisis de las siguientes subcategorías.

Tabla 17

Construcción del perfil humanístico según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes	
Ambas	<p>Creo que ambas, creo que uno trae valores y durante el estudio como formación puede darse un construir como tomar criterios teniendo conocimientos y reevaluar cómo hacer para mejorar</p> <p>Para mí tiene un poco de los dos, se trae ya que desde el vientre tenemos un poco de conocimiento de lo que sucede alrededor nuestro y cuando nacemos vamos formándolo y modelando lo con cada situación de nuestras vidas.</p>
Se forma	<p>Creo que se forma, ya que depende del contexto en el que uno se desenvuelve, ya que hay distintos aprendizajes y además las imposiciones en ocasiones cierran el panorama de ver abiertamente y de comprender la parte humanística en los docentes.</p> <p>Se puede formar al pasar de los años, con la experiencia vivida en los centros infantiles, a través de historias de cada niño y niña.</p> <p>Se forma; conforme va teniendo experiencia con los niños el docente se va formando, según las necesidades que los niños presenten.</p> <p>Nos formamos a paso seguro y lento, lo bueno de ir formándonos nosotros mismos y sin darnos cuenta vamos formando al a otros.</p> <p>El conocimiento se quiere, y si se está dispuesto se puede aprender a ser más humano.</p>
Se trae	<p>Se trae y esto se da desde pequeños con la crianza de nuestros padres y abuelos.</p> <p>Se trae, pero también necesita formación, se necesita experiencia y constancia en lo que se hace.</p> <p>Se trae con, pero al mismo tiempo un docente puede buscar formarse continuamente para mejorar su desarrollo tanto personal como profesional, esto por medio de cursos y diversas experiencias</p> <p>El docente debe tener principios también para poder fomentarlo o ponerlo en práctica con los niños y niñas, ya que ser humano de acuerdo a como lo educaron</p>

así va a tratar a los demás. Los docentes en el proceso de su desarrollo profesional, también irán aprendiendo prácticas humanísticas hacia los niños y niñas.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Como se observa, los datos se dividieron en 3 grupos para una mejor claridad. En una agrupación, se encuentran respuestas en las que las docentes dijeron que el perfil humanístico se trae, otro en el que mencionaron que se forma y otro que de ambas opciones. Sin embargo, todas las maestras coincidieron en que el ser una docente humanística es una cualidad que trae la persona, pero que a su vez se va formando con el tiempo y las experiencias.

Lo anterior, tiene mucho sentido y concuerda con todo lo aprendido a lo largo de la carrera profesional y la realización de este estudio; no se puede dividir una persona, todos los seres humanos son un conjunto de genes y de experiencias, por tanto, no se puede pensar en que una docente es la misma cuando empezó a trabajar a 5 o 15 años después. Así, como el enfoque humanístico destaca al niño y la niña como persona, también lo hace con las y las docentes. De esta manera, dentro de una pedagogía humanística se distingue el hecho de que las y los profesionales en educación son personas, ante todo. Por tanto, las mismas características que las participantes mencionaron en la tabla 16, pueden evidenciarse en mayor o menor proporción en unas maestras que en otras, y eso se evidenció cuando cada una de ellas se describió; ninguna era igual que sus compañeras.

De igual modo, aunque una docente tenga un perfil más humanístico que otra, siempre existen las oportunidades para aprender y mejorar. Por ejemplo, el tema de la disciplina positiva, durante los años de estudio, se mencionó en reiteradas ocasiones la importancia de eliminar el “no”. Como estudiantes los beneficios fueron claros; sin embargo, el ejemplo en la realidad educativa fue escaso. Es difícil aprender a evitar el “no” por cuenta propia, pero el estar con personas que tienen experiencia en la disciplina positiva favorece el proceso. De la misma manera, sucede con el enfoque humanístico, el trabajo en conjunto y apoyo constante entre las maestras de la institución es fundamental, ya que sobresalen las fortalezas de cada una, se transforman las debilidades y “EL ‘ser’ humano en nuestras labores nos ayuda a salir adelante” (respuesta textual de una docente participante).

Por otra parte, el trabajo en equipo es un aspecto necesario en cualquier grupo de personas, y para las participantes eso resulta muy importante, por lo que surgieron dos subcategorías de análisis, en las que se evidencia esa postura. La tabla 18 correspondiente a las “relaciones entre el personal docente” y la tabla 19 al “mejoramiento profesional”.

Tabla 18

Relaciones entre el personal docente según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

Conocer los intereses del personal para estar pendientes de temas en los cuales se pueda abordar y entre todos (as) ayudar a enseñar (aprovechar los conocimientos y compartirlos)

El convivio entre compañeros y compañeras de trabajo es esencial, tener un ambiente agradablemente sociable, creando reuniones donde se abarcan dudas, se tomen opiniones de todos y todas y se respeten, que se cree una comunicación clara y constante evitando cualquier tipo de problemas

Si lo vemos desde el punto en dar un paso más con el personal trabajaría en mejoras de las relaciones interpersonales. Los círculos de diálogo serían una buena estrategia para escuchar y atender necesidades de las personas.

Además celebraríamos cada cumpleaños con al menos un detalle, ya que el personal motivado trabaja mejor.

Como directora, sería pensar primero en mi personal (estrategias de convivencia sana) *Hacer lo posible por sacar un espacio al mes, para hacer diálogos de comunicación; Qué nos gusta y qué no y actividades entre el mismo personal, para fortalecer el equipo. De nada sirve pensar en los niños y familias. Sino se cuida el persona, ya que ellos son la cara y lo que transmiten hacia los niños y familias. (se inicia primero ahí).

Mantener un ambiente laboral positivo entre todo el personal teniendo una relación e respeto, empatía, trabajo en equipo, colaboración, en pro del bienestar y educación de los niños o protagonistas.

Una directora debe ser humilde.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Iniciando con la tabla 18, a las maestras se les preguntó, qué harían ellas siendo directoras de un centro humanístico; la mayor parte de las respuestas, se relacionaron con el ambiente laboral, enfatizando en las relaciones entre las compañeras.

Se ha planteado, que en la educación humanística los niños y las niñas son el eje central de los procesos, pero qué sucede cuando el personal docente no es tomado en cuenta como se debe. Las participantes, reconocen la importancia de dedicarle tiempo al personal docente, tanto en aspectos personales como en sus funciones como docentes. Una maestra necesita saber escuchar a quienes la rodean, pero necesita también ser escuchada; la maestra humanística promueve la participación activa de sus estudiantes, pero ella merece la oportunidad de participar significativamente en el centro educativo, no únicamente en el trabajo que se centra con su grupo de niños y niñas.

A inicios de la presente investigación, se habló de la lucha contra la visión “adultocéntrica” de la educación, pero cabe distinguir que en este estudio velar por la reflexión y participación docente formó parte de la esencia para la construcción de un modelo humanístico. Lo cual, no quiere decir que la educación recaerá nuevamente en lo que la persona adulta quiere; por el contrario, crear espacios en los que se hable de educación y de la primera infancia, fortalece los propósitos y la transformación de la práctica pedagógica, ya que se promueve la cultura de reflexión docente.

Los CECUDI operados por DEHVI se dirigen a partir de la Filosofía Reggio Emilia, la cual, como se mencionó en un inicio esta se centra en los niños y las niñas como personas activas en su propio proceso de formación. Además, uno de sus principios básicos corresponde a la documentación. Dicho principio, no solo consiste en realizar un registro sobre todo lo que desempeña el niño y la niña en su ámbito educativo, con el fin de valorar sus procesos de desarrollo de forma más significativa; ese proceso de documentación trasciende y se considera como un proceso integral, que visto también desde “el paradigma humanista [es una forma por medio de la cual] el profesor desarrolla un profundo respeto hacia su labor docente.” (Aizpuru, 2008, p. 37)

Ese respeto al que hace alusión el autor y que se destacó como principio en la tabla 16, conduce al docente a ir más allá de solo un trabajo con niños y niñas por un horario determinado. No obstante, esos espacios no surgen por sí solos, debe existir el interés y el compromiso para generarlos. Emilia, Burshan (2006) comenta que dentro de las funciones que tiene la

documentación en la pedagogía, se encuentra “promover el crecimiento profesional; facilitar la comunicación y cambio de ideas entre educadores” (p. 7). Para que esa intención pueda lograrse es necesaria la interacción entre las docentes en espacios armónicos, en los que se pueda generar experiencias para la reflexión entre las maestras, valorando y respetando el proceso metacognitivo de cada una individualmente, mientras que, a su vez, en forma colectiva, se van construyendo aprendizajes en torno a las diversas situaciones que se exponen.

Antes de continuar con la siguiente tabla, en este punto, es valioso mencionar el interés que manifestaron las participantes por los espacios de diálogo que se llevaron a cabo. En reiteradas ocasiones expresaron el gusto por lo que se hacía y que era necesario más tiempo. Como se presentó en el marco metodológico, los encuentros tuvieron dificultades, por ejemplo, el espacio en el que se desarrollaron o el tiempo con el que se contó. A pesar de ellos, fueron exitosos, y las maestras así lo señalaron, durante varias etapas de la investigación. Lo cual, en relación con la participación docente, se establece como un principio del modelo humanístico.

A continuación, se presenta la tabla 19, que como se mencionó está relacionada con la importancia del trabajo en equipo, así como la reflexión docente y el mejoramiento profesional, características que se derivaron del análisis.

Tabla 19

Mejoramiento profesional según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

Con una perspectiva abierta a las opiniones y críticas para mejorar en todo momento.

Abierta escuchar a los demás, y los consejos que den para crecimiento profesional.

Una persona en proceso de aprendizaje constante.

Estar anuente al cambio. (2)

Actualizarse constantemente. (3)

Con la tarea de ir innovándome cada día más y con el criterio de saber que cada niño y niña es único.

Siempre en busca de mejorar personal y profesionalmente.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Si bien las características que se encuentran en la tabla 19, podrían desglosarse y ubicarse en otras subcategorías, se construyó dicha tabla, ya que el enfoque humanístico demanda ese cambio y esa actualización constante por parte de los y las docentes, con una “actitud receptiva ante las críticas o recomendaciones” (Chanto, 2014, p. 28).

Las generaciones de niños y niñas van cambiando y la forma de enseñar también. Así, estar anuente al cambio, de alguna u otra manera, brinda la oportunidad al docente de afrontar con mejores herramientas los retos a los que se enfrentan dentro del sistema educativo, los cuales, se presentan más adelante.

Como se ha mencionado, la pedagogía humanística es integral; sin embargo, algunas subcategorías construidas se vinculan más con el área social y otras con el área académica. En este caso, el mejoramiento profesional, inicialmente se percibe desde lo académico; no obstante, como parte de las características de una docente desde la perspectiva humanística, la innovación, y el cambio, deben ser vistos desde el “ser” humano. Esto quiere decir que, el ser profesional no depende únicamente de las nuevas técnicas y métodos de enseñanza que se implementen; el trato a las personas, las actitudes con las que se enfrentan las situaciones, entre otros, son los detalles que caracterizan a un profesional en educación.

El valor al “ser” humano, se ha visto afectado, pero hoy a través de la pedagogía, que resalta la esencia de las personas, se puede producir el verdadero mejoramiento profesional. Por tal razón, se retoman las palabras de Patterson (1973):

Good teaching is not a matter of techniques or methods, for, as curriculum is not education, so method is not teaching. Research indicates that good teachers and poor teachers cannot be differentiated on the basis of teaching “methods”. The method is inseparable from the person of the teacher; in fact, the persona of the teacher is more important than the method. [La buena enseñanza no es un asunto de técnicas o métodos, así como el currículo no es educación, por tanto, el método no es enseñar. Investigaciones indican que los buenos maestros y los malos maestros no pueden ser diferenciados sobre la base de los métodos de enseñanza. El método es inseparable de la persona docente, de hecho la persona docente es más importante que el método]. (p. 97)

Entendiendo las palabras de Patterson y como resaltan las maestras participantes, “Es necesaria una pedagogía humanística en cualquier lugar, no solo en un centro infantil”. Las personas son conscientes de las dificultades sociales, pero también contribuyen al cambio socioeducativo, por medio del respeto hacia la persona de al lado.

Seguidamente, se encuentra en la tabla 20, la subcategoría denominada “Comunicación”. Esta subcategoría se desarrolló como una característica clave en la primera categoría de análisis (niñez), pero en ese caso se denominó derecho a la participación. En esta ocasión, se presentan desde la perspectiva del rol docente y su nombre se transformó por la manera en la que está constituida.

Tabla 20

Comunicación según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

- Que sepa escuchar.(3) (Yo como docente debo saber escuchar, ser sensible a las necesidades de mis estudiantes desde un ser visto de forma integral./ Los docentes deben tener en cuenta sus necesidades e intereses, escuchándolos y actuando de forma empática.)
 - Estoy siempre dispuesta a escuchar y velar por los niños (as). (Estar anuente y siempre escuchar las necesidades de cada niño/a.
 - Brinda libertad de expresión. (Dejar expresar sus ideas con base a la enseñanza dada./ Brinda los niños libertad de expresión, posibilidades de creación, diálogo, y ayuda respeto/mutuo)
 - Darles a los niños/as el espacio para que ellos también puedan elegir.
 - Se expresa de manera que el momento sea propicio, ya que [sabe] respetar la perspectiva de cada persona.
 - Brindar comunicación asertiva hacia las familias, niñez, compañeros (as) en todo momento.
 - Promover la participación constante en espacios de convivencia.
 - Por cómo se da la historia de la educación se cree que un docente lo sabe todo, sin embargo hay gran carencia en que un buen docente sepa escuchar a sus estudiantes.
 - Falta de accesibilidad de opinión para los demás.
-

- Las posibles soluciones podrían ser el llevar a cabo tiempos de escucha con y para los niños/as.
-

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

La comunicación, se puede tratar desde las diversas subcategorías identificadas; como una característica personal de él y la docente, como un aspecto fundamental en las relaciones entre el personal docente y con los niños y las niñas, e incluso puede ser parte de los retos a los que se enfrentan las personas diariamente, tanto dentro del sistema educativo como fuera de este. Ahora bien, considerando las opiniones de las maestras a lo largo de todas las experiencias de investigación, se destacan algunas ideas principales: saber escuchar y saber el momento adecuado para hablar.

La pedagogía de la escucha nace de la convicción de que el niño y la niña es investigador innato y que construye teorías interpretativas, expresa pensamientos y teorías, ofreciendo al mismo tiempo un contexto para investigar y construir junto con la comunidad educativa nuevos conocimientos; es así como también se convierte en una importante “herramienta generadora de actitudes de respeto, colaboración, resolución de conflictos entre otros” (Modelo de Atención para los Centros Infantiles Operados por la Fundación DEHVI, 2018, p. 23)

La comunicación directa, honesta y respetuosa resulta la base para las relaciones interpersonales positivas, pero es una realidad que no siempre representa una fortaleza de las personas. A pesar de ello, al reconocer a los niños y las niñas como sujetos capaces de crear sus propias teorías y expresarlas, la persona docente debe atender coherentemente a sus estudiantes. Esto significa, generar una escucha sensible, en la que los niños y las niñas tengan la motivación y la confianza de expresarse, al reconocer que existe una persona que se interesa por lo que ellos y ellas manifiestan. Por ello, “ser un docente humanista requiere compromiso, dedicación y tiempo, la experiencia en el ámbito educativo ha reflejado la necesidad que tienen los

estudiantes de encontrar personas que se interesen en ellos y presten atención a sus inquietudes, propuestas u opiniones” (Chanto, 2014, p. 28).

Por otra parte, para una docente, el estar dispuesta y ser responsable de escuchar a los demás (comunidad educativa), implica ser consciente de las acciones próximas. Lo cual, significa pensar y reflexionar sobre qué decir y cuándo decirlo. Por ejemplo, una docente participante comentó que “Por cómo se da la historia de la educación se cree que un docente lo sabe todo”. Asimismo, Patterson (1973, p. 100) plantea el mito de “I have to know all the answers” [Yo tengo que saber todas las respuestas]. De esta manera, la realidad es que una docente no tiene porqué saber todas las respuestas a los cuestionamientos de sus estudiantes, o incluso no tienen porqué saber la razón por la que se dijo algo; lo importante es asumir una actitud sincera al decir “no lo sé”, “tú qué piensas o por qué lo piensas”, “cómo podemos solucionar”, “investiguemos juntos”, entre muchas más.

Como conclusión, Chanto (2014, p. 28), expresó que el educador humanístico “Escucha las personas y es humilde para reconocer que los estudiantes tienen mucho para enseñar y respeta la libertad de opinión, sin tendencias a reprimirla”. Como se pudo analizar, dichas características concuerdan con los datos expuestos por las participantes. Asimismo, se reafirma la idea con una pregunta que crearon las participantes de forma conjunta al conversar y reflexionar sobre el proceso que se estaba llevando a cabo hasta ese momento (encuentro #5): ¿Cuál es la esencia humanística que el centro infantil se quiere transmitir a los niños (as), comunidad, familiares, colaboradores y alianzas, entre otros? Para ellas, parte de la esencia humanística corresponde a “el promover una comunicación transparente, donde todos los participantes sean escuchados, brindando oportunidades de aprendizaje para la vida, integralmente, donde se impulse la empatía para velar por el bienestar, derechos, deberes y democracia de la niñez y los participantes.”

En la categoría de análisis correspondiente al papel docente bajo el marco humanístico, se han identificado de acuerdo con la opinión de las participantes, las características indispensables en la persona docente. Se han presentado cualidades que enfatizaron en personalidad de la docente, otras vinculadas con las relaciones entre las maestras, así como la relación de las y los docentes con los niños y las niñas. La tabla 21, denominada “relaciones educador-educando”, se asocia también con la manera en la que son vistos los y las educadores en relación con los y las estudiantes.

Tabla 21

Relaciones educador-educando según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

- Educador-educando (Aprender a los niños y niñas. Debe ser una persona dispuesta aprender sobre intereses de sus estudiantes. Y aprenda de cada uno de los estudiantes. Y en donde en cada actividad aprenda yo más sobre ellos. Soy una docente con una amplia mentalidad, abierta aprender en conjunto con mis niños y niñas. /Que puedan escuchar y aprender de los alumnos/Aprender de cada persona y cada momento para el mejoramiento de aprendizajes en conjunto.)
 - Atención a las necesidades e intereses de los estudiantes. (Hago todo lo posible por cubrir sus necesidades y tener la paciencia necesaria que cada uno demande. Pensar en las necesidades e intereses de los alumnos. Constantemente está pensando en las necesidades e intereses de sus estudiantes.)
 - Enseñar con libertad, esto para que el alumno cree el mismo o se innove
 - Con el deber de proveer oportunidades de aprendizaje, donde los niños y niñas, puedan descubrir, explorar, conocer.
 - También me gusta el construir con los niños y niñas ser críticos y analíticos.
-

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Allender (2001), comenta lo siguiente

Students feel special when they understand that the value of the teacher's ideas is not so dominant that the value of theirs is lost. What teachers say and do is important, but is also true that people learn best when they are given choices and encouraged to express their own views. [Los estudiantes se sienten especiales cuando entienden que el valor de las ideas del maestro no es tan dominante como para perder el valor de las suyas. Lo que los maestros dicen y hacen es importante, pero también es cierto que las personas

aprenden mejor cuando se les da opciones y se les anima a expresar sus propios puntos de vista.] (pp. 5-6)

El rol de cada docente que forma parte de un centro infantil es indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven. No obstante, la creencia de que el maestro es la única persona que sabe y que puede enseñar, a lo largo de los años se ha transformado, creando así una pedagogía que se desarrolla a través de las fortalezas y los conocimientos que aportan todos y todas las participantes. De esta forma, en relación con lo mencionado por el autor, un docente humanístico, brinda la oportunidad a sus estudiantes de ser educadores en sus propios procesos de aprendizaje y se acepta como educando al valorar los conocimientos que puede adquirir de sus estudiantes.

Por medio de los datos de la tabla 21, se resaltan diversos principios de la educación humanística, desde el posicionamiento del niño y la niña hasta el perfil docente. A través de las relaciones paralelas entre las personas estudiantes y las personas docentes; la concepción y participación de la primera infancia se fortalece, prevalecen el desarrollo integral y el respeto por los derechos humanos y el protagonismo de los niños y las niñas, así como sus necesidades e interés no son vistos como obstáculos, sino como aquello que le da sentido al quehacer educativo.

Para finalizar, la última subcategoría de análisis corresponde a los “retos dentro del sistema educativo” y se presenta en la tabla 22. Si bien el perfil y rol docente que se identificó en la construcción y el análisis de las subcategorías anteriores, las maestras participantes, no enfatizaron en las dificultades que pueden enfrentar. Sin embargo, sí mencionaron una serie de retos que muchas veces influyen en la forma de ser y actuar de las y los docentes, tanto en el ambiente educativo como fuera de este.

Tabla 22

Retos dentro del sistema educativo según la categoría de análisis “perfil y rol docente bajo un marco humanístico”

Respuestas textuales de las participantes

Se enfrenta al cambio no constante del sistema educativo.

A los ideales impuestos y que se vuelven sedentarios y naturales en el sistema.

Utilizar métodos tradicionales donde se evalúe a todos por igual sin tomar en cuenta necesidades intereses.

Cumplir horarios y ver temas con un tiempo limitado.

Al corre corre diario.

El tiempo en la labor docente, ya que en ocasiones se desvía la esencia de la práctica pedagógica humanística para llevarla a cabo en la cotidianidad.

Metodologías de trabajo y no flexibles

Recibir niños con algún tipo de discapacidad.

Controlar grupos de bastantes niños un solo docente.

Buscar trabajo u oportunidades en el MEP

Salarios bajos, en comparación con horas laboradas

Jornadas laborales extensas

Recargo laboral.

A la tecnología (al mal uso). De ahí se sacan miles de problemas.

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #2 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

El sistema educativo costarricense tiene debilidades que no pueden ser cambiadas por las docentes; por ejemplo, los tiempos de las jornadas laborales, los salarios, la cantidad de niños y niñas que se permiten en un aula, la rigidez de muchos aspectos curriculares, entre muchas más. Sin embargo, ante dichas situaciones, deben sobresalir los propósitos de la educación en general, los cuales, se mencionaron en el marco legal que se desarrolló en el apartado metodológico del presente estudio. De esta manera, según la propuesta de las participantes, el modelo humanístico en un centro infantil, promueve una educación que se

enfrenta ante los retos de forma apropiada, mediante la comunicación transparente, los espacios para la reflexión docente, la creación de un ambiente laboral en el que destaca la colaboración y el trabajo en equipo, entre mucho más.

Práctica pedagógica humanística

La tercera categoría de análisis que se planteó, corresponde a la práctica pedagógica. Esta categoría de análisis se centra esencialmente en las acciones que identifican un modelo humanístico. En esta categoría se desarrolla el análisis sobre la relación y la participación familiar dentro del centro infantil, la diversidad dentro del ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las prácticas inapropiadas que contradicen los principios del enfoque humanístico en la educación y atención para la primera infancia.

Inicialmente, se encuentra la tabla 23, que se clasificó como “relación y participación familiar”. Esta subcategoría, comprende los datos que, según la opinión de las participantes, hacen referencia a los retos de la práctica pedagógica en relación con la familia y la relevancia que esta tiene en los procesos.

Tabla 23

Relación y participación familiar según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”

Respuestas textuales de las participantes

- Enfrentar a madres y padres.
 - Los retos son muchos, como docentes debemos ser parte de cada una las familias que atendemos a través de cada niño y niña que se encuentran en nuestras aulas.
 - La relación y aceptación de los padres.
 - Debe tomar en cuenta el ambiente el cual viene cada niño y niña para comprender muchas cosas sobre ellos y ellas.
 - Abarcando temas de interés de las familias en donde puedan ser abordados y a la vez que el interés en las familias crezca y a la participación.
 - Tomar en cuenta las diferentes culturas familiares y hacer actividades de participación
 - Integrar a los padres en los proyectos, además que ellos entran al Centro Infantil hace que el trabajo sea más en equipo.
 - Siempre estar anuente a cambios que ayuden tanto a las familias de los niños (as), los (as) niños (as) y el personal del centro donde haya una comunicación flexible y asertiva.
 - Tener una escucha visible a las personas menores de edad y a sus padres, darles apoyo progresivo en sus resoluciones de problemas personales, para evitar la afectación todas las partes.
 - En primera instancia, involucrar mucho a los padres de familia, invitándolos a participar un día completo a lo que es la vivencia diaria entre los colaboradores y la persona menor de edad. Que vean el enfoque que se les da en la atención integral y tomen un breve ejemplo para que lo realicen en sus hogares.
 - Involucrarse 100% con las familias (en casos de saludos, de una escucha asertiva). Resolver los conflictos de una vez de manera que las 2 partes estén presentes, actuando de una manera positiva.
-

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #3 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

Las maestras, expresaron en diversos encuentros lo complejo que resulta en ocasiones establecer vínculos con la familia y trabajar articuladamente con estas. Por ejemplo, una participante contó una experiencia que tuvo en un centro educativo; la docente le había prometido a un niño irse un poco más temprano de la institución, pero no se cumplió ya que el familiar encargado de recogerlo no llegó a tiempo. La participante expresó que en ese momento sintió molestia por lo sucedido; sin embargo, al contar la historia enfatizó en la importancia de concientizar a las familias acerca de cada detalle que sucede en el centro, ya que son realmente fundamentales en el quehacer pedagógico. Otra maestra recalcó en la flexibilidad y la sensibilidad que ellas como docentes deberían de tener con las familias, y aunque en ese caso expuesto, el familiar tuvo razones por las cuales no pudo llegar a tiempo y la maestra, según sus propias palabras, le quedó mal a su estudiante, pero a pesar de eso entendió el motivo de la tardanza del familiar y conversó sobre lo sucedido hasta llegar a un nuevo acuerdo.

En relación con el presente estudio se destaca la actitud propositiva de la docente ante la experiencia que vivió. Del mismo modo, dentro de una pedagogía humanística se requiere fomentar ese tipo de actitudes en los niños y las niñas, por lo que dialogar y no volver ajenos a los y las estudiantes sobre lo que sucede a su alrededor, se convierten en características primordiales de un modelo pedagógico humanístico

Las maestras, tal y lo como expresaron en los instrumentos para la recolección de datos y en los espacios de diálogo, mostraron una actitud positiva. Reconocieron los retos a los que se enfrentan, pero dieron más énfasis en las maneras en las que la práctica pedagógica humanística puede involucrar más a las familias de cada niño y niña por ejemplo invitar al centro una vez a la semana a un familiar de los niños y las niñas, para que sea parte de las actividades del día y conozca mejor lo que se hacen en el centro, no solo para las actividades que están pensadas propiamente para involucrar a la familia como el día que comparten los proyectos elaborados en el grupo o para la actividad navideña. Sin embargo, cabe rescatar un cuestionamiento que se realizaron entre ellas mismas y para ello se presenta una de las frases reflexivas que construyeron, la cual, menciona que: “La educación inicia en el hogar, en la escuela terminamos de formar y enseñar en cuanto lo que el niño y la niña necesite para mejorar” (Respuesta textual de las participantes en el encuentro #5)

En este apartado, más que detallar en cada opinión expresada por las participantes, es oportuno valorar un compartir de ideas que se dio en los encuentros respecto al tema de la

familia. Las maestras debatieron entre las funciones del hogar y el centro educativo y respecto a ello, surgieron dudas sobre los términos “educar” y “formar”. En el Diccionario de la Real Lengua Española, *formar* significa “Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” y *educar* “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc”. Por lo cual, ambos términos son sinónimos y no dependen de un espacio específico para desarrollarse, ya que los niños y las niñas están en constante desarrollo y cada instante es una oportunidad para aprender, por lo cual, siempre están educándose-formándose como personas, en sus distintas áreas del desarrollo.

“Humanistic education is concerned with creating a school culture that facilitates the development of the whole person: intellectual development, socio-emotional development, and physical development.” [La educación humanística se preocupa por crear una cultura escolar que facilite el desarrollo de toda la persona: desarrollo intelectual, desarrollo socioemocional y desarrollo físico.] (Aloni mencionado por Leach, 2002, p. 5). De esta manera, la educación humanística se acerca y comparte más con las funciones de la familia, ya que ninguna de las partes está basada meramente en el aspecto académico. Tanto el hogar como el centro infantil, tienen como propósito brindar una educación y atención de calidad a los niños y las niñas, por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje son una responsabilidad compartida.

Por otra parte, las participantes se plantearon la siguiente pregunta: ¿Cree usted que se pueda rescatar la educación que solíamos tener décadas atrás? Las maestras realizaron dicha pregunta, ya que se había conversado sobre las características de la niñez en el pasado en relación con la actualidad, así como se expusieron diversos retos actuales a los que se enfrenta la educación. Como frase de reflexión y respuesta a la pregunta expresaron: “Sí, la esencia de una buena educación, también puede estar en la actualidad; no dedicarnos a juzgar y poniéndonos más a formar.” (Respuesta textual de las participantes en el encuentro #5).

Las participantes, expusieron la frase anterior desde su rol como docentes; sin embargo, considerando la educación como una labor en conjunto entre el hogar y la escuela, es importante que tanto las familias como las y los docentes, tengan presente que las dificultades son propias de la vida humana. No existe una época de la historia socioeducativa que no haya enfrentado retos, pero lo esencial está en el detalle mencionado por las docentes “no dedicarnos a juzgar”. Flórez (citado por Lacombe, 2011) menciona que la pedagogía:

Tiene como objetivo el estudio y diseño de experiencias culturales que conduzcan al progreso individual en su formación humana. La pedagogía es una disciplina humanista, optimista, que cree en las posibilidades de progreso de las personas y en el desarrollo de sus potencialidades. (p. 195)

Las relaciones interpersonales entre las familias y las personas docentes, deben promover una formación humanística que rescate las fortalezas del tiempo y el espacio social en el cual se encuentran; de manera que se promueva en los niños y las niñas, y en toda la comunidad educativa una actitud crítica y reflexiva, que, en vez de limitarse a observar los problemas, tiene como propósito trabajar por el crecimiento individual y colectivo, para el presente y el futuro.

Seguidamente, se expone la tabla 24 relacionada a los “procesos de enseñanza y aprendizaje”. Los datos mencionados por las participantes, se clasificaron en tres aspectos característicos de la práctica pedagógica, como lo son: las necesidades e intereses que guían los procesos, las formas de enseñanza que implementan las y los docentes y los tiempos de aprendizaje que desarrollan los niños y las niñas.

Tabla 24

Procesos de enseñanza y aprendizaje según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”

Respuestas textuales de las participantes

- Necesidades e intereses
- Es una educación centrada en los niños, donde estos sean los principales protagonistas de su aprendizaje.
 - Basados en las necesidades e intereses de los niños.
 - Una pedagogía humanística debe de tomar en cuenta las necesidades de cada persona, el no aceptar que todos somos diferentes obstaculiza ese avance. Como solución, es dar desde la primera infancia programas que contemplen estas situaciones, donde los niños y las niñas aprenden como tolerar, respetar, socializar con todos los compañeros.
 - Contenidos de acuerdo a los intereses y las necesidades de las personas.
 - Se realizan experiencias basadas en los intereses de los niños, donde realizan diversas actividades en grupos pequeños.
 - Para lograr esta práctica creo que debo ser atenta a esas personas, sabiendo sus necesidades puedo lograr grandes avances en ellos.
 - Es no solo observar al individuo como un ser humano más, sino valorar su esencia como tal.
 - Una práctica pedagógica humanística se lleva a cabo respetando la integridad personal propia de las personas.
 - Promover una educación inclusiva
 - Respetar la diversidad de todos los que integran el Centro Infantil para retroalimentación.
 - Una práctica pedagógica humanística, de parte de las docentes, es crear un ambiente armonioso y de seguridad, donde los niños y niñas tengan la confianza de expresar lo que piensan o sienten, donde sean niños escuchados, con criterios diferentes, con democracia, creativos, con resolución de problemas, entre otros.
-

Formas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar un poco la forma de enseñar, donde realmente se brinda al niño derecho, dignidad, confianza, libertad de expresión y democracia. • Ser abierto a nuevas formas de aprendizaje. • Tomar en cuenta enfoque ambiental de nuestro entorno, la parte artística, el conocimiento propio, donde se tome en cuenta cada área de aprendizaje y respetando cada ritmo. • Evaluaciones basadas en observaciones de proyectos, investigaciones, exploraciones, sin una nota final que no evalúa en sí el conocimiento adquirido. • Observar la enseñanza de las docentes, en la pedagogía humanística. • Programar planes de trabajo al día, bajo habilidades para la vida. • [La pedagogía humanística] Es donde el individuo se va formando poco a poco(procesos), para llegar a alcanzar en lo máximo posible(y de la manera más correcta) el objetivo para ejercerlo luego para otros.
Ritmos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciada, según el ritmo de cada estudiante • Con un aprendizaje al ritmo de cada uno. (2) • Contenidos al ritmo del niño o niña, así como su desarrollo sin exigir un aprendizaje. • En ocasiones es difícil poder estar atento solamente al ritmo de un niño por qué se debe ir acuerdo a un horario. La solución podría ser como tiempos para una atención individual

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #3 y los encuentros #6, #7 y#8, 2019.

Las docentes participantes, identificaron a los niños y las niñas como los y las protagonistas de la práctica pedagógica. En relación a eso, León (citado por el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2107), señala que “el aprendizaje es una capacidad natural del ser humano que se logra cuando la experiencia es significativa, siendo necesaria una participación activa de la persona” (p. 29). De esta manera, el que los y las estudiantes sean el centro del quehacer pedagógico, no se dice por ser un aspecto teóricamente correcto, sino

porque su protagonismo y su participación activa es lo que permite que los niños y las niñas construyan de forma paulatina y significativa su propio conocimiento, en relación a las personas, las cosas y las situaciones que lo rodean.

La educación humanística se centra en la persona; por tanto, tal como expresaron las participantes, la práctica pedagógica se dirige hacia la atención de las necesidades e intereses de los niños y las niñas; sin embargo, qué tanta conciencia tienen los y las estudiantes sobre eso.

La pirámide de las necesidades (ver figura 1) propuesta por Maslow, muestra de manera general, los intereses y las necesidades de los niños y las niñas ante la búsqueda de su felicidad. La Política para la Primera Infancia 2015-2020, se refiere a la pirámide y señala que:

En particular, los niños y niñas en la primera infancia, requieren del apoyo y acompañamiento de los adultos para resolver sus necesidades básicas y afectivas y avanzar hacia su autonomía e independencia, ya que para ellos y ellas, en sus primeras etapas de vida, y por sus condiciones de dependencia, se les hace difícil determinar por sí mismos cuales de estas necesidades son de vital cumplimiento, para garantizar su desarrollo integral. Es un derecho de los niños y las niñas de participar en este proceso, según el nivel de madurez. (Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia et al., 2017, p. 30)

Se rescata ese planteamiento de la Política, ya que, queda claro que la pedagogía humanística se desarrolla en función del niño y la niña como personas, y se está de acuerdo con el acompañamiento, que, en este caso, las personas docentes deben brindar para resolver ciertas necesidades. Ahora bien, dentro de esas palabras, se resalta, que se habla de un apoyo; lo cual, no deja por fuera el rol de los niños y las niñas ante el cumplimiento de sus necesidades, e incluso su participación se establece como un derecho que tienen, lo que significa desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, para el niño y la niña y muy significativamente con el niño y la niña.

Para ejemplificar lo anterior, las participantes mencionaron las experiencias de alimentación que se presentan en la jornada del centro infantil. Las maestras, describieron las estrategias que se llevan a cabo y los principios, que, según su opinión, se destacan del enfoque humanístico.

Las docentes participantes indicaron:

- “Primeramente se acomodan los niños, se reciben con un ambiente estético que esté limpio y bonito, cada una con un mantel, luego es tiempo de la oración “canto” y finalmente se les sirve los alimentos.”
- “Se les reparte el desayuno, antes se hace un agradecimiento a Dios y se colocan individuales (diálogo y el trabajo en equipo) (hábitos de higiene).”
- “Se les da el almuerzo, igualmente dando gracias.”
- “Merienda.”
- “Delegar tareas de acomodo y servir la mesa de forma gentil y cortés hacia sus iguales.”

Las maestras consideraron el diálogo, el agradecimiento, el trabajo en equipo, la estética, la higiene y la gentileza como características de una práctica humanística. Ahora bien, dan especial atención a la relación con las necesidades de los niños y las niñas, su participación activa y el apoyo de la persona adulta. Por esto, la alimentación es una necesidad básica de los niños y las niñas, la cual, dentro de la institución depende de los espacios que se den para cada uno de los tiempos de comida, así como de la persona que prepara los alimentos. Indiscutiblemente ninguno de los niños y las niñas del centro puede cocinar los platillos que comen día a día; sin embargo, eso no significa que sea una actividad que los limite a ingresar a una sala para comer. Dentro de una pedagogía humanística, la flexibilidad, la innovación y la creatividad son cualidades del docente y su práctica; de esta manera, durante diversos momentos del ciclo lectivo, las maestras pueden generar experiencias de aprendizaje por medio de las cuales, los niños y las niñas tengan la oportunidad de vivir el proceso de elaboración de los alimentos que van a consumir. Se pueden explorar algunos alimentos sin cocinar, los lugares de donde provienen, quienes ayudan a que lleguen hasta su centro, y luego preparar algo que esté dentro de sus capacidades. De esta manera, prevalecen las características mencionadas por las participantes y se refuerza la participación de los y las estudiantes en una actividad en la que comúnmente, los niños y las niñas no tiene una participación tan significativa, por la complejidad que la caracteriza, pero principalmente por ser una experiencia rutinaria que pasa desapercibida.

Ante dicha situación, Fabrés (2011) complementa expresando lo siguiente:

A menudo, en nuestra práctica diaria de las escuelas, no concedemos estos momentos, a esta <<rutinas cotidianas>>, la importancia que se merece. Estas <<rutinas>> deberían servir para establecer una relación de complicidad con los pequeños. Los momentos de la comida o del cambio de pañales, los vivimos de prisa, comiendo, con ansiedad, con nervios. Llevamos a cabo estas rutinas lo más rápidamente posible, a menudo como si se tratara de un trabajo en cadena, sin casi darnos cuenta de qué niño nos hemos ocupado. Sin percibir, a veces, durante la comida, el porqué de las ganas, o de las reacciones negativas ante cambios en los alimentos. (p. 58)

Seguidamente, se identificaron datos expresados por las participantes, que hicieron referencia a las formas de enseñanza; por lo cual, se retoma a Crain (citado por el Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia et al., 2017):

Todas las personas tienen cualidades y potencialidades que deben ser tomadas en cuenta, por lo que es fundamental identificar no solamente las necesidades y problemas, sino también las oportunidades requeridas para que estos aspectos positivos puedan manifestarse. La importancia de ver el mundo desde la perspectiva de la persona, y en este caso de los niños, niñas y adolescentes, es una premisa fundamental de este enfoque, y constituye uno de los retos más importantes para comprender cómo ven ellos y ellas el mundo. (p. 29)

El autor, mencionó un detalle valioso, correspondiente a la importancia de ver el mundo desde la perspectiva de la persona. Lo cual, en relación con la práctica pedagógica, conduce a reflexionar sobre la manera en la que se está enseñando y la verdadera forma en la que los niños y las niñas están aprendiendo. Muchas veces, los y las docentes se aferran a una metodología de trabajo y se establecen en una “zona de confort” respecto a su labor docente; sin embargo, el tiempo transcurre y las generaciones de niños y niñas son distintas, la sociedad cambia, los retos se incrementan o se transforman, las propuestas curriculares se renuevan, y aún así, a veces los procesos de enseñanza en la práctica siguen siendo los mismos.

Como dice Fabrés (2011) es un hecho que “en el día día, nada es banal, nada de rutina, sino que todo depende del valor que se debe a cada momento de la relación con el niño” y los cambios hacia una pedagogía humanística, necesitan reflejarse desde esas rutinas; sin embargo, deben avanzar hacia otros aspectos curriculares, como la evaluación de los procesos, criterio expuesto por una maestra participante.

Se mencionó en distintos apartados de la presente investigación, que la educación humanística promueve la autoevaluación de los niños y las niñas, como parte del desarrollo progresivo de su autonomía, autorrealización y construcción de aprendizajes en las distintas áreas; la evaluación desde el rol docente, requiere un equilibrio entre la reflexión y valoración del proceso, así como de los resultados. Dicho equilibrio, se logra y se traduce en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje integrales, en docentes que investiguen, en una educación contextualizada, con docentes y familias dispuestas a trabajar de forma articulada, y con toda una comunidad educativa comprometida al cambio y al desarrollo total de los niños y las niñas como personas.

Para finalizar, otros datos planteados en la tabla 24, se refieren a los tiempos de aprendizaje de los niños y las niñas. Como personas únicas, también tienen sus tiempos por ejemplo para realizar actividades cotidianas como comer, lavarse las manos, guardar los juguetes así como también interiorizar y construir sus aprendizajes, y al igual que expresa Fabrés (2011):

El bienestar del pequeño, depende en gran medida de la manera como lo toca y lo coge el adulto. Hay que dar el tiempo, respetable que necesita para participar, responder y actuar. Su tiempo, el tiempo del pequeño, es distinto al tiempo de los adultos. (p. 61)

Por tal motivo, independientemente el punto desde donde se analicen los procesos pedagógicos, se requiere una adecuada atención a la individualidad de los niños y las niñas, incluso en el factor del tiempo. Dicho elemento, fue un reto comentado por las docentes, por diversas situaciones; no obstante, cada niño y niña, tiene derecho a recibir una educación de calidad, lo cual implica, la mejor distribución del tiempo, respetar los ritmos de cada persona, no obligar, ni acelerar, y recordar que más estrategias no es sinónimo de mayor aprendizaje o mejor educación.

Tabla 25

Prácticas inapropiadas según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”

Respuestas textuales de las participantes

Que no investigue, que no busque otros criterios como proceso a construir esta frase (humanístico).

El hacer cosas por hacer (sin un pensar), sin explorar muy a fondo, ya que es un tema muy amplio

El ver a los demás por debajo en donde se hace insignificante las opiniones y las diferencias al no ser tomadas en cuenta.

Siempre pensar que por qué yo soy la docente siempre uno tiene la razón y no respetar la opinión de los niños/as.

Crear jerarquías dominantes y opresoras Una pedagogía estática, no flexible, con una postura autoritaria.

Cerrado a nuevas formas de enseñanza y encerrando o igualando a todos los niños como uno solo, sin respetar sus diferencias y ritmos de aprendizaje.

No piensa necesidades e intereses de los niños y niñas.

Donde los niños reciban agresión.

Irrespeto de los derechos de los niños y niñas.

Sin respeto a los contextos y entornos de las personas.

No respetarse ni a uno mismo, que no sepa tener estabilidad de sus emociones.

No ser sensible hacia los demás.

Incomprensivo.

Descortés.

Que no sepa escuchar y mala forma de comunicarse hacia los demás

Deshonesto.

Largas horas de estudio(muchas horas de clase).

Nota: Construcción propia a partir de las respuestas del cuestionario #3 y los encuentros #6, #7 y #8, 2019.

A lo largo del estudio, se destacaron diversos principios, que de acuerdo con las participantes, caracterizan la pedagogía humanística. Las maestras, brindaron sus opiniones respecto a la visión de los niños y las niñas, expresaron la forma en la que se construye y desarrolla el perfil docente, así como conceptualizaron la práctica pedagógica. Las docentes crearon frases reflexivas en las que integraron algunas de las ideas principales respecto al enfoque humanístico, elaboraron una serie de estrategias pedagógicas que se presentan más adelante, y brindaron una serie de datos que reflejan las prácticas inapropiadas y contradictorias al enfoque humanístico, que vela por una educación y atención de calidad a la primera infancia.

Gran parte de los datos que se presentaron en la tabla 25, se desarrollaron en otras subcategorías de análisis; sin embargo, surgieron tres puntos importantes dentro del contexto de la práctica pedagógica humanística inapropiada. Primeramente, se mencionó como una praxis inapropiada el no investigar, lo cual, a lo largo de los años de estudio de la carrera profesional se destacó como una acción necesaria dentro del quehacer pedagógico. Tal como expresa Rodríguez (mencionado por Campos, 2015):

La investigación será la herramienta metodológica fundamental para formar docentes competentes, es decir, enseñantes que conocen y saben. Esta situación nos lleva a comprender que la competencia y el saber son recíprocos, por lo tanto, entraña un saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado. (p. 5)

Tal como se comentó anteriormente, la pedagogía Reggio Emilia, que se lleva a cabo en la institución en la que se desarrolló la presente investigación, la documentación destaca como un principio. Dicha práctica no consiste únicamente en tener material para compartir con las familias de los niños y las niñas; la documentación es una práctica que demanda la investigación, ya que de acuerdo con el “Modelo de atención para los centros operados por la fundación DEHVI” (Fundación DEHVI, 2018), es:

Donde podemos hacer visible el aprendizaje y su proceso pedagógico con mayor sustento (no podemos hablar a futuro de algo que pasó si no tenemos documentado su

debido proceso). Ciertamente la documentación pedagógica es un instrumento que hace visible la esencia que se vive diariamente en nuestros centros infantiles.

“Para las docentes, esta documentación les permite además de realizar sus valoraciones, darle voz fuerte al niño y la niña y a su deseo de ser visible, le brinda su propia identidad a la escuela, la comunidad y a quienes lo habitan” (Malaguzzi). (p.23)

En efecto, el no documentar y por ende no investigar, conduce a una praxis en la que el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas pasa desapercibido. Las estrategias pedagógicas se plantean a razón de lo que los y las docentes consideran y no de acuerdo con las verdaderas necesidades de sus estudiantes ya que estas no han sido valoradas por medio de un proceso óptimo de evaluación. Asimismo, el no investigar aumenta las posibilidades de pasar por alto detalles significativos en el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como se intensifican aquellos retos educativos mencionados a lo largo de la presente investigación, por ejemplo, los expuestos en las tablas 14 y 22. Campos (2015), complementa el sentido y el valor de la investigación en el aula, al mencionar que:

La investigación es una herramienta que genera una conciencia sobre el contexto sociocultural del estudiantado, los problemas educativos, lo que facilita a su vez el papel guía del personal docente y contribuye a su formación profesional en las competencias del saber y del saber hacer. Asimismo, le permite generar aprendizajes significativos a través de la creación de materiales y estrategias adaptadas a la realidad del aula (sus características culturales, sociales, económicas, políticas) que promuevan el pensamiento crítico hacia una sociedad de soluciones, en donde el contenido pragmático y las estrategias se sustentan en resultados de investigación. (pp. 14-15)

La autora precitada hizo referencia a la conciencia sobre el contexto sociocultural del estudiantado, la cual, se relaciona con la siguiente práctica inapropiada mencionada por los participantes; el irrespeto a los contextos y entornos de los niños y las niñas. Dichos aspectos, son de gran importancia, ya que la contextualización de la práctica pedagógica fomenta, el respeto a las personas y el respeto a la diversidad. Cada niño(a), cada familia y cada ambiente

en el que se encuentra un centro infantil, tienen muchas riquezas que aportan y fortalecen los procesos de aprendizaje.

Cada contexto socioeducativo es distinto y cuando una de las docentes ha tenido la oportunidad de conocer distintos ambientes debe velar siempre por ser una persona que respeta y busca lo mejor para la comunidad educativa en la que se encuentra. Cada lugar tiene sus fortalezas y debilidades y siempre dejan aprendizaje a las personas; como docentes lo importante es compartir experiencias, generar cambios, pero nunca pretender que todas las personas y los espacios educativos sean iguales, ya que es algo que contradice los valores y principios de una pedagogía humanística.

La labor pedagógica, es un acto de responsabilidad y entrega por los niños y las niñas, la educación y la sociedad costarricense. Es una realidad, que a nivel nacional existen problemáticas de diversa índole y la educación no está exenta. Las personas que se dedican al quehacer pedagógico afrontan no solo retos profesionales, también las situaciones propias de sus vidas personales. Sin embargo, la primera infancia necesita ser atendida y valorada continuamente, mediante una pedagogía humanística que reconoce la importancia del “ser” humano y los cambios que esta puede lograr.

Construcción de estrategias pedagógicas

Como parte de las estrategias realizadas con las maestras participantes, se generaron dos encuentros en los cuales, se tuvo como intención que ellas construyeran estrategias pedagógicas basadas en los principios del enfoque humanístico. Cabe mencionar, en el primer momento para la elaboración de estrategias, las maestras habían desglosado las experiencias de la jornada en general que se dan en el centro infantil. Por tanto, fue necesario realizar una nueva actividad con el propósito de obtener estrategias pedagógicas distintas.

De esta forma, a continuación, se presenta el análisis de ambos resultados, con el propósito de conocer la manera en la que las participantes consideraron que se puede pasar de la teoría de la educación humanística a la realidad de la práctica, tanto dentro de lo que ya se lleva a cabo como a lo nuevo que se puede lograr.

Al observar que las maestras estaban describiendo lo que hacían durante su día de trabajo, se les solicitó anotar las características relacionadas al enfoque humanístico, que, según

su opinión, se fomentaban en las experiencias, con el fin de entender sus ideas. Por otra parte, para el segundo encuentro, las maestras brindaron estrategias de forma individual; asimismo lo hicieron desde la consigna que consistió en plantearles que, si ellas fueran las directoras de un centro infantil, cuáles serían sus propuestas para que este se reconociera como humanístico.

De este modo, primeramente, se muestra en la tabla 26 el resumen de lo expuesto por las maestras. En la columna izquierda, se encuentra las experiencias de la jornada que se llevan a cabo en el centro infantil, y en la columna de la derecha, los principios o los campos de acción que se resaltan de las estrategias propuestas. Las experiencias de la columna de la izquierda están nombradas según la opinión de las maestras participantes y los principios de la columna de la derecha se identificaron en relación con el análisis que se desarrolló hasta este punto de la investigación.

Tabla 26

Resumen de estrategias según la categoría de análisis “práctica pedagógica humanística”

Experiencias de la jornada actual	Principios de la pedagogía humanística
Experiencias de recibimiento	Comunicación
Experiencias de asamblea	Relaciones entre el personal docente
Experiencias de al aire libre	Participación familiar
Experiencias en los espacios del aula	Evaluación
Experiencias de estimulación y trabajo por proyectos	
Experiencias de higiene personal y aseo	
Experiencias de reposo	
Experiencias de despedida	

Nota: Construcción propia según las propuestas de las participantes en los encuentros #6 y #7, 2019.

A lo largo de la presente investigación, se lograron identificar una serie de principios correspondientes al enfoque humanístico. Con apoyo de las participantes, se determinaron los principios que promueven una pedagogía humanística; estos se reconocieron a través de las 3

categorías iniciales del análisis de la investigación: la concepción del niño y la niña, como protagonistas del quehacer educativo, el perfil y rol docente y la práctica pedagógica. Ahora bien, como se mencionó en diversas ocasiones, la formación de los niños y las niñas debe ser integral, por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un enfoque humanístico, se caracterizan de tal manera. Por dicha razón, los datos de la tabla 26, se analizan de forma conjunta, con el fin de determinar sus puntos de relación o diferencias; de igual modo, valorando que las docentes participantes partieron de su realidad educativa, al exponer las experiencias que vivían día a día en el centro infantil y también construyeron nuevas propuestas, reflexionando sobre los datos que ellas mismas generaron, en los diferentes encuentros.

La relevancia de la comunicación, fue una constante en las opiniones de las participantes. Esta característica, se contempló ante la necesidad de permitirles a los niños y las niñas expresarse y ser escuchados; también, como un aspecto primordial ante las relaciones interpersonales entre el personal docente y otras personas de la comunidad educativa, así como la base para promover una participación significativa de la familia en el proceso educativo de los niños y las niñas. Al momento de la elaboración de estrategias, fue un factor común tanto en las experiencias cotidianas del centro infantil, como en las nuevas propuestas de las participantes. Las experiencias del día que las maestras vincularon principalmente con la comunicación fueron las de recibimiento, de asamblea y despedida:

Experiencias de recibimiento

- Se les saluda, y los niños juegan en los diferentes espacios de la sala, según sus intereses.
- Al inicio del día los padres entran a dejar a los niños y niñas y algunos los dejan en el taller del sabor. (convivencia)

Experiencias de asamblea

- Pasar lista, cantar y bailar canciones, matinales, conversar sobre algún tema de la vida diaria
- Seguidamente se realiza la asamblea donde se hablan de temas de interés de los niños y las niñas, se refuerzan valores y comunicación.
- Hacer un círculo de diálogo con los niños fortaleciendo autoestima/gustos/preferencias respeto. Momentos para hablar y escuchar.

Experiencias de despedida

- Se recuerda que nos vemos el día de mañana, se despiden cariñosamente, se conversa con los padres de familia sobre ciertos temas de interés entre otros.
- Despedida.
- Dependiendo de lo que sucede en el día, uno valora si hay algo que requiera mayor tiempo de retomar.

Las maestras relacionaron lo anterior, como momentos propios en los cuales conversan con los niños, las niñas y las familias, respecto a diversos temas de interés. Ahora bien, como propuesta innovadora, una maestra consideró “poner un cartel con fotos de los niños ejemplificando saludos y despedidas donde ellos cada día escojan uno, lo toquen o señalen y se ejecute con docente y padres de familia”. Esto, no señala una comunicación verbal, pero sí una manera distinta por medio de la cual los niños y las niñas pueden expresar un sentimiento o emoción, tomar una decisión, actuar libremente, entre otras. Así como expresan Martínez y Ramos (2015), “cada niño es diferente, singular y por eso mismo cada individuo se relaciona con los otros de manera distinta y tiene habilidades diferentes. Según él [Loris Malaguzzi] los educadores debían basarse en la observación y el descubrimiento de las diferentes formas que los niños tienen de participar, proceder y elegir.” (p. 140)

A manera de ejemplo, casi siempre, a los y las estudiantes se les recibe y despide con un beso y un abrazo, demostrándoles afecto y que son bienvenidos un día más al centro, entre otros mensajes. Sin embargo, quién determina que todos los niños y las niñas quieren eso todos los días. Es válido, que los niños y las niñas quieran solo dar un choque de manos o sonreír y decir buenos días, lo más importante es darles esa oportunidad, como respeto a quienes son, lo que sienten y quieren.

Por otra parte, dos maestras participantes mencionaron lo siguiente: “siempre estar anuente a cambios que ayuden tanto a las familias de los niños (as), los (as) niños (as) y el personal del centro donde haya una comunicación flexible y asertiva” y “enseñar el ejemplo con la paciencia, y si se encuentra indispueta, comunicar, hablar (porque somos seres humanos y no siempre luciremos perfectos)” (Docente participante). A partir de lo mencionado por las maestras, se pueden resaltar dos puntos; los seres humanos no son perfectos, pero con una

comunicación positiva, se pueden lograr cambios que ayuden a todas las personas, independientemente de la situación que se de.

Para las maestras, lo anterior resultó fundamental, ya que en diversos momentos expresaron que las personas no siempre se encuentran de la mejor manera y desde su rol docente eso no siempre se reconoce, ya que necesitan estar bien por los niños y las niñas; sin embargo, una maestra, consideró que eso se pueda comunicar, con el fin de recibir ayuda de sus otras compañeras y no afectarse a sí misma, ni a las personas alrededor. Lo cual, conduce al siguiente principio del enfoque humanístico, que no se planteó en las experiencias de la jornada, pero que fue destacado por las maestras a lo largo de la investigación: las relaciones entre el personal docente.

De las 6 maestras que participaron brindando sus ideas como “directoras” para fomentar una educación humanística en un centro infantil, 5 de ellas se refirieron al personal docente. A continuación, se muestran sus propuestas:

- “Como directora, sería pensar primero en mi personal (estrategias de convivencia sana). Hacer lo posible por sacar un espacio al mes, para hacer diálogos de comunicación; qué nos gusta y qué no y actividades entre el mismo personal, para fortalecer el equipo. De nada sirve pensar en los niños y familias. Sino se cuida el personal, ya que ellos son la cara y lo que transmiten hacia los niños y familias. (se inicia por ahí).”
- “Conocer los intereses del personal para estar pendientes de temas en los cuales se pueda abordar y entre todos (as) ayudar a enseñar (aprovechar los conocimientos y compartirlos).”
- “El convivio entre compañeras(os) de trabajo es esencial, tener un ambiente agradablemente sociable, creando reuniones donde se abarcan dudas, se tomen opiniones de todos(as) y se respeten, que se cree una comunicación clara y constante evitando cualquier tipo de problemas.”
- “Si lo vemos desde el punto en dar un paso más con el personal trabajaría en mejoras de las relaciones interpersonales. Los círculos de diálogo serían una buena estrategia para escuchar y atender las necesidades de las personas. Además, celebraríamos cada cumpleaños con al menos un detalle, ya que el personal motivado trabaja mejor.”

- “Mantener un ambiente laboral positivo entre todo el personal teniendo una relación de respeto, empatía, trabajo en equipo, colaboración, por del bienestar y educación de los niños protagonistas.”

La presente investigación, tenía diversos propósitos y uno de ellos fue reconocer a la persona docente como co-protagonista de la pedagogía humanística, a pesar de eso, estas propuestas surgieron de un trabajo completamente individual, la consigna estaba escrita en un papel e incluso un ejemplo brindado por la investigadora no tuvo ninguna relación con las relaciones entre docentes. Por lo cual, en este punto vale la pena rescatar un logro de la investigación, ya que las participantes, reconocieron que las personas docentes merecen una atención significativa dentro del centro infantil, tanto de forma profesional como personal.

Del mismo modo en que se desarrolló la tabla 18 (Relaciones entre el personal docente), cada idea de las maestras se podría detallar y analizar en relación con la teoría. Sin embargo, en este caso, otro punto que se destaca, corresponde a que las maestras explicaron la razón de sus propuestas; por lo que eso resulta aún más importante, ya que retomaron, según sus propias creencias, los diversas características que identifican a la pedagogía humanística.

Por otra parte, seguidamente se presentan otra serie de experiencias de aprendizaje que detallaron las participantes:

Experiencias al aire libre

- Se observa lo extraordinario-cotidiano, donde los niños tienen contacto con la naturaleza, que les permite explorar su entorno. También hay experiencias dirigidas.
- Se realizan juegos en exteriores, reforzando la motora, trabajo en equipo, empatía.
- Adaptar juegos donde se trabaje el compartir, convivencia sana, trabajo en equipo.

Experiencias en los espacios del aula

- Se trabaja en espacios de acuerdo a las necesidades o intereses de los niños, niñas (diálogo)
- Experiencias de estimulación y trabajo por proyectos
- Se realizan experiencias basadas en los intereses de los niños, donde realizan diversas actividades en grupos pequeños.
- Los niños pueden jugar en grupos aprender a compartir, socializar, ser solidario.

Experiencias de estimulación y trabajo por proyectos

- Sin importar que cuento es siempre se deben de recalcar los valores y que sean los niños quienes indiquen lo que podemos encontrar en el cuento o lectura.
- Experiencias de estimulación y corporales, trabajo con texturas, formas, conceptos, lógico matemático.
- Las experiencias realizadas estarían enfocadas en las necesidades e intereses de los niños, tal y como se desarrolla en el proyecto o experiencias de profundización, en el caso de sala lila este año se desarrolló el proyecto: “Laboratorio botánico”, debido al interés que mostraron los niños por las plantas del centro (contenido).
- Se trabaja en los proyectos, donde se explora con las provocaciones, se interpreta los lenguajes de cada niño, niña, se intercambia conocimiento.

Experiencias de higiene personal y aseo

- Se realiza el lavado de dientes como aseo personal. (socio-individual, resolución de problemas)
- Se lavan las manos y dientes, luego de ir al baño o revisar pañales. (autonomía)
- Limpieza personal y de la clase

Experiencias de reposo

- Se brindan caricias, se hace el chupón, brindándoles seguridad y confianza para que logren realmente descansar.
- Los niños, niñas toman el descanso. (estabilidad emocional)
- Poner música acorde, darles confianza y un lugar en el que se sientan cómodos.

En relación con las experiencias mencionadas, las participantes hicieron referencia a la práctica pedagógica que se desarrolla principalmente entre ellas como docentes y sus estudiantes. Dentro de las características humanísticas que identificaron, se encuentran: el trabajo en equipo (2), la empatía, el compartir (2) (solidaridad), la convivencia (socialización), el diálogo, los valores, la resolución de problemas, la seguridad, la confianza (2), la estabilidad emocional, la autonomía y las experiencias basadas en las necesidades e intereses de los niños

y las niñas (3). Ante dichas características, cabe mencionar el planteamiento de Pestalozzi (mencionado por Stramiello, 2005):

Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. Debemos tener en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del hombre. No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas estas facultades. Puede ser discreto tratar alguna de ellas con marcada atención y abrigar la idea de llevar otras a su más alta perfección. La diversidad de talentos e inclinaciones, de planes y de aspiraciones, es una prueba suficiente de la necesidad de tal distinción. Pero, repito que no tenemos derecho a impedir al niño el desenvolvimiento de aquellas otras facultades que en el presente no podamos concebir como muy esenciales para su futura vocación o situación en la vida. (p. 4)

De esta forma, cada una de esas cualidades de la práctica humanística que destacaron las participantes, deben promoverse constantemente en todo el accionar pedagógico, ya que son virtudes del ser humano; las cuales, en relación con la primera infancia, le permiten a los niños y las niñas, formarse integralmente para el presente, como para el futuro. Asimismo, conforme a lo que expresaba el autor, es una realidad que la educación tiene múltiples propósitos y dentro de ellos debe resaltar la formación para la vida, independientemente de los intereses académicos que desarrollen los niños y las niñas, conforme el tiempo y el lugar en el que se encuentren.

Con el fin de ejemplificar lo anterior, se presenta una estrategia propuesta directamente por una docente participante; la cual, a pesar de estar planteada para un trabajo dentro del ambiente educativo, las acciones que se explican, pueden trascender del espacio pedagógico hacia diversos contextos sociales, como el hogar, una comunidad, un centro comercial, otro centro infantil, e incluso otro país. De esta forma, se resalta una pedagogía humanística dedicada

a potenciar las capacidades de los niños y las niñas, que permitan la construcción de aprendizajes significativos para la vida.

Una buena estrategia sería impulsar más el pensamiento, la reflexión y la tolerancia. Así mismo el valor de la naturaleza como tal y todo lo que nos ofrece. Salir por un pequeño periodo en la mañana con bolsas a recoger basura por los alrededores de las zonas verdes, y convertirse en “Cuidadores de la naturaleza”, haciendo esto diariamente se inculca que debe ser un valor prioritario, que necesitamos del medio ambiente limpio para sobrevivir. Después de realizar esta actividad en un periodo de conversación, enfatizar sobre la importancia que tiene esta acción, como motivo se les podría hacer gorras a los niños que digan “Soy amante de la naturaleza”. Como modo de evaluación es la constante observación en como en cada situación aplican los valores y reflexionar sobre lo que hacen. Como actúan cuando se presenta un conflicto, como actúan ante una basura tirada -¿La recogen o pasan por encima?. De esta manera se observa si se logra o no el propósito. (Respuesta textual de una docente participante)

La estrategia anterior, retoma diversos principios de la pedagogía humanística y se relaciona con tres datos propuestos por otras participantes, que son los siguientes:

- “Les daría la oportunidad a los niños y niñas de crear su propio aprendizaje, que sean autores de cómo se vea el centro, hecho por ellos mismos, donde sean niños independientes y con valores.”
- “Enseñándoles a como cuidar el medio ambiente y a ellos mismos, siendo niños y niñas con derechos y deberes.”
- “Que puedan expresar libremente lo que piensan o sienten.”

Es importante recordar, que los datos anteriores son similares a lo analizado con anterioridad; el observar nuevamente datos vinculados con el protagonismo de los niños y las niñas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, permite identificar una congruencia entre la propuesta teórica de las participantes y sus propuestas hacia la práctica, tal como sucede con otro aspecto que se expone a continuación.

En ocasiones, los y las docentes están disconformes por la falta de compromiso y participación de algunas familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas; sin embargo, las quejas que se generan al respecto, pueden crear barreras entre el hogar y el centro infantil, como el no permitir que las familias puedan entrar a la institución o reducir las actividades que podrían involucrar a las familias, entre otras. En esta ocasión, las participantes desarrollaron la relación con las familias, como un principio de la pedagogía humanística. De esta forma, fue posible la construcción de la tabla 23 (Relación y participación familiar), en la cual, las participantes reconocieron las dificultades existentes entre la relación del hogar y el centro educativo, pero distinguiendo a su vez, la necesidad e importancia de la articulación entre ambas partes. Por esta razón, dentro de la construcción de estrategias pedagógicas que permitan reconocer a un centro infantil como humanístico, las maestras se refirieron nuevamente a la vinculación con la familia, complementando favorablemente los planteamientos del análisis de la tabla 23, entre otras. Las nuevas opiniones de las docentes fueron las siguientes:

Participación y relación con las familias (respuestas textuales de las participantes)

- “Estar interesada en como estar conectada con los demás, abarcando temas de interés de las familias en donde puedan ser abordados y a la vez que el interés en las familias crezca y a la participación.”
- “Crear talleres con enfoques de valores a los padres y educándolos en la materia, para que no recaiga el esfuerzo solo en las colaboradoras del centro.”
- “Tomar en cuenta las diferentes culturas familiares y hacer actividades de participación
- “En primera instancia, involucrar mucho a los padres de familia, invitándolos a participar un día completo a lo que es la vivencia diaria entre los colaboradores y la PME. Que vean el enfoque que se les da en la atención integral y tomen un breve ejemplo para que lo realicen en sus hogares.”
- “Tener una escucha visible a las PME y a sus padres, darles apoyo progresivo en sus resoluciones de problemas personales, para evitar la afectación todas las partes.”
- “Como directora también se da el ejemplo; Involucrarse 100% con las familias (en casos de saludos, de una escucha asertiva). Resolver los conflictos de una vez de manera que las 2 partes estén presentes, actuando de una manera positiva.”

- “Conocer más a las familias en espacios de recreación. Como se mencionó con el personal (No solo actividad de la familia o velada navideña)”
- “Promover un acercamiento con los padres de familia, se puede implementar que cada 15 días aproximadamente una mamá, papá abuelo, tía, etc, comparta una mañana con el grupo de niños y docentes de manera más cercana.”

Como un último dato correspondiente a las estrategias pedagógicas, una maestra participante comentó que “las tres evaluaciones o pruebas que se realicen al año adecuarlas a cada condición de cada niño; no aplicar una sola prueba generalizada para todos por igual (evaluación)”. Esta propuesta de evaluación se planteó como una transformación a las pruebas de evaluación que ya se realizan; lo cual, permite identificar el valor que la maestra otorgó a la individualidad del niño y la niña. Asimismo, concuerda con la opinión de diversos autores que se mencionan a lo largo de la presente investigación, al subrayar que dentro de la pedagogía humanística la evaluación se da desde los procesos y no solo en los resultados, ya que todos los niños y las niñas son diferentes, tanto en aspectos personales como de índole académico.

A pesar de que no hubo muchos datos relacionados con la evaluación y algunas docentes participantes sí se refirieron a esta, es importante reconocer que no se trabajó con tanta profundidad como con otros aspectos; por ejemplo, las relaciones interpersonales, los retos educativos, las cualidades personales, entre otros. Sin embargo, al finalizar este apartado, la evaluación en una pedagogía humanística es punto fundamental; no solo corresponde a la evaluación que las docentes realicen a sus estudiantes, también es la que tanto niños, niñas y docentes, realizan sobre sí mismos. Lo cual, permite a cada persona reconocerse por lo que es, valorar sus propias fortalezas y debilidades, aprender a respetar más a la otra persona y transformar aquello que sea necesario para lograr las propias metas sin dañar a las personas que los rodean.

Reflexión final

Al finalizar el apartado correspondiente al análisis e interpretación de resultados, se presenta una serie de reflexiones expuestas por las maestras participantes, con el propósito de conocer el espíritu y la esencia del trabajo de investigación desde la perspectiva de las

participantes, al finalizar su participación. Por tanto, como parte del último encuentro, se les preguntó el ¿para qué? y el ¿por qué? de una pedagogía humanística; las maestras respondieron a dichas cuestionantes, con apoyo de otras preguntas guías como lo fueron: ¿por qué es necesario pensar en una pedagogía humanística?, ¿para qué sirve abordar la temática en un centro educativo? ¿qué es lo más importante que pueden destacar a lo largo de los encuentros que tuvimos respecto al tema abordado?

Respuestas textuales de las participantes:

- “La pedagogía humanística nos acerca a ser más sensibles con los demás, a sentir empatía, a valorizar al sujeto (s) como persona, es necesario pensar en practicarla ya que conlleva al ser más humanos con nuestros pares.”
- “Abordar esta temática en un CE. Produce interés en la mejoría de las distintas actividades de rutina y a entender que es realmente lo que la niñez necesita y el estar en armonía con todos.”
- “Los más importante es que el tema se destacó en todas las áreas tanto laboral y social en las cuales el interés por comprender el tema fue destacable por la facilitadora.”
- “Como personas debemos ser sensibles hacia las necesidades de los demás, se debe saber desarrollar una empatía, para crear un ambiente sano para todos; recordando que somos diferentes y que eso es bueno, ya que nos hace entender que somos multicultural.”
- “Lo más importante respecto al tema abordado es la conciencia que se creó, o se reforzó con el tema de humanismo y su vitalidad en cualquier lugar.”
- “Es fundamental tener y mantener una actitud y espíritu humanístico, con el simple o complejo motivo que tratamos con una población que requiere que le tomemos importancia, que sea escuchada para que su futuro y el de todos que estemos en él. Sea de progreso y estabilidad social, ya que, sin esto no se lograría ser una sociedad civilizada y respetable.”
- “Es muy necesario pensar en una pedagogía humanística, ya que es como la base, ante todo, es decir siempre se piensa en enseñar pero no desde un trasfondo y esto nos permite el estudio de la parte humanística (traspasar).”
- “La temática es muy esencial abordarla en los centros educativos, ya que la población son niños, la futura ciudadanía.”

- “Es importante pensar en una pedagogía humanística ya que los niños y niñas son seres humanos con grandes capacidades y habilidades, donde tienen el derecho de opinar, pensar, jugar, participar y expresarse diferentes formas ya que cada uno es diferente y necesita ser valorado, donde se necesita que sea abordado en los centros educativos, sin olvidar que tienen derechos, siempre con el enfoque humanístico, que sean protagonistas de su propio aprendizaje, que sepan que son muy capaces e inteligentes.”
- “Lo más importante que puede destacar a través de los encuentros que tuvimos, fue el enfoque humanístico que debemos tener siempre con los niños y niñas, nunca dejarlo de lado, me enseñó que no sólo sean niños o menores de edad, sino seres humanos que también necesitan que les den ese espacio, los comprendan entre otros.”

Las maestras no solo respondieron a las preguntas realizadas, sino que expusieron algunos de los aprendizajes que construyeron durante la investigación. Como se observa, no hay una reflexión completamente igual a la otra; lo cual, resulta enriquecedor, ya que se destacan diversos aspectos que se desarrollaron en la investigación. Igualmente, representa la individualidad de cada una de las maestras participantes y el impacto que queda en cada una de ellas.

Cada participante compartió su ¿para qué? y ¿por qué? de la pedagogía humanística. Al unir cada una de sus respuestas, se destaca que la investigación pretendió relacionar aspectos laborales y sociales, siendo así un proceso que procuró la integralidad de las personas y la práctica pedagógica, en congruencia con el enfoque humanístico. Según las maestras, la pedagogía humanística permite ser más conscientes y comprender que los niños y las niñas en la primera infancia son seres humanos, al igual que los adolescentes o adultos, por ejemplo. El reconocer que los niños y las niñas son seres humanos como muchos otros, condujo a las participantes a valorar aún más que sus estudiantes son sujetos de derechos, con muchas habilidades y capacidades, necesarias de potenciar para su autorrealización.

Del mismo modo, las maestras mencionaron que una pedagogía humanística, resalta a los niños y las niñas como una población de gran importancia, una maestra mencionó que son la futura ciudadanía, lo cual, es verdadero; sin embargo, no hay que perder de vista que también son el presente, que son niños y niñas que desean ser felices hoy, aprender mucho hoy, compartir con sus familias y amigos hoy. De esta forma, las maestras comentaron que la investigación las

condujo a entender que la pedagogía debe centrarse en que los niños y las niñas necesitan; lo cual se relaciona con el “traspasar” que mencionó una maestra, ya que es una realidad que en ocasiones se enseña sin sentido, omitiendo los intereses y las necesidades de los y las estudiantes. Sin embargo, a través de la pedagogía humanística se generan mayores oportunidades para darle el sentido correcto a la educación y a la atención de la primera infancia.

Al final, las maestras, resaltaron una vez más, que pensar en una pedagogía humanística, dirige a las personas a ser más sensibles ante las necesidades de los demás, a ser más humanos, a valorar las diferencias y aprender unos de otros.

Capítulo V

Características del modelo pedagógico humanístico

“Nadie nace odiando al otro por el color de su piel, su origen, o su religión. El odio se enseña y si se puede aprender a odiar, también se puede enseñar a amar, pues el amor es más connatural al corazón humano que lo opuesto.”
- Nelson Mandela

Uno de los objetivos de la investigación, consistió en proponer las características de un modelo pedagógico humanístico para el CECUDI Ágora de la Infancia Loto 3, desde la perspectiva de las docentes participantes. Es por esta razón que en el presente capítulo se exponen de forma sistematizada las características obtenidas.

Es importante mencionar que el siguiente enlistado no representa una norma para el CECUDI investigado ni para otros, ya que las características identificadas corresponden a las opiniones y experiencias personales de las participantes, en un espacio y tiempo específico, por lo cual estas pueden variar.

El listado a continuación no fue expuesto puntualmente por las maestras participantes; sin embargo, las características se plantean a través de los datos brindados por las docentes y que fueron posibles de identificar a lo largo del capítulo anterior. Cabe recordar, que en esta ocasión por diversas razones expuestas en apartados anteriores, las docentes tuvieron una participación colaborativa, por medio de la cual, fue posible conocer sus opiniones, creencias y demás respecto a la temática de la investigación. A partir de estas y de la revisión teórica se generan las características del modelo pedagógico humanístico que se recomendarían para el Ágora Loto 3.

Un modelo pedagógico humanístico:

1. Destaca a los niños y las niñas como sujetos de derechos.
2. Resalta a los niños y las niñas como personas integrales.
3. Distingue a los niños y las niñas como personas libres y autónomas.

4. Impulsa a los niños y a las niñas a ser personas capaces de resolver conflictos de manera crítica.
5. Reconoce que los niños y las niñas necesitan desarrollar al máximo sus potencialidades.
6. Considera que los niños y las niñas son capaces de dar su opinión personal y tomar sus propias decisiones de manera consciente, responsable y progresivamente según su etapa de desarrollo.
7. Comprende la importancia de que los niños y las niñas adquieran responsabilidades paulatinamente de acuerdo a su desarrollo.
8. Promueve el autoconocimiento y la autoreflexión de los niños y las niñas respecto a sus emociones, intereses, necesidades, entre otros.
9. Distingue a los niños y a las niñas como seres humanos únicos y diversos.
10. Fomenta en los niños y las niñas el amor y respeto propio y a quienes los rodean.
11. Identifica la sensibilidad como una actitud indispensable en los y las docentes.
12. Reconoce a los y las docentes como personas integrales.
13. Permite a los y las docentes valorarse como personas que pueden aprender de los y las estudiantes.
14. Procura el trabajo en equipo entre los y las docentes.
15. Promueve la actualización profesional de manera constante.
16. Destaca en los y las docentes la importancia de una comunicación directa, honesta y respetuosa con las personas que integran la comunidad educativa.
17. Impulsa la reflexión e investigación docente.
18. Fomenta procesos de enseñanza y aprendizaje en articulación con la familia.
19. Se centra en las necesidades e intereses de los niños y las niñas.
20. Valora la diversidad como parte de la naturaleza de las personas.
21. Considera la construcción de conocimientos de acuerdo a los ritmos y formas de aprendizaje de los niños y las niñas.
22. Impulsa la autoevaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
23. Incentiva el sentido de pertenencia de las personas con el centro educativo.
24. Valora y potencia las características del contexto socioeducativo.
25. Busca la transformación de los retos educativos.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

“Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar.”

- Eduardo Galeano

En el presente capítulo, se exponen las principales conclusiones obtenidas a lo largo del trabajo final de graduación. Del mismo modo, se detallan los logros alcanzados al finalizar el proceso, en relación con los objetivos planteados al inicio de este. Asimismo, se exponen algunas de las recomendaciones identificadas, tanto para la comunidad educativa participante, como para futuras investigaciones.

Uno de los propósitos iniciales de la investigación consistió en lograr llevar a cabo el trabajo en conjunto con el personal docente del CECUDI Loto 3 por lo que la presente tesis se desarrolló con nueve maestras del centro, permitiendo conocer sus posturas respecto a la temática investigativa. Como eje transversal, los objetivos planteados impulsaron la reflexión docente como un ejercicio vital en la labor pedagógica. Por lo cual, la participación de cada una de las maestras fue indispensable para la propuesta de un modelo humanístico pertinente a la realidad educativa a la que pertenecían.

El punto inicial de la investigación, se dio alrededor del enfoque humanístico, como tema general. A lo largo del estudio, se pudo identificar un enfoque que se centra en la persona, independientemente del ámbito en el que se pueda pensar, visto desde la educación, el enfoque humanístico, el cual resalta a la persona que existe en cada docente, en cada estudiante, cada familiar y cada otro participante que conforma la comunidad educativa.

El enfoque humanístico al enfatizar en la persona, comparte la realidad de que cada una de ellas es un ser integral. Por lo cual, una educación basada en el enfoque humanístico, promueve el principio de la integralidad, en cada uno de los aspectos que la componen. Del mismo modo, el enfoque humanístico no solo dirige su atención en la persona, sino que vela por su máximo desarrollo. De esta forma, a pesar de que en la investigación se destacaron tres categorías conceptuales distintas, en conjunto con las participantes, fue posible reconocer cómo cada uno de los datos expuestos se complementaban entre sí; subrayando que el acto pedagógico

no se da por partes, de lo contrario, no sería congruente con la característica inherente del ser humano, como ser total.

Por otra parte, al finalizar la investigación, se puede expresar que el enfoque humanístico en la educación permite trascender y transformar las situaciones y las actitudes humanas negativas. Como se repasó en el presente estudio, la educación forma parte de la construcción histórica del país, lo cual recordó los retos, las problemáticas y las luchas que se dieron para lograr la educación del día de hoy. Una educación respaldada a través de las leyes, gratuita y obligatoria desde los 4 años de edad, una educación más accesible, entre otras. No obstante, aún las dificultades socioeducativas son parte del presente. Los fines de la educación son manipulados por intereses mayores de una sociedad, las reformas educativas no son tan bien recibidas, a pesar de que sí son necesarias, muchas veces no se distingue el compromiso con la educación, ya que, por ejemplo, no basta con cambiar un papel y decir que hay un nuevo programa de estudio, hay que involucrarse significativamente en los espacios educativos y dar seguimientos reales, entre otros factores a considerar.

Al realizar la investigación, sin duda, se manifestaron obstáculos como los anteriores, tanto a nivel social como individual. Sin embargo, al desarrollar un trabajo guiado por un marco humanístico, se impulsaron los pensamientos críticos y reflexivos; fomentando por medio de las participantes, una cultura educativa propositiva.

En relación con lo anterior, un logro percibido del estudio refiere a la importancia de generar conciencia del “ser” humano. Al concluir, las participantes reflejaron a través de sus comentarios estar más conscientes de la imagen que tienen de los niños y las niñas, así como lo que piensan de ellas mismas como personas profesionales. La investigación las condujo a dedicar tiempos para analizar y reflexionar sobre situaciones que en muchas ocasiones simplemente son parte de la cotidianidad y pasan desapercibidas. Por ejemplo, la necesidad e importancia de saludar o despedirse al inicio y cierre de la jornada.

Por medio de la investigación, se destacaron detalles “tan simples” como el del ejemplo, pero que pueden marcar la diferencia de las relaciones interpersonales y un ambiente educativo de calidad. El generar conciencia sobre el “ser” humano demanda un nivel de sensibilidad importante en las personas, iniciando por ellos mismos y por quienes forman parte de su entorno.

Por otro lado, la investigación, tuvo como objetivo describir la visión del niño y la niña en el marco del enfoque humanístico, según las opiniones de las maestras participantes. Por lo que, a lo largo del estudio, se pudieron determinar diversidad de datos referentes a los niños y las niñas “identificados” como personas humanísticas. Ante esto, es importante recalcar que cada una de las participantes cuenta con sus propias experiencias y creencias de vida, así como cada una de las familias y los niños y las niñas del centro infantil; de tal manera que, la visión de los niños y las niñas, puede ser un aspecto relativo, por ejemplo, según ideales o aspectos históricos referentes a la educación y a la primera infancia que caracterizan a un país. Por lo cual, los espacios de diálogo y trabajo en equipo permitieron determinar la propuesta de las maestras, valorando que, a nivel nacional, los niños y las niñas son personas con igualdad de derechos que una persona adulta.

Así como se mencionó, la imagen de los niños y las niñas es una construcción social determinada por el tiempo y el espacio en el que se encuentran las personas. Aún, al finalizar la investigación, cada participante podría dar su punto de vista sobre los niños y las niñas y coincidir o no en sus respuestas. Lo que conlleva a resaltar la importancia de respetar la individualidad y la diversidad inherente a la vida del ser humano.

Asimismo, al concluir la investigación, surge un desafío: la aceptación. Independientemente de qué se piense en términos personales o académicos, desarrollar una pedagogía humanística, tiene como principio aceptar a las personas por lo que son, no solamente pensar y decir “cómo deberían” de ser, considerando que no existe una norma para la personalidad de los seres humanos; sin embargo, dicha situación no es respetada en muchas circunstancias. Por lo que, el enfoque humanístico propone características en las personas desde la primera infancia, que fomentan el respeto, la tolerancia, el afecto, la comprensión, entre otras, con el propósito de aceptar y valorar a las personas que están alrededor.

Seguidamente, la investigación tuvo como propósitos, llevar a cabo encuentros con las maestras participantes; en los que se dialogó no solo sobre los niños y las niñas, también sobre ellas mismas en su perfil y rol como personas docentes. A pesar de las dificultades iniciales para lograr el tiempo y espacio para el compartir entre las participantes, fue posible desarrollar y lograr el objetivo propuesto. Del mismo modo, dentro una educación humanística, las transformaciones socioeducativas, inician desde la persona. Es por eso que, a través de esta investigación, dichos espacios que se impulsaron para el diálogo y la reflexión docente, no

deben ser considerados como una obligación; sino como oportunidad que contribuye al crecimiento personal y profesional.

El enfoque humanístico en la educación, valora a las personas estudiantes como educadores y a las personas docentes como educandos. Lo que significa, que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan de forma conjunta; rescatando las fortalezas de ambas partes, con el fin de construir aprendizajes significativos para la vida. Ante esto, las relaciones entre el personal docente y los y las estudiantes, son vitales para reconocer la pedagogía humanística desde la realidad de la práctica pedagógica.

Por otra parte, así como se mencionó durante la investigación, la caracterización de la práctica pedagógica humanística, se logró no solo con las opiniones de las maestras respecto a esa categoría de análisis, sino con las opiniones y la conceptualización de los niños, las niñas y las docentes como personas humanísticas. En definitiva, la práctica pedagógica es el acto que constituye y refleja la unión entre la visión de los niños y las niñas y la figura docente, reafirmando la integralidad como un principio de la pedagogía humanística.

En este instante, los retos educativos se vuelven a mencionar como parte de la realidad. No obstante, con apoyo de las maestras participantes, una vez más se destacó que el enfoque humanístico promueve una práctica pedagógica, centrada en la lucha por la primera infancia costarricense, del presente. Enfatizar en los problemas no es un propósito, pero identificarlos, determina los puntos de acción para mejorar.

Por dicha razón, al concluir, cabe recordar que la presente tesis, no partió de una problemática del centro infantil, sino que surgió de situaciones complejas que se viven día a día como sociedad. La pérdida del valor humano condujo a realizar una investigación fundamentada en las fortalezas y los aprendizajes adquiridos a lo largo de una carrera profesional de pedagogía y que permitiera dejar huella y mostrar que el ser más humano no hace menos a las personas ni debe limitarlas a nada. Por tanto, es igual de importante enseñar a los niños y a las niñas a respetarse a sí mismos y a ser empáticos con los demás, que enseñarlos a leer y escribir.

Un modelo humanístico, no cambia de un día a otro la educación de un país, pero ayuda a pensar y restablecer algunos de sus propósitos. Una comunidad educativa, tiene la capacidad de innovar, crear, ser flexible y ser un agente de cambio en su contexto inmediato, lo principal está en nunca olvidar la esencia de cada una de las personas que la integran, quienes, a su vez,

tienen la posibilidad de seguir transformando positivamente nuevos ambientes sociales y pedagógicos.

Recomendaciones

Finalmente, al concluir la presente investigación surgen distintas recomendaciones dirigidas al centro y a las personas que formaron parte del proceso. También se brindan sugerencias para las personas y entidades que deseen realizar nuevas investigaciones afines a la temática.

Al desarrollar un tema de investigación que se centra en la persona, surge la necesidad de promover la formación humanística desde las aulas universitarias, sensibilizando a los y las estudiantes sobre la temática, para su desarrollo profesional y personal.

A lo largo de la investigación se reconoció, en conjunto con el personal docente, a los niños y las niñas como el centro de una pedagogía humanística. Por diversas dificultades expuestas en el marco metodológico, no fue posible llevar a cabo el estudio con los y las estudiantes de la institución. Es por eso que se recomienda en un futuro estudio, involucrar a los y las estudiantes con el propósito de trascender y conocer cómo se identifican los niños y las niñas a sí mismos, ya que esta es una acción fundamental que puede promover en ellos y ellas el camino hacia su autorrealización.

La presente investigación tuvo un acercamiento colaborativo de las docentes, por lo cual, se recomienda a futuras investigaciones generar una participación más activa de las maestras y que involucre a su vez a los niños y las niñas, con el fin de valorar la manera en la que se representa la temática de investigación desde la teoría y la práctica.

La reflexión y el análisis docente sobre las prácticas pedagógicas se reconocieron como principios en una pedagogía humanística. Por lo que cabe señalar como una recomendación, establecer tiempos y espacios constantes, que permitan la convivencia entre el personal docente para la discusión y resolución de problemas, exponer inquietudes o proponer temas de interés para trabajar, entre otras de carácter laboral y social.

De igual modo, es importante señalar la importancia de tomar en cuenta las recomendaciones de las participantes antes, durante y después de la investigación, por lo cual, en esta ocasión las docentes mostraron interés por promover encuentros para el diálogo y la

reflexión de manera dinámica, que permitan desarrollar experiencias de manera más significativa.

Referencias

- Aizpuru, M. (2008). *La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista*. Acta Universitaria, vol. 18. pp. 33-40. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.
- Allender, J. S. (2001). The practice of humanistic education. [La práctica de la educación humanística]. Rowman & Littlefield Publishers.
- Al-Khalidi, N. (2015). *The relationship between humanistic teachers' characteristics practices and students' learning*. Global Journal of Educational Foundation. ISSN: 2449-061X Vol. 3 (2), pp. 170-174. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjysbSukMDmAhUFwlkKHVDXArUQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.globalscienceresearchjournals.org%2Fgje%2F709492015864.pdf&usg=AOvVaw26mL66OUC6ak4KDa9D7wcC>
- Álvarez, J. (2015) Infancia y primera infancia: construcción social en proceso. En Mendoza, M y Ferrer, R. (ed). *Del buen salvaje al ciudadano: la idea de infancia en la historia*. (pp. 19-42).
- Arias, W. (2012). *¿Humanismo vs marxismo?: el ser social en el ser humano*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiywMeelsjAhXiQ98KHZn5ARAQFjAAegQIAxAH&url=https%3A%2F%2Fwww.acupsi.org%2Findex%2Fdescargar.html%3Fid%3Darticulos%2F06-marxismo-vs-humanismo-wlizandro.pdf&usg=AOvVaw1pV4iuJUSWH0NHJR4CxPdV>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjW_bnjqHiAhWFmlkKHdz7CxYQFjADegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fcostarica%2FLey_2160.pdf&usg=AOvVaw2J26IMAdD9KIWapPeI0_ag
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2001). *Código de la niñez y adolescencia*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://pani.go.cr/descargas/codigo/456-codigo-ninez-y-adolescencia-7739/file>

- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/21589/Investigación%20cualitativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barrantes, A. (2012). *Del humanismo marxista al humanismo en el proceso latinoamericano de liberación*.
- Borghesi, F. (2016). *Humanismo: Historia y permanencia*. *Ars Medica*, 28(1), pp. 10-15
- Burshan, S. (2006). Implicaciones de la imagen del niño. En Hoyuelos, A., Burshan, S., Rinaldi, C., González, E., Gómez, T. y Melo, J.C. *La propuesta educativa Reggio Emilia. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>
- Caballero, L y Ocampo, K. (2018). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa Finca la Mesa*. Recuperado de <http://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/339/4/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20DE%20LAS%20MAESTRAS%20DE%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf>
- Campos, N. (setiembre-diciembre, 2015). ¿Porqué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>
- Campoy, T. Gomes, E. (s.f.). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/Técnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf
- Chanto, C. y Durán, M. (enero-junio, 2014). Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. *Nuevo humanismo: revista del Centro de Estudios Generales*, 2(1), 25-36. doi: <https://doi.org/10.15359/rnh.2-1.2>
- Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Patronato Nacional de la Infancia y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Política para la Primera Infancia 2015-2020*. Costa Rica. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEr4iKxdfIAhUq2FkKHdeDB4UQFjAAegQIBBAG&url=https>

%3A%2F%2Fpani.go.cr%2Fdescargas%2Fpolitic%2F833-politica-para-la-primera-infancia-2015-2020-1&usg=AOvVaw08E50mfXQl2lXCY2Ls6ZbX

Consejo Superior de Educación. (1994). *Política Educativa hacia el siglo XXI*. Sesión No. 82-94. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf

Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>

Cordero, G. (2006). Educación y humanismo. *Praxis: Revista Del Departamento De Filosofía*, (59), 35-50. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4652>

Fabrés, M. (abril, 2011). En el día a día, nada es banal, nada de rutina. *In-fan-cia latinoamericana: Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*. No.1, 57-62. Recuperado de https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/1/ilat_1.pdf

Firdaus, A. y Mariyat, A. (2017). *Humanistic approach in education according to Paulo Freire*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322934319_Humanistic_Approach_In_Education_According_To_Paulo_Freire

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Fundación DEHVI. (2018). *CECUDI Loto III*. Presentación general de la coordinación pedagógica y administrartiva. [Diapositivas de PowerPoint] San José, Costa Rica.

Fundación DEHVI. (2018). *Modelo de atención para los centros operados por la Fundación DEHVI*. San José, Costa Rica.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

- Irizar, L., González, J. y Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 147-176. Universidad Sergio Arboleda, Colombia.
- Lacombe, F. E. (diciembre, 2011). Reflexión de la práctica pedagógica. *Educación y Humanismo*, 13(21), 191-208. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiY7LenqjIAhWstlkKHQQ5BYoQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisimon.edu.co%2Findex.php%2Feduacion%2Farticle%2Fdownload%2F2271%2F2163&usg=AOvVaw0PSesoAcevzgZ6gBirkIdq>
- Latorre, N. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Leach, N. (2012). *Humanistic school culture and social 21st century skills. [Cultura escolar humanística y habilidades sociales del siglo XXI]*. (Tesis de maestría The Ohio State University.) Recuperada de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwid3N7gnMjIAhXoYt8KHSDIARoQFjAAegQIABAK&url=http%3A%2F%2Fetd.ohiolink.edu%2F!etd.send_file%3Faccession%3Dosu1333669153%26disposition%3Dinline&usg=AOvVaw1HeiPVfvmiA4goAgLIDBhM
- León, A. (2002). *El maestro y los niños. La humanización del aula*. San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ji, L. (2011). Por un mundo armonioso. En UNESCO. *El humanismo, una nueva idea*. (pp. 25-26).
- Martínez, M. y Ramos, P. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. Actas del XV111 Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, Vol. 2 ISBN 978-84-943286-6-4, pp. 139-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=575474>
- Maturana, H. (1990). *El alumno en el presente. ¿Niño limitado o niño diferente*. Conferencia sobre Educación dictada en la Universidad Metropolitana.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de estudio educación preescolar. Ciclo materno infantil (Interactivo II) Ciclo de transición*. San José, Costa Rica.

Molina, Z. (2014). *Fundamentos del currículo*. San José, C.R.: EUNED.

Muzo, S. (2018). *Modelos pedagógicos en el subnivel dos de educación inicial en la unidad educativa particular Marista*. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16178/1/UPS-QT13397.pdf>

Naranjo, J. (2015). Una propuesta para la fundamentación teórica y filosófica de la educación en derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26 (2), (EISSN: 2215-4221)

Nieto, M. et al. (junio, 2015). Una perspectiva humanista para la educación del futuro: revelaciones internacionales. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*. 3(1), 42-51. ISSN: 2372-4846 (Print), 2372-4854 (online). doi: 10.15640/imjcr.v3n1a5. Recuperado de http://imjcr.com/journals/imjcr/Vol_3_No_1_June_2014/5.pdf

Ocampo, J. (2009). El maestro Orlando Fals borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad Colombiana. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 12, 13-41.

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. ISBN 978-958-762-136-5
Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/315835198>

Patterson, C. (1973). *Humanistic education. [Educación humanística]*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Peralta, V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Ciencias Humanas* No. 28

Peralta, V. (2007). *El currículo en el jardín infantil. Un análisis crítico*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Peralta, V. (2010). *Concepción de bebé: ¿sujeto u objeto educativo?* Santiago de Chile.

Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Cuba.

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- SIPI (2014). *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial*. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/victoria_peralta_27_01_14.pdf
- Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy?. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2777>
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía: propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- UNESCO. (2010). *¿Cuál es la imagen de niño que tenemos?*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140s.pdf>
- UNESCO. (octubre-diciembre, 2011). El humanismo, una nueva idea. *Correo de la UNESCO*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa
- UNESCO. (s.f.). *¿Qué es la AEPI?*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2012/what-is-ecc>
- Vallet, R. E. (1977). *Humanistic education. Developing of the total person. [Educación humanística. Desarrollo total de la persona]* Saint Louis, Missouri: Mosby Company.
- Vargas, E y Vásquez, J. (2015). *Reseña histórica de los colegios humanísticos costarricenses*. *Revista nuevo humanismo*. Vol. 3(2), Julio-Diciembre. [pp. 11-25] ISSN: 1405-0234 <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.3-1.1>

Apéndice A

Mensaje de correo electrónico enviado para coordinar la cita para la solicitud del permiso de ingreso a la fundación.

Hola un gusto saludarla

Espero que se encuentre muy bien

Mi nombre es María José Rodríguez, soy la estudiante de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Nacional que le habló ayer por teléfono. La razón se debe a que estoy muy interesada en realizar mi trabajo final de graduación de Licenciatura con la Fundación, pero como le comenté quería coordinar una cita para la solicitud del permiso formalmente, presentar la carta de la institución y explicar mejor sobre el proceso y demás datos necesarios.

Quedo atenta a su respuesta

Muchas gracias

María José Rodríguez Porras

céd.:xxx

Tél.: xxx

Apéndice B

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar
 Profesora responsable: Ana Teresa León
 Estudiante: María José Rodríguez Porras



Cuestionario de datos generales y permisos

Este cuestionario tiene como objetivo recolectar datos esenciales para la elaboración del trabajo final de graduación por parte de la estudiante María José, para optar por el grado de licenciatura en la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar.

Nombre: _____

Cargo que ocupa: _____

Está de acuerdo con ser grabada por audio para fines académicos del TFG:

SÍ _____. NO _____.

Está de acuerdo con ser grabada en video para fines académicos del TFG:

SÍ _____. NO _____.

Firma: _____ Fecha: _____

¡Gracias!

“La aventura de la vida es aprender. El objetivo de la vida es crecer. La naturaleza de la vida es cambiar. El desafío de la vida es superarse. La esencia de la vida es cuidar. El secreto de la vida es atreverse. La belleza de la vida es dar. La alegría de la vida es amar”

- William Ward

Apéndice C

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar
 Profesora responsable: Ana Teresa León
 Estudiante: María José Rodríguez Porras



Cuestionario #1
“Imagen de la niñez desde un enfoque humanístico”

Nombre: _____

Indicaciones: De acuerdo con su opinión personal conteste de forma amplia las siguientes preguntas.

- 1) ¿Cómo considera que era la imagen del niño y la niña décadas atrás en relación a la actualidad?
- 2) ¿Cuáles considera que son los principales retos a los que se enfrentan los niños y niñas dentro del sistema educativo?
- 3) La Política Educativa establece que la educación costarricense es humanística. ¿Para usted qué significa esto?
- 4) ¿Para usted cuáles son las características de una niñez humanística?

¡Gracias!

Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un
 esfuerzo total es una victoria completa”

- Mahatma Gandhi

Apéndice D

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar
 Profesora responsable: Ana Teresa León
 Estudiante: María José Rodríguez Porras



Cuestionario #2
“Rol docente desde un enfoque humanístico”

Nombre: _____

Indicaciones: De acuerdo con su opinión personal conteste de forma amplia las siguientes preguntas.

- 1) Como persona profesional docente, ¿cómo se describiría?
- 2) ¿A cuáles retos se enfrenta un profesional docente en el sistema educativo costarricense?
- 3) ¿Cuáles características considera que debe tener una docente o un docente humanístico?
- 4) ¿El ser un docente humanístico es una característica que se trae o se forma? ¿Si su respuesta es que se forma, cómo es que esto se da?

¡Gracias!

“La vida no se trata de encontrarse a uno mismo, sino de crearse a uno mismo”
 - George Bernard Shaw

Apéndice E

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar
 Trabajo Final de Graduación
 Profesora tutora: Ana Teresa León
 Estudiante: María José Rodríguez Porras

“La vida no se trata de
 ser un ganador o un
 perdedor, se trata de ser
 uno mismo y dar lo
 mejor”

Cuestionario #3: “Prácticas pedagógicas humanísticas”

Nombre: _____

- ✂ De acuerdo con la lista de las características que mencionaron y que se encuentra en la teoría acerca del enfoque humanístico en la pedagogía, clasifique los que desee en las siguientes columnas.

Características esenciales para llevar a la práctica pedagógica humanística	Características que enfrentan más retos para llevar a la práctica pedagógica humanística

- ✂ Justifique las razones por las cuales considera que las características de la columna de la derecha son las que enfrentan más retos para llevar a la práctica pedagógica humanística y cuáles podrían ser sus soluciones.
- ✂ Considerando las características escritas anteriormente en la columna de la izquierda, construya lo que para usted significa una práctica pedagógica humanística.
- ✂ De acuerdo con su opinión personal, describa para usted qué **NO** sería una práctica pedagógica humanística.
- ✂ Si usted tuviera la posibilidad de elaborar un currículo educativo, cuáles serían las características que este debe involucrar para responder coherentemente a una pedagogía humanística (contenidos, forma de evaluación, otros).

¡Gracias!


Apéndice F

Consignas de los encuentros que se desarrollaron a lo largo de la investigación

✦ **Encuentro #5:**

- ✧ Construir frases y preguntas de reflexión que representen lo que más les ha llamado la atención, lo que han aprendido o lo más significativo de la temática y el proceso de investigación hasta este momento. (Se facilitaron hojas de colores, papelógrafos, marcadores, entre otros.)

✦ **Encuentro #6:**

Crear entre 7 y 10 estrategias pedagógicas que respondan las siguientes preguntas:

- ✧ ¿Cómo se traducen al que hacer pedagógico las características del enfoque humanístico que se pueden destacar de las preguntas y frases construidas la sesión anterior?
- ✧ ¿Cómo podría reconocer una persona externa a la institución que el centro infantil considera los principios del enfoque humanístico dentro de sus labores?
- ✧ ¿Cómo se puede evidenciar el enfoque humanístico en el centro infantil?
 - Contextualizado y que considere a todos los participantes de la institución

✦ **Encuentro #7:**

- ✧ Elaborar el plan de un día considerando el enfoque humanístico para la construcción de estrategias pedagógicas.

✦ **Encuentro #8:**

- ✧ Si yo fuera directora de un centro infantil humanístico cómo daría un paso más allá para que el centro no sea igual a los demás, a lo que comúnmente se hace, a lo tradicional...

✦ **Encuentro #9:**

- ✧ Después de conversar y reflexionar en una pedagogía que se pueda basar en un enfoque humanístico piensen un poco el porqué y el para qué de esto, por ejemplo: ¿por qué es necesario pensar en una pedagogía humanística?, ¿para qué sirve abordar la temática en un centro educativo? ¿qué es lo más importante que pueden destacar a lo largo de los encuentros que tuvimos respecto al tema abordado?, entre otras interrogantes a las que puedan responder rescatando el espíritu y la esencia del trabajo de investigación del cual participaron.

Apéndice G

Recomendaciones propuestas por las maestras participantes

- Proponer temas sobre actividades para la comprensión de la PH [pedagogía humanística] con los involucrados en las distintas comunidades con los que podrían realizar el trabajo de campo.
- Las universidades pueden dar a conocer el tema a distintos centros involucrando a las familias de las estudiantes.
- Como recomendación, las materias deberían ir siempre con el objetivo de enfocarse en las necesidades de los (as) estudiantes, buscar propuestas donde los docentes sean empáticos y así lo puedan transmitir.
- Investigar más sobre las diferentes pedagogías empleadas en los centros infantiles a nivel mundial e impartir metodología de dichas pedagogías, ya que, muchas de estas se basan en lo humanístico, como la “Reggio Emilia”.
- Enfocarse en valores como lo hace el INA en su programa de “Asistencia Integral a personas menores de edad de 0 a 6 años”. Se realizan trabajos o investigaciones bajo algún valor que yo como egresada de este programa lo deja marcado y lo pone en práctica con los niños y niñas.
- Más acercamiento a la realidad, más trabajo de campo. Tanta contextualización no permite que realmente sepamos si nos identificamos o no con el tema.
- Mucha auto reflexión, primero hacer estudios en uno mismo para saber que tan bien estamos en empatía, sensibilidad, respeto para ejercerlos en los demás.
- Enfocarse más en la pedagogía humanística.
- Realizar charlas en los centros educativos.
- Que las docentes puedan tomarlo en práctica siempre.