

Implementación de un currículo con perspectiva humanista: percepciones del profesorado. Artículo de Perla Meléndez Grijalva, Oscar Manuel Gill Langarica y Celia Carrera Hernández. Praxis educativa, Vol. 29, N° 1 enero-abril 2025. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290111>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULO

Implementación de un currículo con perspectiva humanista: percepciones del profesorado

Implementation of a curriculum with a humanistic perspective: teacher perceptions

Implementação de um currículo com uma perspectiva humanista: percepções dos professores

Perla Meléndez

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

pmelendez@upnech.edu.mx

ORCID [0000-0003-1239-0774](https://orcid.org/0000-0003-1239-0774)

Oscar Manuel Gill Langarica

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

ogill@upnech.edu.mx

ORCID [0000-0002-5406-390X](https://orcid.org/0000-0002-5406-390X)

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

ccarrera@upnech.edu.mx

ORCID [0000-0002-2444-2204](https://orcid.org/0000-0002-2444-2204)

Recibido: 2024-06-17 | **Revisado:** 2024-11-02 | **Aceptado:** 2024-11-23

Resumen

Se analizaron las percepciones del profesorado de básica sobre el currículo con perspectiva humanista y el tipo de prácticas que le asocian. Se sustenta en el paradigma interpretativo, diseño fenomenológico, mediante cuestionario y entrevistas en profundidad. Participaron 87 docentes en el cuestionario y 20 en las entrevistas de las regiones norte y sureste de Chihuahua, México. Los resultados indican que el profesorado reconoce la importancia del humanismo en la educación y lo asocia con prácticas que consideran el reconocimiento de sus estudiantes como personas únicas, con realidades particulares; enseñanza más allá de lo cognitivo que procura el bienestar socioemocional; conciencia planetaria que trasciende de lo ecológico a la reflexión sobre problemas sociales; respeto a la diversidad, a través del trabajo colaborativo y desde una perspectiva de los Derechos Humanos. Se sugiere llevar este estudio a otros contextos para tener un panorama más amplio de este fenómeno presente en el mundo.

Palabras clave: Humanismo, docente de escuela primaria, práctica pedagógica, educación, estudiante de primaria

Abstract

The perceptions of elementary school teachers about the curriculum with a humanistic perspective and the type of practices they associate with it were analyzed. It is based on the interpretative paradigm, phenomenological design, by means of a questionnaire and in-depth interviews. Eighty-seven teachers participated in the questionnaire and 20 in the interviews from the northern and southeastern regions of Chihuahua, Mexico. The results indicate that teachers recognize the importance of humanism in education and associate it with practices that consider the recognition of their students as unique persons, with particular realities; teaching beyond the cognitive that seeks socioemotional wellbeing; planetary awareness that transcends from the ecological to the reflection on social problems; respect for diversity, through collaborative work and from a Human Rights perspective. It is suggested to take this study to other contexts to have a broader view of this phenomenon present in the world.

Keywords: humanism, primary school teachers, teaching practice, education, primary school students

Resumo

Foram analisadas as percepções dos professores do ensino básico sobre o currículo numa perspectiva humanista e o tipo de práticas que lhe associam. Baseia-se no paradigma interpretativo, de concepção fenomenológica, através de um questionário e de entrevistas em profundidade. Oitenta e sete professores participaram no questionário e 20 entrevistas nas regiões norte e sudeste de Chihuahua, México. Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância do humanismo na educação e associam-no a práticas que consideram o reconhecimento dos seus alunos como pessoas únicas, com realidades particulares; um ensino para além do cognitivo que procura o bem-estar socio-emocional; uma consciência planetária que transcende do ecológico para a reflexão sobre os problemas sociais; o respeito pela diversidade, através do trabalho colaborativo e numa perspectiva de Direitos Humanos. Sugere-se que este estudo seja levado a outros contextos para que se tenha uma visão mais ampla deste fenómeno presente no mundo.

Palavras-chave: Humanismo, professor primário, prática pedagógica, educação, aluno primário

Introducción

La perspectiva humanista que, si bien no es un tema reciente, en los últimos años ha tomado relevancia y pertinencia en el contexto educativo, tanto en México como en países Latinoamericanos. “Las instancias gubernamentales y los sistemas educativos convergen en el deseo de ser reconocidos como humanistas” (García y Lindquist, 2023, p. 20); un ejemplo de ello son los nuevos modelos educativos caracterizados por un enfoque humanista, que toman conciencia de las injusticias sociales e intentan empoderar al estudiantado y reconocerse como sujetos activos de su propia vida y dentro de su comunidad, y no como receptores y reproductores de un sistema que, a lo largo de décadas, se ha encargado de perpetuar los intereses y posicionamientos de los grupos y culturas dominantes, fortaleciendo la estratificación social y acrecentando las desigualdades (Batista, 2006).

Hablar de una educación con enfoque humanista, lleva a la reflexión de lo que se ha hecho a lo largo de la historia en las escuelas latinoamericanas, pues es la historicidad de un fenómeno, lo que permite valorar sus logros y sus desaciertos, para entonces, estar en condiciones de comprender la necesidad de una transformación. Tal es el caso de los modelos educativos que se han implementado en cada época, con la intención de dar respuesta a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales. Se ha transitado por modelos tradicionales, conductistas, constructivistas, socioconstructivistas (Apodaca-Orozco, et. al., 2017); centrados en docentes, en contenidos, en estudiantes (Huba y Freed, 2000); con énfasis en el producto, en el contenido o en el proceso (Kaplún, 1998); todos ellos con un mismo propósito: formar al ciudadano que la sociedad demanda.

Actualmente “el humanismo ha retornado como expectativa de horizonte para la búsqueda de una buena vida en la comunidad planetaria” (Molano, 2016, p. 14). El humanismo, a diferencia de otras posturas, se centra en la persona y en su capacidad para pensar, crear y transformar, a partir de su reflexión, con un sentido crítico y, sobre todo, en busca del bien común. Es decir, esta postura pone énfasis en las actitudes y en la conciencia (Guadarrama, 1996), reconociendo la justicia y el respeto dentro de la diversidad (Rodríguez, 1990), y liberando cognitivamente a hombres y mujeres para que sean capaces de pensar por sí mismos y mejoren sus condiciones de vida (Freire, 2004).

Al respecto, el modelo educativo 2022 en México, tiene como eje central el humanismo (SEP, 2019), y busca “desarrollar todas las facultades del ser humano en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, donde se le permita al sujeto interactuar en y con el conocimiento” (Martínez, 2023, p. 23). En este sentido, este nuevo modelo supone una educación dentro del marco de los Derechos Humanos, donde todos y todas tienen los mismos derechos y oportunidades para alcanzar una educación de calidad.

Lo anterior resulta un desafío para el profesorado, las familias y el estudiantado, ya que no se trata solo de cambiar metodologías de trabajo ni contenidos en planes y programas, sino que implica modificar paradigmas sobre lo que se ha pensado y se piensa actualmente de la función de la escuela y la educación. En este sentido, se considera importante y pertinente explorar y analizar los significados y experiencias de las y los docentes de nivel básico, sobre la implementación de un modelo educativo con enfoque humanista.

Se desprende entonces la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las percepciones del profesorado de nivel básico, sobre el modelo educativo con perspectiva humanista, y cuáles prácticas docentes proponen para implementarlo?

Revisión de la literatura

Una educación con perspectiva humanista

El humanismo es una corriente filosófica caracterizada por poner al ser humano en el centro, buscando mejorar sus condiciones de vida material, social y espiritual (Labarca, 2016). Este pensamiento ha tomado diferentes posicionamientos en el ámbito educativo, para efectos de este estudio se toman las ideas de pensadores latinoamericanos, quienes han influido en el diseño de planes y programas de estudio con énfasis en el humanismo, tanto en México como en otros países de América Latina.

Uno de ellos es Maturana (1996), quien habla de una formación para la convivencia, no sólo con otras personas, sino también con todos los seres vivos con quienes coexiste la humanidad, “la educación es una tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia” (p. 203). Asimismo, Rodríguez (1990) resalta la importancia de la educación como moderadora de pasiones para la convivencia social y el crecimiento del ser humano, “el hombre que piensa, procede en todo según su conciencia, y el que no piensa...imita” (p. 34). Por su lado, Freire (2005), propone una educación humanista como sinónimo de emancipación que busca la transformación de la realidad y la liberación del hombre y la mujer a través de la conciencia que la misma educación le proporciona. En este mismo sentido, Martí (2005), habla de una educación que promueva la conciencia ante las injusticias y despierte la responsabilidad que cada persona tiene y comparte con el otro, dentro de la sociedad.

Estos autores se basan en un enfoque de los derechos humanos, donde la educación se sustenta en principios como: promover los valores como respeto, empatía y solidaridad, para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con una sociedad más justa; promover el diálogo y cooperación entre diferentes culturas, fomentando la comprensión y el respeto por las diferencias; proteger a grupos vulnerables, enfocándose en la igualdad y no en la discriminación; incorporar estrategias de desarrollo sostenible, para proteger el medio ambiente y la equidad social (Olivos, 2023).

Si bien, las características de la sociedad actual son dinámicas y poco predecibles, Todorov (1999) menciona tres retos del proyecto humanista: el primero, se hace necesaria una educación que tome en cuenta al sujeto físico y cognitivo, pero también al espiritual, afectivo y ético, para que pueda participar en su entorno a partir de sus condiciones e intereses personales (autonomía del yo); pero al mismo tiempo, con conciencia de que el otro también tiene condiciones e intereses propios que deben ser respetados (finalidad del tú); y que, además, como parte de la humanidad a la que pertenece, debe involucrarse con sentido crítico en los complejos problemas globales en la búsqueda de la felicidad propia y el bien común (universalidad de los ellos).

Para la educación humanista, el aprendizaje no es la acumulación de conocimientos ni un producto a alcanzar, sino la integración de experiencias subjetivas que se generan dentro y fuera del aula y que le permiten a la persona comprender, explicar y responder a sus necesidades y a las de su entorno, desde una postura crítica, ética y participativa (Patiño y López, 2022). También busca que las personas desarrollen relaciones sociales y humanas fundamentadas en el respeto, la paz y el bienestar propio y el de los demás (Cantor, 2018).

Los modelos educativos que formarán a los ciudadanos y ciudadanas en las próximas décadas deben estar basados en procesos creativos e innovadores, en los que la experiencia e intuición personal cuentan para interpretar la realidad de manera

imaginativa, compleja, contextualizada, sensible, divergente, crítica, reflexiva y dialógica como formas permanentes de interacción humana y ciudadana (Briceño, 2023, p. 12).

Por otra parte, Torregrosa (2013), habla de una educación humanista que ayude a la persona a pensar por sí misma, pero sin dejar de pensar en los demás; este proceso de liberación cognitiva es lo que Freire (1982) llama la emancipación, tanto individual como colectiva, que permite al ser humano liberarse de las imposiciones que la cultura dominante ejerce sobre él y, así, esté en condiciones de ser más consciente, más libre y más humano. Otra característica de la educación humanista es su naturaleza dialógica-dialéctica y dinámica, donde existe una relación estudiante-docente-mundo y no sólo se da en el aula, con un sujeto con conocimientos que educa a otro sujeto sin conocimientos, al contrario, según Freire (1982), “nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los sujetos se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 10). En este sentido, cuando se desarrolla un pensamiento dialéctico, se deja de ver al conocimiento como algo acabado, único y verdadero, y las realidades dejan de ser homogéneas y estáticas; el individuo se descubre, a través del diálogo, en su relación con el otro, donde les une la intersubjetividad que, a su vez, es mediada por el mundo del cual forman parte.

Asimismo, este enfoque humanista de la educación va más allá de la enseñanza tradicional organizada por asignaturas, disciplinas o materias, pues este tipo de educación parcializa el conocimiento, lo jerarquiza y lo simplifica, lo cual imposibilita ver el mundo desde su complejidad, tal como dice Morín (2006):

La educación tradicional parcela y tabica los conocimientos; tiende a ignorar los contextos; le hace un black-out a las complejidades; no ve más que la unidad o la diversidad, pero no la unidad de la diversidad y la diversidad en la unidad; no ve más que lo inmediato, olvida el pasado, no ve más un futuro a corto plazo; ignora la relación recursiva pasado/presente/futuro; pierde lo esencial por lo urgente, y olvida la urgencia de lo esencial; privilegia lo cuantificable y elimina lo que el cálculo ignora: la vida, la emoción, la pasión, la desgracia, la felicidad. (p. 69).

Contrario a lo anterior, lo que el enfoque humanista busca es una educación que desarrolle un pensamiento capaz de razonar, reflexionar e interpretar la realidad y lo que en ella ocurre, desde el diálogo y la participación crítica de las y los involucrados, permitiendo la diversidad de perspectivas y subjetividades que den lugar a la consciencia colectiva e individual, más allá de lo establecido en una asignatura o un plan de estudios (Sánchez y Pérez, 2011); en este sentido, el conocimiento experto sobre un tema o área no lleva a una visión holística de la realidad, fenómeno o problema, lo parcializa y lo descontextualiza, perdiendo significado para la persona (Barnett, 2001).

Cuando se habla de una visión holística de la realidad, significa, por un lado, involucrar a docentes, estudiantes, escuela, familia y comunidad en un diálogo permanente sobre las necesidades globales y locales que, a través de la educación y sus distintos procesos, se pueden atender con la participación conjunta y solidaria; y, también, hablar de una educación holística implica ver al ser humano como un ser único y complejo, constructor de conocimientos a partir de sus intereses, su personalidad, condiciones, contexto e historia (López, 2018).

Lo anterior lleva a otra característica del enfoque humanista, y es el sujeto como un ser integral, en palabras de Rincón (2008), la formación integral es considerada, como:

... el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad (p. 1).

Prácticas que promueven una formación humanista

García y Lindquist (2023) proponen prácticas humanistas para lograr el bienestar y la dignidad humana como son la equidad, la inclusión, la paz, la justicia y la interculturalidad; pero también hablan de otras prácticas emergentes como la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas.

Respecto a la equidad de la educación, se busca el acceso, sobre todo de los más vulnerables, así como los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en las mejores condiciones a nivel aula, escuela y comunidad (Castro, 2015). En la inclusión, la tarea principal es combatir las barreras culturales, económicas y contextuales que excluyen a los grupos minoritarios como personas con discapacidad, grupos étnicos, migrantes, personas LGTB Q+, entre otras (Mendoza-Zuany, 2017).

La paz, como una práctica que acabe con la opresión de los más vulnerables (Freire, 2005) y, al mismo tiempo, genere justicia educativa, a fin de disminuir las desigualdades y combatir las injusticias sociales, económicas y culturales, así como una gestión de recursos que beneficie a los contextos más marginados (Aguilar-Nery, 2017). Otra práctica humanista es la interculturalidad, cuyo propósito es generar conciencia sobre la pluralidad de culturas que han de convivir con respeto y aceptación dentro de un mismo espacio, con sus particularidades, pero, al mismo tiempo, compartiendo valores universales (Velasco, 2010).

En relación a las prácticas humanistas emergentes, se encuentra la convivencia armónica, no sólo entre humanos, sino con otros seres vivos; en relación estrecha está la conciencia ecológica, que, por un lado, se interesa en reducir la contaminación y abuso de recursos naturales, pero también promueve la defensa de seres vivos explotados en beneficio de la humanidad (Ferrando, 2019). La apertura a la diversidad sexual inició con la lucha por la equidad de género, pero ahora también se suma el reconocimiento y aceptación de nuevas formas de expresión de la sexualidad (Heras-Sevilla et. al, 2022). Finalmente, la asimilación de nuevas realidades tecnológicas, que obliga al ser humano a prepararse para la interacción con entidades no humanas, como robots, mismos que están presentes en países de primer mundo acompañando en labores humanas del campo industrial y de servicios (Ferrando, 2019).

La función docente en un modelo educativo humanista

En el marco de la educación con perspectiva humanista, el papel que juega el profesorado es crucial en la trayectoria de las y los estudiantes. Su función como guía y facilitador del aprendizaje le hacen necesario el desarrollo de saberes y habilidades más allá de lo académico. El profesorado ha de propiciar las condiciones para generar ambientes de respeto, empatía e inclusión (Robles y Muñiz, 2020); demostrar interés por sus estudiantes, por sus motivaciones y experiencias (López, 2022); promover la participación y expresión de sus ideas, sentimientos y puntos de vista, a través de una comunicación abierta y fluida (Téllez y Túrcas, 2021)

El profesorado humanista se preocupa por el bienestar de sus estudiantes, no solo por su trayectoria académica, sino también por la personal, es decir, busca su desarrollo integral (Segura-Castillo y Quirós-Acuña, 2019); promueve la diversidad y, al mismo tiempo, valora y resalta las particularidades y experiencias de cada individuo (Villarruel y Villarruel, 2023); fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Serrano, 2021); fomenta relaciones interpersonales sanas, convivencia pacífica y comunicación horizontal (Téllez y Túrcas, 2021).

Otra característica de este profesorado es su capacidad para ajustar su metodología a las condiciones y necesidades de sus estudiantes y de sus contextos inmediatos, sin dejar de lado la reflexión sobre los problemas globales y la responsabilidad que cada individuo tiene como parte de la ciudadanía internacional a la que pertenece, tal como menciona la Secretaría de Educación Pública (2022, p. 22) “las profesoras y los profesores son profesionales capaces de formar sujetos para una ciudadanía internacional solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad”.

Método

La presente investigación se guía bajo el paradigma interpretativo con método fenomenológico, mismo que, según Heidegger (2008), busca conocer y comprender las percepciones y experiencias de los sujetos sobre un fenómeno determinado, a partir de las particularidades del contexto y la realidad donde se presenta, en este caso, las percepciones del profesorado de nivel básica sobre el significado y desafíos de un currículo con perspectiva humanista y los tipos de prácticas docentes que le asocian.

Las técnicas e instrumentos que se utilizan son un cuestionario con preguntas abiertas y entrevistas en profundidad. El cuestionario se aplicó en un primer momento, al considerarse pertinente porque permite rescatar las opiniones sobre cuestiones específicas en mayor número de sujetos y en menor tiempo que las entrevistas. Así lo advierte Rincón (2014), al afirmar que los cuestionarios con preguntas abiertas sirven en la fase preparatoria de un estudio al permitir obtener una diversidad y riqueza de datos empíricos que ayuden a construir un segundo instrumento para profundizar en el objeto de estudio, en este caso, el guion para una entrevista.

Respecto a la entrevista, es un diálogo entre dos o más personas, que indaga, de manera exhaustiva, en los distintos significados que construyen los sujetos sobre un fenómeno determinado (Martínez, 2023). Esta va permitir profundizar en los aspectos más relevantes que surgieron de los datos del cuestionario.

Para el diseño de los instrumentos, se hizo un análisis sobre las consideraciones teóricas de autores como Guadarrama (1996); Todorov (1999); Torregrosa (2013); Freire (1982); Morín (2006); Barnett (2001); López (2018); Velasco (2010); Castro (2015); Mendoza-Zuany (2017); entre otros.

En el cuestionario, se redactaron preguntas abiertas para identificar los conceptos que tiene el profesorado sobre la educación con perspectiva humanista, el tipo de prácticas que le asocian y las experiencias al intentar implementarlas. Se hizo una validez de contenido por juicio de expertos y expertas, que es una opinión informada de personas con experiencia en el tema, que pueden dar información, juicios y valoraciones (Aguilar y Terán, 2022).

Para la selección de jueces se elaboró un listado de 12 candidatos y candidatas que tienen reconocimiento gracias a sus aportes a la educación por instancias como la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua y Universidades de prestigio. Se les informó sobre el propósito de la investigación y se les invitó a responder un cuestionario sobre su trayectoria académica y conocimientos en el tema de estudio.

Se seleccionaron seis del total que reunieron las características que proponen Galicia et al. (2017): grado de Doctor o Doctora, más de 15 años en experiencia docente y en investigación, conocimientos sobre el objeto de estudio, previas participaciones en la validación de instrumentos y disponibilidad para efectuar la tarea. Asimismo, Éxposito-López et al. (2023) sugieren que el número óptimo de expertos y expertas es de dos a 20, por lo que se determinó

que seis son pertinentes. Se analizó la validación de las y los jueces mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso de cada pregunta formulada, el cual resultó de 0.9, lo que significa que el grado de acuerdo es muy bueno.

Para la aplicación, se solicitó apoyo a las y los inspectores de las regiones norte, sur y sureste del estado de Chihuahua. Se seleccionaron estos contextos al no encontrar estudios sobre el tema después de una búsqueda en bases de datos como Google Académico, Web of Science y Scopus. Se les informó sobre el propósito de la investigación y la confidencialidad de los datos. Se generó un formulario en Google y se envió a docentes de básica frente a grupo, a través de las y los inspectores, con apoyo de la mensajería instantánea de WhatsApp. Se obtuvieron 87 respuestas. Con los datos recabados se identificaron los elementos más recurrentes en las concepciones que se tienen de la educación humanista, así como las prácticas docentes que asocian, pudiendo identificar cuatro categorías: Formación integral y holística del sujeto; Conciencia planetaria; Diversidad; y Prácticas docentes humanistas.

Sobre el guion de entrevista, se construyó a partir de estas cuatro categorías, mismas que coinciden con la literatura analizada (Guadarrama, 1996; Maturana, 1996; Ferrando, 2019; Todorov, 1999; Torregrosa, 2018; Velasco, 2010; Castro, 2015; Mendoza-Zuany, 2017; entre otros). Se sometieron a jueceo por tres docentes con experiencia en currículo y humanismo, así como dos investigadores con trayectoria en investigación educativa. Las y los jueces fueron elegidos con el mismo procedimiento que se describe en párrafos anteriores y el nivel de consenso se determinó con el Coeficiente de Kappa, siendo 0.8, lo que significa que el grado de acuerdo es bueno.

Para la aplicación de las entrevistas, se invitaron a 20 docentes que participaron en el cuestionario, elegidos al azar. Se aplicaron 12 entrevistas presenciales y ocho a través de video llamada por Meet. En ambos casos se solicitó permiso para grabar las entrevistas y se informó sobre la confidencialidad de los datos.

Participaron en el cuestionario 56 mujeres y 31 hombres; con una edad promedio de 38 años; todos y todas frente a grupo en el nivel básico; con formación inicial normalista o licenciatura afín a la educación; 14 con estudios de posgrado; con experiencia docente entre los 8 y 15 años, a excepción de cuatro casos con menos de cinco años y seis casos con más de 15 años frente a grupo. En las entrevistas participaron 13 mujeres y siete hombres; con un promedio de 34 años de edad; 11 con formación normalista y nueve con licenciatura afín a la educación; y un promedio de 10 años de experiencia docente. Estos datos se usan sólo para caracterizar a las y los participantes, pero no se presenta un análisis sobre la relación entre estas características y las respuestas dadas.

Análisis de los resultados

Para el análisis de resultados, se utilizó el Atlas.ti, para codificar y jerarquizar los datos empíricos, lo que permitió identificar los elementos más significativos que el profesorado le atribuye a la educación con enfoque humanista y cómo los define a partir de sus saberes y experiencias. Se organizan y presentan los resultados a partir de las cuatro categorías que emergieron del cuestionario, mismas que se consideraron para las entrevistas. Se incorporan algunas expresiones de las y los docentes y, para asegurar el anonimato, se asignó el código ED (entrevista docente) seguido del número según el orden de la entrevista, por ejemplo, para el primer sujeto entrevistado es ED1.

Formación integral y holística del sujeto

Esta categoría se refiere al significado que otorga el profesorado a la formación integral y holística de sus estudiantes. En este sentido, hubo coincidencia en que esta formación tiene en su núcleo una enseñanza más allá de lo cognitivo, implica tomar en cuenta las emociones, los valores y las relaciones interpersonales. El profesorado resalta la importancia del bienestar socioemocional para el logro de los aprendizajes.

Antes uno como maestro se centraba en que el niño aprendiera los contenidos, pero el ser humano no sólo piensa, también siente, entonces esta propuesta de educación integral recupera precisamente todas las áreas como las emociones, valores, la parte social y claro, también lo cognitivo. (ED4).

Otra recurrencia en esta categoría es que se reconoce al estudiantado como un ser único, con una realidad distinta a otras y, por ende, con necesidades e intereses que pueden diferir de sus compañeros y compañeras e, incluso, de los propósitos del currículo.

Todos somos diferentes y traemos una historia muy propia y eso se refleja en el aula, cuando a un niño le interesa un tema, pero al otro no, o cuando uno aprende por ejemplo de manera visual y el otro es auditivo. Hay que aprender a ver de manera integral a tus estudiantes para que puedas percibir realmente estas diferencias y no buscar enseñarles y tratar a todos de la misma manera. (ED12).

Es importante destacar que todas las expresiones de las y los participantes se refieren a la formación individual del sujeto, considerando principalmente las dimensiones académica, social y emocional, sin embargo, en ninguna entrevista se hizo mención de la participación de toda comunidad escolar como parte de una educación holística.

Conciencia planetaria

La conciencia planetaria como parte de la educación con perspectiva humanista fue reconocida por las y los participantes en reiteradas ocasiones, siendo definida como la formación de un individuo y un colectivo preocupado y ocupado en mejorar las condiciones naturales y sociales del planeta. Estas concepciones han trascendido de una conciencia meramente ecológica o ambiental, a una que también reflexiona sobre los problemas sociales que afectan a la humanidad, sin importar edad, cultura o nacionalidad.

Creo que como docentes nos toca un gran reto actualmente, ya que hay muchos problemas a nivel social y ecológico que deben tratarse en las escuelas, con las nuevas generaciones, para que ellos ya crezcan con esa verdadera conciencia sobre cuidar el planeta por el bien de todos. (ED6).

También se mencionó en repetidas ocasiones la conciencia planetaria como una condición de solidaridad ciudadana, y no sólo la relación humano-naturaleza. Esta conciencia colectiva es la que, según las y los entrevistados, puede generar verdaderos cambios a nivel global.

En lo personal, considero que la humanidad debe trabajar en equipo, como le dicen ahora, siendo parte de una ciudadanía global, porque los problemas ambientales ya están muy “gruesos”, y si no nos educamos todos, todo el mundo, y no hacemos algo como ciudadanos de este planeta, entonces terminaremos exterminando a nuestra propia especie y a todos los seres vivos. (ED18).

Finalmente, se encontraron significados, en menor recurrencia, pero no menos importantes, relacionados con la conciencia planetaria en relación a los movimientos migratorios y la sobrepoblación demográfica en ciertas zonas del planeta, generando falta de recursos, servicios básicos, alimentos, etc.

Educar en el cuidado del planeta implica muchas cosas, pero ahorita se vive un fuerte problema de migración del campo a la ciudad y de un país subdesarrollado a uno desarrollado, y eso ha traído severos problemas al campo y a la economía primaria. Urge cambiar los paradigmas que se tienen sobre el trabajo en el campo, porque se ha despreciado, pero todos vivimos y nos alimentamos de eso. (ED13).

Diversidad

Esta categoría, al igual que las anteriores, analiza los significados que tiene el profesorado sobre la diversidad desde una perspectiva humanista, considerando que este concepto se ha transformado, mostrándose ahora más inclusivo y cuestionando las dinámicas hegemónicas que restringen la diversidad de los sujetos y grupos minoritarios.

En este sentido, para las y los docentes entrevistados, la diversidad, en lo general, es percibida como el derecho que tiene el ser humano de recibir educación de calidad sin importar su contexto, características personales y culturales y/o condiciones intrínsecas o extrínsecas que han sido objeto de discriminación o exclusión. Asimismo, se resalta la atención a la diversidad como los ajustes que se hacen a la enseñanza para lograr el aprendizaje de todos y todas.

Como docentes nos enfrentamos a muchas necesidades diferentes en el aula, porque nos llegan alumnos de otras regiones, con culturas diferentes, con discapacidad, que vienen de familias no tradicionales, etc., es mucha la diversidad, pero es nuestra responsabilidad que todos tengan las oportunidades de aprender y ser mejores personas. (ED2).

Otra recurrencia que se encontró, tiene que ver con la riqueza que ven en esa diversidad, ya no solo es aceptarla, sino aprender de ella, convivir y coexistir con el otro y colaborar por un bien común, aún y cuando hay diferencias.

La diversidad es una realidad que ya no podemos pasar por alto en las aulas ni en la sociedad. Cada vez es más frecuente convivir con personas que viven o piensan diferente a como uno lo hace, pero hay que aprender y enseñarles a nuestros alumnos que eso es bueno porque te hace más tolerante, flexible y de la diversidad se aprende más que de lo homogéneo. (ED20).

Yo pienso que la diversidad va más allá de aceptar al otro, tiene que ver con esa capacidad de ponerse en su lugar, de comprenderlo aún y cuando su forma de pensar, de vestir, de vivir sea diferente a la mía; es saber trabajar en equipo no sólo con los que me caen bien o son compatibles conmigo, y tomar decisiones entre todos, respetando los puntos de vista y buscando cómo pueden coincidir. (ED3).

El profesorado coincide, de una u otra manera, en que la tecnología y la Internet han abierto fronteras entre naciones y han puesto en contacto a personas de diferentes culturas y contextos, lo que también ha fortalecido la pluralidad y la empatía.

Ahora con las redes sociales podemos ver formas de vida y culturas diferentes, eso nos hace conscientes de que la diversidad es necesaria y es natural, eso es lo que debemos enseñar a nuestros alumnos, que todos valemos y somos importantes sin importar que tan diferentes podemos ser. (ED16).

Prácticas docentes humanistas

Esta categoría identifica las prácticas que el profesorado considera humanistas y que ha implementado con sus estudiantes. Para su análisis, se agruparon por objetivos en lugar de por estrategias o actividades.

Las más recurrentes fueron estrategias que promueven el respeto a la diversidad, a través del trabajo colaborativo, donde, sin importar características y condiciones personales, el estudiantado reconoce sus propias virtudes y la de otros, con el propósito de organizarse en tareas que involucren y beneficien a todo el equipo.

Yo aplicó con regularidad actividades donde los niños trabajen en equipo, y procuro que esos equipos tengan diversidad de personalidades y habilidades, para que aprendan a reconocer que todos son buenos y que juntos pueden llegar a mejores resultados. (ED5).

Otra de las prácticas humanistas más comunes tiene que ver con los ajustes a las planeaciones, según el contexto y las necesidades particulares de sus estudiantes. Se reconoce que cada individuo es único, al igual que su contexto más próximo, por lo que el profesorado manifiesta atender estas particularidades para que todos y todas construyan nuevos aprendizajes. Sumando a esto, también mencionan la importancia de tomar en cuenta los saberes previos de las y los alumnos, lo que la experiencia y la vida cotidiana les ha enseñado, con el propósito de ser más empáticos y empáticas y comprender mejor sus necesidades, tanto individuales como grupales.

Me gusta preguntarles a mis niños y niñas que saben sobre equis tema y, a partir de ahí, contextualizar o poner en perspectiva real para ellos. A ellos les gusta contar sus historias, lo que saben y lo que han vivido. Todo esto creo que nos ayuda para saber qué y cómo enseñar, además de entender mejor la situación de cada estudiante y brindarle el apoyo que necesite. (ED11).

Con menos recurrencia, también se identificaron prácticas relacionadas con la formación de una conciencia planetaria, fortalecer el desarrollo socioemocional, promover el pensamiento crítico y favorecer relaciones de convivencia pacíficas.

“A través del juego, procuro fomentar relaciones sanas y pacíficas, sobre todo cuando hay algún tipo de violencia o bullying” (ED14).

Últimamente estoy incluyendo debates entre los niños y niñas para que discutan sobre problemas reales, como el cuidado del medio ambiente, del agua, el respeto por otros seres vivos, etc. Debemos humanizar y crear conciencia en los más pequeños porque el mundo cada vez está peor. (ED8).

He visto mucho problema de tipo emocional, poca tolerancia a la frustración, ansiedad, depresión, si no se atiende eso primero, será difícil el aprendizaje, por eso creo que es urgente que todos los maestros dediquemos parte de la jornada escolar a desarrollar estas habilidades socioemocionales, yo ya lo hago. (ED17).

Discusión y conclusiones

El análisis anterior evidencia que el profesorado de básica no es ajeno ni indiferente a los postulados de una formación humanista de sus estudiantes. Se resaltan significados donde están presentes algunos principios de esta perspectiva y se identifican concepciones complejas que dejan atrás a los paradigmas tradicionales caracterizados por la exclusión de las minorías y la priorización de la dimensión cognitiva en el proceso enseñanza aprendizaje. La formación

humanista es vista por el profesorado como el camino para una educación que considere el desarrollo integral del estudiante a partir de su individualidad, pero también como un ser social que esté en condiciones de colaborar y coexistir con el otro para un mejor futuro.

La diversidad, antes entendida más hacia la inclusión de personas con discapacidad y de origen étnico (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020), ahora es concebida desde una perspectiva de los Derechos Humanos, donde el profesorado reconoce la importancia de promover la empatía y la solidaridad, más allá de sólo aceptar y respetar al otro. Se promueve el trabajo en equipo como medio para alcanzar un bien común, pero también para reconocer en el otro, las cualidades que, en ocasiones, son minimizadas por quienes mantienen el poder dentro de un grupo.

Al respecto, la Ley General de Educación, en el Capítulo I, Artículo 2º, señala que: La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, ya que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; pero, además, es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Preocuparse por la formación integral, aún y cuando los entrevistados la limitan al área cognitiva, emocional y social, dejando de lado otras dimensiones como la ética, espiritual, comunicativa, estética, corporal, y socio-política (Rincón, 2008), deja ver el tránsito de una concepción de simplicidad, hacia una forma de entender al mundo y al ser humano dentro de un marco de interacciones dinámicas y complejas. “Podría decirse que educar, es procurar que los estudiantes vayan alcanzando una visión holística de la realidad, y para ello habrá que ofrecerles, naturalmente, los medios cognitivos, afectivos y conductuales que implica esa visión global y compleja” (Santos, 2000, p. 137).

También se resalta en los resultados la ausencia de una perspectiva que otorgue importancia a la participación de toda la comunidad escolar, incluidos padres de familia, en proyectos o acciones que beneficien la formación integral de los estudiantes. Pareciera que la responsabilidad es asumida por el profesorado, quienes consideran el contexto y las características particulares del niño y niña para favorecer su desarrollo integral, pero no mencionan el papel y participación de la familia en esta tarea.

En este sentido, Perales y Escobedo (2016) mencionan que, dentro del proceso educativo, están involucrados diferentes actores, como son docentes y padres de familia, de quienes depende en gran medida el éxito del sistema educativo. Asimismo, empoderar a los padres de familia en la educación de sus hijos e hijas, implica generar condiciones para crear comunidades de aprendizaje inclusivas que favorezcan la relación entre la escuela y su contexto (Luna-Conejo, 2020).

Respecto a las prácticas docentes humanistas, el profesorado manifiesta que promueven la convivencia solidaria, el trabajo colaborativo, la conciencia planetaria, el desarrollo socioemocional y el pensamiento crítico, mediante acciones que contemplan el reconocimiento de su propia individualidad y, al mismo tiempo, se identifiquen como miembros activos de su comunidad.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación, aún cuando involucran a un contexto específico, dan un sustento teórico y metodológico para explorar otras regiones, ya que el fenómeno de estudio no afecta solo a las y los sujetos participantes, sino que está presente en gran parte de Latinoamérica y otras partes del mundo, ante la urgencia de una transformación que permita responder a las necesidades y retos de la sociedad actual.



Salitral Rosa, acuarela. Carola Ferrero Alonso

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Nery, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1–11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Aguilar, J. C. y Terán, M. M. (2022). Validez de contenido de juicio por expertos en instrumento para medir la influencia de factores psicosociales en el estrés organizacional en empresas del giro hotelero. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 9(3), 219-231. <https://doi.org/10.46677/compendium.v9i3.1130>
- Apodaca-Orozco, G., Ortega-Pipper, L., Verdugo, L. & Reyes, L. (2017). Modelos Educativos: un reto para la educación en salud. *Revista Ra Ximhai* 13(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46154510006.pdf>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa.
- Batista, L. (2006). Educación y desarrollo humano. *Enfermería en Costa Rica*, 27(1), 28-30. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n1/7.pdf>
- Briceño, G. E. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-005)

- Cantor, J. (2018). Aula-ciudad: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13278>
- Castro, E. (2015). Addressing the Conceptual Challenges of Equity Work: A Blueprint for Getting Started. *New Directions for Community Colleges*, (172), 5–13. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/cc.20159>
- Clavijo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se reforma el artículo 3°. 26 de febrero.
- Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., & Olmedo-Moreno, E. M. (2023). Diseño y validación de contenido de una rúbrica para medir el valor educativo de aplicaciones para dispositivos móviles. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.542261>
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido* (11 ed.). Paz y tierra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://www.redalyc.org/journal/688/68853736003/html/>
- García, R. y Lindquist, R. (2023). Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México. *Revista de Educación Superior*, 52(206), 17-48. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.206.2485>
- Guadarrama, P. (1996). *Razones de las confluencias y divergencias del pensamiento latinoamericano con el humanismo socialista*. Proyecto Filosofía en español. Anuario Hispano Cubano de Filosofía. <http://www.filosofia.org/mon/cub/dt020.htm>
- Heidegger, M. (2008). *Ser y tiempo*. Vozes.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2022). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles educativos*, 43(173). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Huba, M. y Freed, J. (2000). Learner-Centered Assessment on College Campuses: Sifting the Focus from Teaching to Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24. https://www.researchgate.net/publication/234672988_Learner-Centered_Assessment_on_College_Campuses_Sifting_the_Focus_from_Teaching_to_Learning
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Labarca, C. (2016). Educación humanista latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25(1), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5410611.pdf>
- López, C. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista Scientific*, 3(8). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>
- López, L. (2022). Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire. *Logos, L.* (138), 13-35. https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/2392/Logos_3168-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19442-1-10-20220131.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Luna-Conejo, B. (2020). Learning communities and teacher update with a socioformative approach to sustainability: A Documentary Analysis. *Religación. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(23), 126-134. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/606>
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Editorial Arte.
- Martínez, J. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19-28. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/9/11>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen ediciones.
- Mendoza-Zuany, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-70. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-inclusion-educativa-por-interculturalidad-implicaciones-para-la-educacion-de-la-ninez-indigena.pdf>
- Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En D. Arias Gómez y F. Molano Camargo (Ed.). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*, (13-29). Kimpres y Universidad de la Salle.
- Morín, E. (2006). *El método 6: ética*. Madrid: Cátedra.
- Olivos, J. R. (2023). El humanismo en la era de los derechos humanos. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, LXXIII(287), 291-308. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2023.287.87075>
- Patiño, H. y López, J. (2022). Educación humanista, liberadora y emancipatoria para salvar a la humanidad realizándola. *Rev. latinoam. estud. educ.*, 52(3), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.527>
- Perales, F. de J. y Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100005&lng=es&tlng=es.
- Rincón, L. (2008). *Qué entendemos por formación integral*. Universidad Católica de Córdoba. Jornadas para Docentes. Vicerrectorado de Medio Universitario. https://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en estadística*, 7(2), 25-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7396413>
- Robles, C. y Muñiz, C. (2020). El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior. *Palermo Business Review*, 22, 73-83. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho.
- Sánchez, J. y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 143-164. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619010.pdf>
- Santos, M. (2000). Complex thought and pedagogy: Bases for a holistic theory of education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 133-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica (marcos y estructura curricular)*. Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

- Segura-Castillo, M. A., y Quirós-Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 643–655. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: SEP.
- Serrano, L. (2021). *Educación inclusiva en la educación superior: avances y retos en la Universidad La Gran Colombia*. Recuperado el 6 de 02 de 2023, de Universidad la Gran Colombia: <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7119>
- Téllez, N. y Turcás, D. (2021). La gestión de la carrera licenciatura en educación especial, hacia la inclusión social del educando. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales*, 2(13), 70-88. Recuperado de: <https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/ocsiagosto21/inclusion-social-educando>
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Paidós.
- Torregrosa, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En Román, B. y de Castro G. (Ed.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites económicos* (82 - 94). Educo.
- Velasco, A. (2010). Humanismo iberoamericano y la Independencia de México. *Literatura Mexicana*, 21(1), 35-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/lm/v21n1/v21n1a3.pdf>
- Villarruel, M., & Villarruel, M. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>