

**La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de
currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de
pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en
Costa Rica**

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 y Primera Infancia

Marian Álvarez Ramírez
Marjury Esther González Chavarría
Tania María González Méndez
Wendy Sofía Hernández Arias

Marzo, 2022

**La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de
currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de
pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en
Costa Rica**

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 y Primera Infancia

Marian Álvarez Ramírez
Marjury Esther González Chavarría
Tania María González Méndez
Wendy Sofía Hernández Arias

Marzo, 2022

La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica

Marian Álvarez Ramírez

APROBADO POR:

Tutora del TFG _____

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora _____

Dra. Rocío Castillo Cedeño

Lectora _____

M.Ed. Ana Lucía Chaves Álvarez

Lectora _____

M.Ed. Sofía Herrera Segura

Representación del Decanato CIDE _____

M.Sc. Michael Padilla Mora

Representación de la División de Educación Básica _____

M.Ed. Magaly Madrigal Lizano

La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica

Marjury Esther González Chavarría

APROBADO POR:

Tutora del TFG _____

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora _____

Dra. Rocío Castillo Cedeño

Lectora _____

M.Ed. Ana Lucía Chaves Álvarez

Lectora _____

M.Ed. Sofía Herrera Segura

Representación del Decanato CIDE _____

M.Sc. Michael Padilla Mora

Representación de la División de Educación Básica _____

M.Ed. Magaly Madrigal Lizano

La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica

Tania María González Méndez

APROBADO POR:

Tutora del TFG _____

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora _____

Dra. Rocío Castillo Cedeño

Lectora _____

M.Ed. Ana Lucía Chaves Álvarez

Lectora _____

M.Ed. Sofía Herrera Segura

Representación del Decanato CIDE _____

M.Sc. Michael Padilla Mora

Representación de la División de Educación Básica _____

M.Ed. Magaly Madrigal Lizano

La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica

Wendy Sofía Hernández Arias

APROBADO POR:

Tutora del TFG _____

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora _____

Dra. Rocío Castillo Cedeño

Lectora _____

M.Ed. Ana Lucía Chaves Álvarez

Lectora _____

M.Ed. Sofía Herrera Segura

Representación del Decanato CIDE _____

M.Sc. Michael Padilla Mora

Representación de la División de Educación Básica _____

M.Ed. Magaly Madrigal Lizano

Dedicatorias

Dedico esta investigación a Dios, quien me rodeó de fuerza y amor para realizar este trabajo. También a mi familia, quiénes me dieron vida, me inspiraron y acompañaron durante el proceso. A los niños y las niñas que puedan verse beneficiados por esta investigación. Y a mis compañeras, profesores (as) y amigas, esta investigación encierra admiración y aportes que ustedes sembraron en mí. Les agradezco infinitamente por eso y espero que este trabajo pueda tocar sus corazones de la manera en que ha tocado mi vida.

Marian Álvarez Ramírez

Dedico esta investigación primeramente a Dios por darme la sabiduría para realizar este proceso tan maravilloso, a las personas que más amo, a mi familia y en especial a mi madre Cristina, porque ha sido un ejemplo de perseverancia y un pilar fundamental para construir mis sueños. A mis compañeras de trabajo y a mi tutora Patricia Ramírez Abrahams, por el acompañamiento incondicional y por compartir tantas experiencias emocionales, de aprendizajes y vivencias. Ustedes hicieron que este proceso fuera único y hermoso.

Marjury Esther González Chavarría

Dedico la investigación a Dios porque me brindó el conocimiento para la realización de esta y fue quien me fortaleció en cada etapa de construcción para perseverar durante todo el proceso. A mi papá Gerardo y mi mamá Marielos porque siempre me brindaron escucha, apoyo, y confianza para alcanzar mis metas y estudios. A mis hermanos Neibel, Keshia, Rafael y Priscilla por su paciencia e incondicionalidad. A mis sobrinos Thiago y April quienes con su esencia y sacrificio me motivaron e inspiraron a seguir adelante en cada paso. Por último, a mi equipo de Seminario de Investigación mujeres, profesionales y amigas quienes me acompañaron desde el inicio de este proceso y me demostraron fortaleza, resiliencia, paciencia y empatía durante la investigación.

Tania María González Méndez

Dedico este Trabajo Final de Graduación a Dios y a la Virgen María, quienes me cubrieron con su protección durante toda la carrera, además, de darme la sabiduría y amor en cada aprendizaje desde la teoría hasta la práctica con los niños y las niñas A mi familia, que son el pilar de mi vida, mi apoyo incondicional y mi motivación de cada día. A mis compañeros de carrera que con sus experiencias de vida me llenaron de inspiración y a mis profesores que siempre me motivaron a que el camino de la pedagogía trascienda con amor y humanidad. Finalmente, a las docentes anfitrionas de los procesos de práctica que abrieron las puertas de sus instituciones para el desarrollo de mi formación docente. A todos ellos agradezco y los atesoro con gran aprecio.

Wendy Sofía Hernández Arias

Agradecimientos

Primeramente, le agradezco a Dios por acompañarnos en cada parte del proceso, por iluminar nuestra travesía con entrega, perseverancia y el apoyo de personas maravillosas que hicieron que esta investigación fuera posible. Entre ellas, mi familia, quiénes han sido fuente de motivación, comprensión y sostén para mí. Agradezco a la Universidad Nacional de Costa Rica por haber enriquecido mi formación desde su esencia humanista, y por permitirme la oportunidad de conocer a personas que se convirtieron en una segunda familia. A mis profesoras, tutora y lectoras de esta investigación, gracias por su apoyo constante y por ser un ejemplo humano y profesional. Y agradezco a todas mis compañeras, en especial a mis coinvestigadoras, de quienes he aprendido mucho. Vivir este TFG con ustedes fue un regalo, han sido las palabras de aliento incondicionales, la mejor compañía en tiempos apresurados y la alegría ante esfuerzos compartidos.

Marian Álvarez Ramírez

Agradezco a Dios por permitirme disfrutar de este proceso de experiencias, por darme la oportunidad de compartir con mis compañeras en esta construcción de aprendizajes, sin ellas no hubiera sido lo mismo, a mi profesora tutora por ser mi compañera y apoyo incondicional en todo momento. A nuestras lectoras por los aportes que enriquecieron esta investigación. A la Universidad Nacional, por formarme como profesional humanística. A cada una de las personas docentes, funcionarios administrativos, familias, niños y niñas por compartirnos sus experiencias y ser parte fundamental de esta investigación. Y a mi maravillosa familia por ser ese pilar en mi vida, para seguir adelante por mis sueños y metas, y poder construir aquello que era inimaginable.

Marjury Esther González Chavarría

Agradezco a Dios por su protección y sabiduría durante el camino recorrido con mis estudios universitarios, por su compañía, consuelo y refugio en cada momento vivido. También a mi familia, porque con su granito de comprensión y orgullo aportaron significativamente en mi formación personal y profesional. Le agradezco a la Universidad Nacional de Costa Rica por

ser mi casa de formación integral. A las profesoras quienes con su vocación, paciencia y esmero me motivaron a seguir su ejemplo de excelencia en beneficio de la primera infancia costarricense. A las maestras que con su apertura y amor me recibieron en su aula para compartir su realidad, esencia y conocimientos, a partir de los cuales me he formado como docente y que dejaron su huella positiva en mí. Agradezco a mi equipo de Seminario de Investigación por su profesionalismo y compromiso incondicional en cada escalón construido, aprendido y superado. Asimismo, agradezco a mis compañeras de carrera por ser luz y fuente de motivación, para crecer profesionalmente e impactar positivamente la vida de quienes nos rodean. A nuestra tutora, Patricia Ramírez Abrahams, por su dedicación y el conocimiento compartido y construido a lo largo de nuestra investigación, porque con su profesionalismo y experiencia nuestro proceso fue más significativo y lleno de aprendizajes.

Tania María González Méndez

Doy gracias a Dios primeramente por permitirme realizar este proceso de investigación con un grupo de compañeras admirable, dedicado y apasionado por la educación. Además, de darnos la salud y la sabiduría para poder desarrollar este proceso de aprendizaje y crecimiento personal y profesional. Así también a la Virgen María que como intercesora estuvo presente para que el TFG trascienda hacia la mejora de la atención y educación que reciben los niños y las niñas en Costa Rica. Agradezco a mi familia, a mi hermana Shirley Raquel Hernández Arias que desde los inicios en la educación fue mi inspiración, a mis padres Gerardina Arias Leitón y Edgar Antonio Hernández Herrera como mi principal apoyo y a mi sobrina Victoria Ramírez Hernández que llegó a ser una gran motivación en mi vida y como niña que esperaba a su tía para jugar, no dejó de acompañarme en el proceso. Además, agradezco a mi segunda familia, la Universidad Nacional que con cada uno de los profesores y la totalidad de mis compañeras de carrera hicieron que esta etapa marcara positivamente mi vida y me permitieron atesorar muchas personas y momentos. Finalmente, no puedo terminar este proceso sin dar alto reconocimiento a nuestra tutora de TFG Patricia Ramírez Abrahams que durante la carrera y en especial en el seminario logró acompañar con gran profesionalismo cada etapa de la investigación de modo que se desarrollara un proceso sumamente enriquecedor.

Wendy Sofía Hernández Arias

Resumen

Álvarez, M., González, M.E., González, T.M. y Hernández, W.S. *La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica.*

Esta investigación analizó el aporte de la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia participantes de diferentes zonas de Costa Rica considerando el criterio de pertinencia cultural. Se consultó a 23 personas docentes, 8 funcionarios administrativos, 14 familias y 9 niños y niñas entre 3 y 6 años. Se cuenta con un enfoque cualitativo y se realizó una estrategia metodológica de “redes de apoyo”, que consistió en contactar nuevos participantes con el apoyo de los contactos iniciales, en la que se retomó la voz de las personas participantes como fuente para enriquecer la construcción de la investigación. Se utilizó la técnica de entrevista y como instrumentos la entrevista semiestructurada, grupos focales y cuestionarios. Se profundizó acerca de la pertinencia cultural presente en el diseño del currículo prescrito, y en su toma en cuenta dentro de la práctica pedagógica como oportunidad de acercamiento a la realidad familiar y cultural de los estudiantes. Para el análisis y conclusiones se ahondó en la visión de niño y de niña, el diagnóstico familiar contextualizado, el rol de las familias en el proceso de atención y educación, así como la pertinencia cultural visualizada en las transformaciones a raíz de la emergencia sanitaria por el COVID-19, desde la mirada de funcionarios administrativos y personas docentes de las modalidades. La investigación aporta orientaciones pedagógicas en torno al criterio de pertinencia cultural para la calidad de los currículos en la primera infancia.

Palabras claves. Pertinencia Cultural, Diversidad, Familias, Currículo, Primera Infancia, Contextualización, COVID-19.

Tabla de contenido

Dedicatorias	vi
Agradecimientos	viii
Resumen	x
Tabla de contenido	xi
Índices de tablas	xiv
Índice de figuras	xvi
Lista de abreviaturas	xxi
Capítulo I	1
Introducción	1
Justificación	3
Una mirada a la educación en la primera infancia en Costa Rica: sujeta de derechos culturales y familiares para la pertinencia cultural	3
El aporte de las familias dentro de la pertinencia cultural en el currículo de primera infancia.	10
<i>El aporte de la familia desde la pertinencia cultural: una realidad emergente.</i>	15
Planteamiento del problema	19
Pregunta de investigación	22
Antecedentes	22
Objetivos del seminario de investigación	34
Objetivo general.	34
Objetivos específicos.	34
Capítulo II	35
Construcción teórica conceptual	35
El desarrollo integral de la primera infancia	36
La atención y educación para niños y niñas en edades iniciales: una corresponsabilidad con la familia	39

Pertinencia cultural como oportunidad de acercarnos y aprender mutuamente	51
Construyendo sentidos: la pertinencia cultural y el valor de pertenecer.	60
Capítulo III	64
Ruta Metodológica	64
Enfoque metodológico	65
Método	66
Participantes	69
Estrategia metodológica	76
Técnicas e instrumentos utilizados en el seminario de investigación	83
Estrategia de análisis	84
Categorías	86
Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica.	87
Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado.	87
Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia.	88
El criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación de la primera infancia desde la mirada de quienes lo operacionalizan.	88
Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural.	89
Prácticas pedagógicas en la primera infancia desde la diversidad cultural de los participantes del hecho educativo.	89
Consideraciones éticas	90
Capítulo IV	91
Análisis de datos	92
Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica	94
Visión de niño y niña desde el currículo prescrito de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica.	97
<i>La metodología propuesta en las modalidades desde el currículo prescrito.</i>	102
Visión de niño y niña en la práctica docente desde el desarrollo de los currículos en las modalidades de atención y educación para la primera infancia costarricense.	110

Niño y niña desde la visión de la sociedad en la perspectiva docente.	124
Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado	133
Primer acercamiento realizado entre las familias y la docente.	134
Momento en que se realiza el diagnóstico a las familias.	140
Proceso del diagnóstico a la familia desde la mirada del desarrollo de los currículos.	150
Herramientas empleadas por las modalidades de atención y educación, para la recolección de datos en el proceso diagnóstico con la familia.	157
Finalidad que tiene la modalidad de atención y educación infantil con la realización del proceso diagnóstico con la familia.	162
Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia	167
Realidad cultural de las familias y cómo es tomada en cuenta dentro del diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia.	168
<i>Adaptación de cada modalidad de atención y educación infantil a la realidad cultural de las familias.</i>	168
<i>¿Cómo se incorpora la realidad cultural de las familias en el diseño del currículo educativo?</i>	173
<i>Realidad cultural de las familias en la práctica pedagógica.</i>	178
Rol de las familias: una mirada a sus aportes culturales en el proceso pedagógico.	183
<i>¿Cómo se motiva a la familia a involucrarse en la dinámica del escenario pedagógico?</i>	183
<i>Acercamientos con las familias dentro de la jornada laboral desde la perspectiva del personal docente y administrativo.</i>	187
<i>Participación en el proceso pedagógico desde la perspectiva de las familias.</i>	193
<i>El valor de los recursos humanos y materiales de la comunidad.</i>	199
<i>Aportes culturales de las familias al proceso pedagógico: la riqueza de su diversidad cultural.</i>	208
El criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación en Costa Rica desde la mirada de quienes lo operacionalizan	216
Pertinencia cultural: un criterio conocido por algunos y desconocido por muchos.	218
La pertinencia desde lo que se encuentra en los documentos oficiales de la educación y atención de la primera infancia en Costa Rica: los currículos prescritos.	223
Pertinencia cultural explicada desde la construcción comprensiva del significado: percepción docente.	225

Una nueva mirada del criterio de pertinencia cultural por parte de las personas participantes de grupos focales.	227
<i>Pertinencia cultural desde lo que el entorno cultural del niño y la niña brinda para el diseño y desarrollo de los currículos en las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia.</i>	230
<i>Pertinencia cultural en el diseño y desarrollo de currículos para la primera infancia en Costa Rica: la construcción de la identidad cultural.</i>	234
<i>Las relaciones interpersonales desde la perspectiva docente en relación con el diseño y el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes en Costa Rica.</i>	238
¿En manos de quién se encuentra el criterio de pertinencia cultural para que esta sea parte de los currículos de atención y educación de la primera infancia costarricense?	240
Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural	244
El accionar de los agentes educativos para la continuidad del proceso educativo a raíz del COVID-19.	248
Realidad de las familias: una dinámica cambiante debido al COVID-19.	253
COVID-19: un reto y una oportunidad para desarrollar el rol docente desde la pertinencia cultural.	258
Orientaciones pedagógicas acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia en Costa Rica	280
Capítulo V	290
Conclusiones y recomendaciones	290
Conclusiones referentes a cada objetivo de investigación	290
Recomendaciones	299
Referencias	303
Apéndices	321
<i>Apéndice A</i>	321
<i>Apéndice B</i>	323
<i>Apéndice C</i>	325
<i>Apéndice D</i>	326
<i>Apéndice E</i>	327
<i>Apéndice G</i>	333
<i>Apéndice H</i>	336

Índice de tablas

Tabla 1	71
<i>Datos sociodemográficos de las personas participantes</i>	
Tabla 2	74
<i>Datos de participación de las personas I fase del trabajo de campo</i>	
Tabla 3	76
<i>Datos de participación de las personas II fase del trabajo de campo</i>	
Tabla 4	96
<i>Organización de la participación docente, funcionaria administrativa y familias en el primer encuentro.</i>	
Tabla 5	198
<i>Respuestas de los niños y las niñas acerca de la pregunta ¿cómo te gustaría aprender con tu maestra y tu familia juntas?</i>	
Tabla 6	224
<i>La pertinencia cultural desde los currículos prescritos de las modalidades que atienden y educan la primera infancia de Costa Rica</i>	

Tabla 7	228
<i>Organización de la participación docente y funcionaria administrativa en el segundo encuentro</i>	
Tabla 8	237
<i>Ejemplos tangibles acerca del trabajo desde la pertinencia cultural en algunas de las modalidades participantes.</i>	
Tabla 9	245
<i>Acciones institucionales ante la emergencia de COVID-19 durante el año 2020</i>	
Tabla 10	270
<i>Aprendizajes docentes y del personal funcionario administrativo a raíz del COVID-19</i>	
Tabla 11	276
<i>Aspecto que los docentes y el personal funcionario administrativo mantendrían en presencialidad luego del COVID-19</i>	

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Alternativas que están bajo la coordinación de la REDCUDI y el MEP	9
<i>Figura 2.</i> Redes de apoyo	70
<i>Figura 3.</i> Estrategia metodológica	82
<i>Figura 4.</i> Nodos de análisis	93
<i>Figura 5.</i> Subcategorías del nodo Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica	95
<i>Figura 6.</i> Jerarquía de organización en el sistema educativo del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica	100
<i>Figura 7.</i> Acceso a recursos materiales y humanos del nivel micro al macro en la comunidad educativa	103
<i>Figura 8.</i> Participación del estudiante en las experiencias de aprendizaje	105
<i>Figura 9.</i> Visión de niño del personal docente	111
<i>Figura 10.</i> Visión de niño en la práctica docente	116

<i>Figura 11.</i> Visión de niño de la sociedad desde la perspectiva docente	125
<i>Figura 12.</i> Influencia de la visión de la sociedad en las oportunidades de aprendizaje pertinentes a la diversidad cultural de los niños, las niñas y sus familias	131
<i>Figura 13.</i> Subcategorías del nodo Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado	134
<i>Figura 14.</i> Principios de acercamientos con la familia	139
<i>Figura 15.</i> Conceptualización de diagnóstico	141
<i>Figura 16.</i> Herramientas empleadas por las modalidades de atención y educación, para la recolección de datos en el proceso diagnóstico para la familia	160
<i>Figura 17.</i> Subcategorías del nodo Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia	167
<i>Figura 18.</i> Armonía entre la modalidad y la población que se atiende o educa en la primera infancia	173
<i>Figura 19.</i> Accionar docente desde la pertinencia cultural que favorece la calidad educativa en el proceso de aprendizaje	176

<i>Figura 20.</i> Motivación que se genera desde las modalidades de atención y educación infantil para involucrar a los familiares de los niños y las niñas en el currículo educativo	186
<i>Figura 21.</i> Liderazgo pedagógico que influye en la dinámica que se desarrolle entre el hogar y el centro educativo	191
<i>Figura 22.</i> Relación de alianza entre el hogar y el centro infantil	194
<i>Figura 23.</i> Recurso humano que rescatan las personas docentes participantes como una relación de enriquecimiento mutuo entre la comunidad educativa	203
<i>Figura 24.</i> Rol del profesional en educación como parte del rescate de los recursos humanos y materiales de la comunidad	204
<i>Figura 25.</i> Características de la cultura que evidencian su complejidad	212
<i>Figura 26.</i> Síntesis del nodo Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia.	214
<i>Figura 27.</i> Subcategorías del nodo acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación en Costa Rica desde la mirada de quienes lo operacionalizan	217
<i>Figura 28.</i> Conocimiento y desconocimiento docente acerca del criterio de pertinencia cultural	228

<i>Figura 29.</i> Resultados de la nube de palabras construida por la percepción docente en los grupos focales 1 y 2	229
<i>Figura 30.</i> Resultados de la nube de palabras construida por la percepción funcionaria administrativa en el grupo focal 3	229
<i>Figura 31.</i> Triada de relación entre los agentes participantes del hecho educativo para el trabajo desde la pertinencia cultural	232
<i>Figura 32.</i> Relación entre las ideas centrales dadas por las personas participantes durante los grupos focales respecto a las relaciones interpersonales	238
<i>Figura 33.</i> Subcategorías del nodo Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural	244
<i>Figura 34.</i> Proceso de adaptación al cambio ante la emergencia sanitaria por el COVID-19 desde la mirada de los participantes administrativos y docentes	254
<i>Figura 35.</i> Vinculación del sentir, vivencias y accionar docente	261
<i>Figura 36.</i> Actitudes y aptitudes docentes en la mediación pedagógica durante el periodo de virtualidad	262
<i>Figura 37.</i> Proceso del planeamiento de las modalidades de atención y educación	263

<i>Figura 38.</i> Trabajo vinculado en el proceso de planeamiento	265
<i>Figura 39.</i> Orientaciones pedagógicas acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia en Costa Rica.	287

Lista de abreviaturas

DEB	División de Educación Básica
DEHVI	Desarrollo Humano Vital
CCSS	Caja Costarricense de Seguro Social
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
CEN CINAI	Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
ICAFFE	Instituto de Café de Costa Rica
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
MEP	Ministerio de Educación Pública
OEA	Organización de los Estados Americanos
OIE	Oficina Internacional de Educación
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
PEI	Proyecto Educativo Institucional
REDCUDI	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo I

Introducción

Este trabajo final de graduación se realizó en la modalidad de seminario de investigación y nació como propuesta de las investigadoras, la cual es acogida por el Proyecto de Semilleros de Investigación de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Lo que se consideró como una oportunidad para compartir el análisis de la investigación en el campo de la primera infancia y dar apertura a iniciativas pedagógicas relacionadas con la temática abordada: *“La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica”*. Por lo tanto, se buscó conocer las realidades de diferentes modalidades de atención y educación de niños y niñas desde el nacimiento a los seis años en relación con la familia y sus aportes culturales, por medio del análisis de los currículos prescritos y la participación de la comunidad educativa participante en el currículo práctico.

La diversidad cultural se refiere al reconocimiento de las características particulares de un grupo humano. Esa singularidad involucra formas de vivir y relacionarse, así como “su propia historia, costumbres, intereses, saberes y con conocimientos culturales propios, que le dan sentido y significado a toda acción y pensamiento” (Salazar, Saldívar, Limón, Estrada y Fernández, 2015, p. 89). Encontrar la diversidad cultural dentro del ámbito pedagógico es fundamental, ya que, en este se da la coexistencia de personas en la dinámica de aula y los procesos que desarrollan todos los participantes del hecho educativo. En consecuencia, desde esta investigación, se analizó el aporte de la familia desde la diversidad cultural en el desarrollo del currículo desde el criterio de pertinencia cultural en modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica.

En este estudio el currículo educativo se define como un conjunto de acciones que trascienden de un documento prescrito, el cual involucra la realidad y aspiraciones políticas, sociales y culturales de una comunidad (Stabback, 2016); desde la colaboración de los niños, las niñas y sus familias. Por lo tanto, el currículo para la primera infancia requiere ser contextualizado a la realidad donde se encuentra inmersa la institución educativa como parte del criterio de pertinencia cultural. También, se toma en cuenta la definición de currículo según

Magendzo (1986)¹, pues el autor afirma que el currículo se convierte en una construcción conjunta entre todos los involucrados del proceso educativo, es decir, desde los funcionarios administrativos hasta la familia, los niños y las niñas. Donde cada uno desde su rol participativo contribuye al currículo que se desarrolla para la primera infancia.

Se comprende la pertinencia cultural como la valoración del contexto sociocultural del niño y la niña, que enriquece el aprendizaje en la formación de los procesos educativos. En los primeros años de vida, el ser humano aprende desde lo más próximo a su realidad, por ende, se valora este criterio en los currículos (Salazar et al., 2015). De esta manera, se considera a la familia como ese contexto fundamental en la vida de los niños y las niñas de la primera infancia, donde inician las interacciones sociales. En este entorno se encuentra su diversidad cultural como la riqueza que debe tomarse en cuenta en la planificación y desarrollo de las acciones pedagógicas, eso es lo que han llamado, autores como Peralta (2002), Peralta y Fujimoto (1998), el criterio de pertinencia cultural.

Este seminario de investigación se realizó por medio del contacto con personas que son actantes claves que laboran en las modalidades y programas que atienden y educan a la primera infancia en Costa Rica. Entre ellos, un total de 18 docentes, un funcionario administrativo y siete familias con hijos estudiantes del Ministerio de Educación Pública (MEP); cuatro docentes, dos funcionarios administrativos y cinco familias de niños y niñas que asisten a los Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI); un docente, tres funcionarios administrativos, y dos familias de niños y niñas que reciben servicios de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI); un funcionario administrativo de Casas de la Alegría; y además, un funcionario administrativo del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).

Cabe aclarar que, se profundizó en dichas modalidades y programas de atención y educación para la primera infancia, al recopilar en encuentros virtuales las experiencias de los involucrados en este estudio. A partir de los primeros acercamientos con los participantes por medio de entrevistas a funcionarios administrativos y docentes, se accede a más funcionarios administrativos, docentes y familias de niños y niñas que reciben servicios de atención y

¹ Abraham Magendzo, reconocido educador de nacionalidad chilena, su trayectoria lo ha llevado a desarrollar estudios sobre el currículo, y a elaborar importantes textos sobre el tema, lo que lo hace un referente para el fundamento teórico sobre el currículo en la presente investigación.

educación en las modalidades participantes que aproximaron hacia el conocimiento y la comprensión de cómo se trabaja el aporte de las familias en sus currículos, desde la diversidad cultural que los caracteriza. A continuación, se procede a desarrollar aspectos justificantes acerca de la problemática por abordar en el presente seminario.

Justificación

El presente apartado justifica la pertinencia del problema abordado. Se consideró necesario realizar un breve recorrido histórico de la evolución de la atención y educación de la primera infancia en Costa Rica. Lo anterior, para identificar las visiones de niño y niña que han existido en el ámbito nacional y en algunas modalidades que acogen a las personas menores de seis años. Además, se busca dar a conocer la importancia existente en visibilizar y valorar el aporte de la familia al currículo como un criterio para la pertinencia cultural. Por lo tanto, se procede a describir esta relevancia dentro del ámbito pedagógico.

Una mirada a la educación en la primera infancia en Costa Rica: sujeta de derechos culturales y familiares para la pertinencia cultural

Desde una mirada en la que el niño y la niña tienen el derecho a una educación de calidad y contextualizada se toma en cuenta su entorno familiar como diversidad cultural, en el artículo 8 en la Convención de los Derechos de los Niños (1990 citada por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006). Dicho artículo afirma que la persona menor de edad pertenece a una comunidad, en donde debe ser reconocido e identificado, y respetado en su identidad, con el fin de que aprenda desde sus experiencias cercanas y significativas a su propia cultura y su realidad (UNICEF, 2006). Razón que aboga por el respeto y validez del criterio de pertinencia cultural dentro de los currículos para la primera infancia en Costa Rica.

También en esta línea, el niño y la niña cuenta con el derecho a la participación dentro de su ambiente cultural, al tener voz y poder ser escuchado. Lo anterior expresado en el artículo 31 de la Convención de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2006). Esto propicia que la primera infancia se apropie desde sus experiencias de la cultura en la que se encuentra inmersa. Además, permite que se tomen en cuenta y aborden en el ámbito educativo, los aportes de su familia y sus vivencias. Se abre la oportunidad, hacia una educación que considera que la

pertinencia cultural brinda un criterio de calidad educativa y se visualiza a la primera infancia como agentes transformadores y aprendientes de su entorno (Camacho y Watson, 2005).

Por otra parte, esta investigación tomó en cuenta el derecho a la familia que tienen los niños y las niñas. Por ende, se le reconoce como el principal cuidador y el garante de que el interés superior de la infancia sea escuchado, atendido y respetado. Se considera que el primer ambiente en el cual el niño y la niña se desarrolla es el familiar, al convertirse en un espacio donde se dan las interacciones para el aprendizaje y la construcción de conocimientos. Por lo anterior, se afirma que un currículo de calidad no puede desligarse del aporte familiar, sino que debe buscar cómo incluir a la familia dentro de las prácticas pedagógicas desde la cotidianidad; para que esta sea visibilizada y se empodere de su propio rol en el desarrollo integral de quienes la conforman. Esto se ve reflejado en lo que menciona la Convención de los Derechos de los Niños (1990 citado por UNICEF, 2006) en su preámbulo,

La familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, necesita recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad (UNICEF, 2006).

A partir de lo anterior, el presente seminario de investigación buscó conocer cómo en Costa Rica se está desarrollando la educación a la primera infancia desde el criterio de pertinencia cultural a partir de la perspectiva de las personas participantes. En relación con esto, el Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 1998 (La Asamblea Legislativa De La República De Costa Rica, 1998) en su capítulo V se contempla con el artículo 58 el derecho a “Garantizar educación de calidad e igualdad de oportunidades para las personas menores de edad”. En este sentido, se determinó que las personas adultas son quienes tienen el deber de velar por la satisfacción de las necesidades y de interceder por la educación y desarrollo integral de los niños y las niñas. Además, se reconoció que la pertinencia genera mayor inclusión educativa en la práctica docente. Por lo tanto, se busca que se tomen en cuenta las particularidades de cada contexto familiar que coexisten en el espacio pedagógico.

Por otra parte, Costa Rica ha implementado diferentes leyes en beneficio de la primera infancia. Entre ellas se promulga la Ley Fundamental de Educación, la cual en su Artículo 12 concreta los fines de la Educación Preescolar. Estos principios educativos nacen en pro de favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas costarricenses (Fernández, 2016). Es entonces cuando se visualiza que, en el ámbito costarricense, se han realizado esfuerzos por brindar calidad en la educación. La presente investigación buscó aportar a esta visión, con el criterio de pertinencia cultural, como ese elemento transversal que incluye a la familia y la cultura dentro del currículo y que contribuye a esa calidad educativa.

La necesidad de brindar educación integral a los niños y las niñas mediante diversas modalidades de atención es un argumento que coincide con la reforma a la Constitución Política en 1997. En esta Constitución, se declara que la Educación Preescolar es obligatoria y gratuita (Fernández, 2016). De lo anterior, se visualizó que las edades iniciales se conciben como un periodo trascendental para el desarrollo del niño y la niña, porque en esta etapa se forman las bases para el aprendizaje. Además, se contempla que para brindar y potenciar una educación de calidad para la primera infancia no es posible desvincular a la familia y la cultura del quehacer pedagógico y, mucho menos, de las visiones de niño y niña que se han construido socialmente.

No obstante, el reconocimiento del niño como persona poseedora de derechos, con instituciones y políticas que velen por el cumplimiento de estos para el bienestar de la primera infancia, no siempre ha sido así. Para comprenderlo mejor se procede a dar una breve reseña histórica que surge de las ideas expuestas por Coloma (2006) sobre la visión de niño y niña que ha existido en la historia del ser humano, por lo que se identifica que, esta se ha transformado con el tiempo en relación con el rol y las necesidades del encargado y la encargada. En la presente investigación se consideró importante realizar un recorrido histórico, de modo que se retome ese proceso cambiante que ha hecho evolucionar el concepto de niño, para comprender la perspectiva actual que respalda a los currículos vigentes en Costa Rica.

Inicialmente existió una visión adultocentrista donde la concepción de niño y de niña fue la de un adulto pequeño. Progresivamente, se visualiza al niño como inmaduro, incompleto e incapaz de razonar. Una mirada que cambia a la de un niño inocente e ingenuo, que necesita ser protegido por el adulto. Esta evolución en la historia lleva a la concepción del niño y la niña como persona, sujeto de derechos, valorado, visible, que es protagonista de su propio

aprendizaje y así de su vida, lo que se consolida con la creación de la Convención de los derechos del niño el 20 de noviembre de 1989 (UNICEF, 2006).

Se toma en cuenta que esta última visión de niño es la se comparte desde la presente investigación. Además, se añade que dentro del derecho a la educación de calidad, se enfatiza el criterio de pertinencia cultural, de modo que también lleva a contemplar al niño y a la niña como poseedor de cultura, porque es quien la aprende, crea y transforma. Conjuntamente, conocer esta evolución sobre la concepción de niño y niña, a lo largo de la historia, permite comprender el quehacer pedagógico actual, en respuesta a la visión social que se mantiene en cuanto a la atención y educación que se considera necesaria para la primera infancia.

Al retomar lo que se dijo, ante la evolución del concepto de niño, en Costa Rica surgen respuestas ante los intereses y necesidades de la niñez en el país, de esta manera el Patronato Nacional de la Infancia [PANI] fue creado mediante la Ley N° 39, del 06 de agosto de 1930. Su función responde a “velar por la conservación, desarrollo, desenvolvimiento y defensa del niño, niña y adolescente, desde el ámbito moral, intelectual, físico y social” (PANI, 2021a, párr. 2). A lo largo de su existencia, se ha visto respaldado por diversas Políticas Nacionales, algunas de ellas El Código de la Familia en 1974 y El Código de la Niñez y la Adolescencia en 1998. Cabe destacar que el PANI se establece como un ente del gobierno que se encarga y lidera todo lo relacionado con los derechos y servicios en beneficio de las personas menores de edad y sus entornos en Costa Rica. Como parte de los servicios que ofrece el PANI a la ciudadanía costarricense, se encuentran los Centros de Formación Temprana, estos enfocados en la educación de los niños y las niñas menores de edad; con los cuales se busca “Brindar atención oportuna y preventiva a personas menores de edad y sus familias” (PANI, 2021b, “Objetivo general”, párr. 1)

La atención a la primera infancia en Costa Rica tuvo sus inicios a raíz de una visión enfocada en que los niños y las niñas requerían atención de sus necesidades básicas. Por tanto, surgen modalidades y programas que venían a subsanar lo anterior. Es evidente que la persona menor de edad en el pasado se concibió bajo un marco asistencial y de protección, en relación con la supervisión del desarrollo del niño y la niña desde la atención a sus necesidades y la formación de hábitos de higiene y alimentación, así como con la aspiración de disminuir los círculos de pobreza de las familias mediante la iniciativa de instaurar distintos servicios nacionales.

En 1950, según el Ministerio de Salud (2020) surgen los inicios de lo que hoy conocemos como CEN CINAI, como convenio del Ministerio de Salud con la UNICEF. Este programa se creó con la inquietud de diversos pediatras nacionales, quienes identificaron la importancia de fortalecer la nutrición infantil en Costa Rica. A partir de ese momento, en 1951, ya se cuenta con el primer Centro de Nutrición en el país. Más adelante, se identifica la necesidad de brindar atención psicopedagógica a los niños y las niñas, al generar actualizaciones en 1991 y 2002 que incluyen la educación preescolar en conjunto con el MEP.

Por otra parte, con el reto y la transformación de la atención preescolar, surge el desafío de expandir la atención y cuidado a niños y niñas desde edades más tempranas para responder a la necesidad que tenían sus padres o madres, debido a sus jornadas laborales. Por ejemplo, en 1991, el Instituto Mixto de Ayuda Social [IMAS] se encarga de la propuesta del “Programa de Microempresas para la Atención Infantil Hogares Comunitarios”, que consistía en apoyar a las familias para que se pudieran incorporar al ámbito laboral (en la actualidad ha cambiado). El IMAS actualmente brinda soporte a otras instituciones de cuidado y atención infantil, con el fin de favorecer la inserción al trabajo de madres o padres de familia de escasos recursos económicos (Fernández, 2016). Esto refleja una respuesta ante la necesidad de atención a la primera infancia dentro de la realidad en la que estaban inmersas las familias.

Por su parte, el INA presenta una propuesta a partir de la figura profesional “Asistente en la atención integral para la persona menor de edad”. Este programa brinda una capacitación dirigida a hombres y mujeres interesados en trabajar con niños y niñas. Dicha propuesta se basa en el Interés Superior de la persona menor de edad y tiene como fin brindar cuidado, alimentación saludable, protección de los derechos infantiles, espacios de juego y socialización (INA, 2011). Las primeras en asistir a este programa fueron las cuidadoras del PANI en el año 2013, quienes contaron con una beca por parte de la institución, para ser capacitadas en el curso que cuenta con 8 módulos. A su vez, el curso se ha extendido para capacitar a personas de otras zonas del país para ofrecer una atención integral a los niños y niñas menores de edad (Araya, 2012).

Además, el INA cuenta con el Centro Infantil del INA [CIINA], el cual trabaja bajo la metodología Montessori, encargado de brindar una atención integral a niños y niñas, familiares de los funcionarios y estudiantes del instituto, también ofrecen el servicio a familias y empresas

cercanas a la institución. Dicho centro cuenta con un convenio entre el PANI y la REDCUDI por medio del IMAS (INA, 2021).

Posteriormente, en el 2014, suceden diversos hitos que marcaron un punto de inflexión en la atención y educación de la primera infancia en Costa Rica. Uno de ellos es que se aprueba un nuevo Programa de Educación Preescolar, con el cual se logra establecer una visión de niño y de niña merecedores de educación de calidad y, por lo tanto, el Estado se preocupó por cubrir este aspecto de su desarrollo integral. Asimismo, con este programa se instauró una visión donde el niño y la niña interioriza el conocimiento, lo transforma y lo pone en práctica en su diario vivir con cada uno de los aprendizajes desde un enfoque constructivista, el cual, impera en los centros para niños y niñas mayores de cuatro años.

De igual manera, dentro de los espacios de atención a la primera infancia, en 2014, se decreta la *Ley No. 9220 Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil*. Esta se crea con la finalidad de garantizar un sistema de acceso público y universal para el cuidado, atención y desarrollo de niños y niñas menores de siete años (UTIC CEN-CINAI, 2014). Cabe aclarar que, los servicios de la REDCUDI son considerados como un complemento de la educación preescolar que brinda el MEP, sin convertirse en un sustituto de la educación formal. La creación e implementación de esta Ley, se fundamenta en el apoyo hacia las madres trabajadoras y se visibiliza la primera infancia, como una población que requiere ser tomada en cuenta desde antes de ingresar al sistema educativo formal.

Aunado a esto, se crea la Secretaría Técnica de la REDCUDI como el ente encargado de coordinar los servicios que ofrecen las alternativas amparadas bajo esta Ley. Entre algunas de estas alternativas se encuentran los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil [CECUDI], los cuales atienden población en condición de pobreza mediante subsidios que son facilitados por el IMAS y brindan servicios a niños en riesgo y vulnerabilidad social. Los CECUDI pueden pertenecer a las municipalidades, a asociaciones privadas o mixtas, ya que funcionan por medio de alianzas entre diversas empresas (REDCUDI, 2018).

Como parte de la REDCUDI en el 2014, también surgieron las Casas de La Alegría como una propuesta para la atención de niños y niñas en primera infancia, específicamente para hijos e hijas de recolectores en fincas de producción agraria. Este programa brinda cuidado, atención, alimentación y seguimiento de salud por medio de visitas de la Caja Costarricense de Seguro Social [CCSS] a niños y niñas durante el periodo en que sus encargados van a trabajar

(Instituto de Café de Costa Rica [ICAFE], 2018). Esta propuesta busca sensibilizar a los adultos responsables de los niños y las niñas en materia de derechos infantiles, abogando por el resguardo de su salud e identidad cultural.

Además de las Casas de la Alegría, se encuentra la Fundación de Desarrollo Humano Vital (DEHVI, 2019), también perteneciente a la REDCUDI, es una organización sin fines de lucro la cual ha sido otra modalidad que recibe, atiende y educa a la primera infancia en condición de vulnerabilidad económica o social del nacimiento a los seis años. Tiene como fin, promover oportunidades de aprendizaje que les brinden a sus estudiantes herramientas para la vida, más allá del cuidado, con una intencionalidad pedagógica que potencie su desarrollo integral y brinde apoyo a los hogares en riesgo que reciben. Lo anterior, posiciona al niño y a la niña como sujeto que merece ser educado, lleno de su propio saber y como un ser capaz de desarrollarse desde edades tempranas.

A continuación, se presenta la figura para clarificar sobre las alternativas que están bajo la coordinación de la REDCUDI y el MEP (*ver figura 1*).

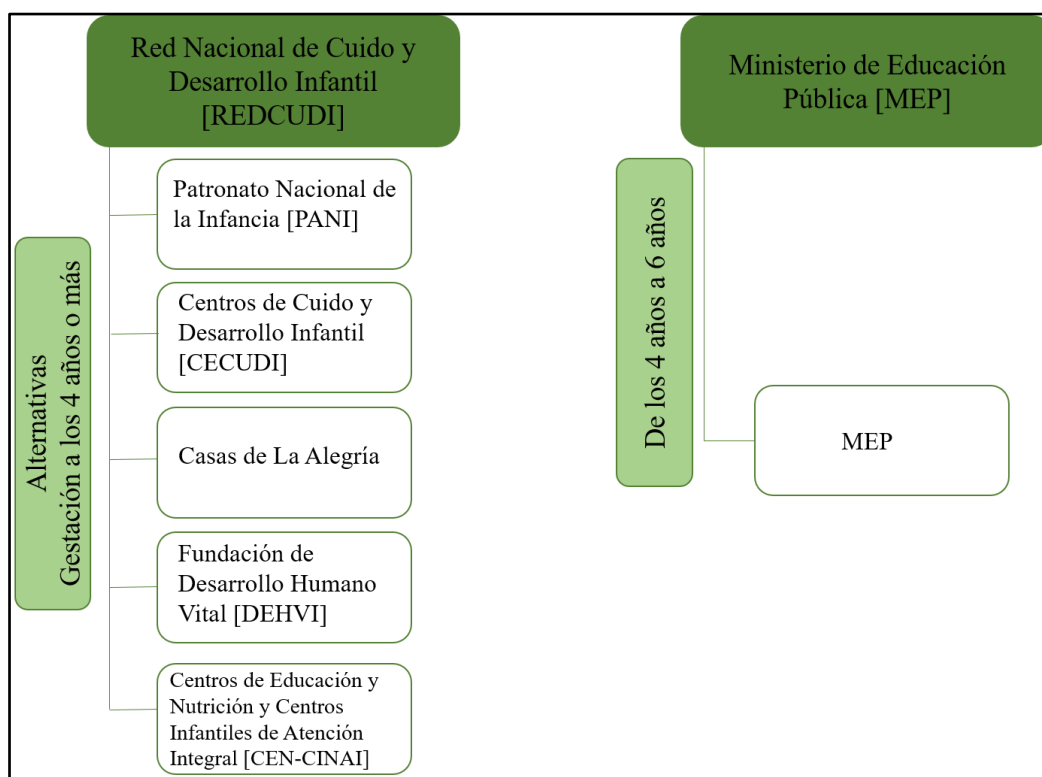


Figura 1. Alternativas que están bajo la coordinación de la REDCUDI y el MEP (Elaboración propia, 2021).

Finalmente, en el 2017, se encontró otra manera de brindar atención a la primera infancia desde diversos contextos con la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento hasta los 4 años, elaborada por el MEP. Esta Guía Pedagógica es una herramienta dirigida tanto a profesionales en educación, como a otras personas adultas o familiares responsables de esta población (MEP, 2017). Esto permitió dar orientaciones profesionales a diversos espacios formales y no formales en los que se brinda atención a los niños y niñas en la primera infancia. La cual se enmarca en la política curricular que tiene como visión: *Educar para una nueva ciudadanía*, donde se priorizan los derechos humanos de los niños y las niñas, la educación para un desarrollo sostenible, la identidad planetaria y la equidad social dentro de esta era digital.

En los últimos años, la primera infancia cobró relevancia al visibilizar a los niños y a las niñas como ciudadanos y sujetos de derechos desde el momento en el que es concebido. Lo anterior, se respondió dentro de la política educativa del 2017 denominada: *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, la cual se crea considerando a sus antecesoras, que se enfocaron en la educación hacia el siglo XXI y la calidad del proceso educativo. Así como también se tomaron en cuenta los importantes retos a los que nos enfrentamos actualmente “ante la necesidad de ampliar y consolidar la educación de la primera infancia” en Costa Rica (Mora, 2017, p. 7). Por medio del recorrido realizado, se mostró la evolución de la necesidad de atender y educar a la primera infancia. Al mismo tiempo, reconocer los espacios de análisis para conocer la realidad de la problemática que se desarrolla en la presente investigación.

El aporte de las familias dentro de la pertinencia cultural en el currículo de primera infancia.

En la actualidad, desde la experiencia en la formación profesional construida por las investigadoras del presente seminario, la participación de las familias dentro de la atención y educación de la primera infancia se ha centrado en la integración de los padres, madres y encargados de los niños y las niñas en el centro educativo. Comúnmente, se realiza un diagnóstico inicial, que contiene los datos generales de los estudiantes, aspectos de salud, contactos de emergencia y preguntas sobre el desarrollo temprano de la persona menor de edad. La incorporación de los familiares en el proceso educativo también ocurre mediante charlas o talleres de orientación para los adultos cercanos a los niños y las niñas acerca de temáticas

relacionadas con el desarrollo infantil. Podría decirse, que el aporte de las familias en la educación de la primera infancia se ha limitado a participar de actividades que plantea la institución educativa, con temas y dentro de tiempos previamente establecidos, por ejemplo, en reuniones y actos cívicos (Martínez, 2015).

Paralelamente, la primera infancia es una etapa de exploración y experimentación continua que contribuye al desarrollo de habilidades y aprendizajes. Una característica principal del desarrollo humano es que se aprende desde lo más próximo a él, aquello que le es cercano y habitual, es decir, su realidad. Para favorecer el aprendizaje a partir de las experiencias más concretas posibles en el proceso educativo, se convierte en una necesidad el visibilizar los entornos inmediatos o locales de los estudiantes, ya sean culturales, naturales y sociales (Peralta, 2002). Tomar en cuenta las vivencias que conforman al niño y a la niña como persona, es incluir en el proceso pedagógico lo que guarda sentido para él o para ella y puede favorecer aprendizajes significativos.

De lo anterior, se dedujo que es preciso reconocer las necesidades y características del niño y la niña para comprender su desarrollo integral, de modo que la educación responda al contexto desde la cultura local² hasta la cultura global³ para los estudiantes. Por lo que se consideró que, si se integra a los familiares meramente como receptores y proveedores de información, se asume que estas personas no pertenecen al proceso educativo. Por ello, el aporte de las familias y su cultura dentro del desarrollo del currículo debe renovarse hacia un nivel de participación que trascienda de las actividades informativas para los padres, madres, encargadas y encargados de la primera infancia, hacia esa consideración y valoración permanente en la práctica pedagógica (Camacho y Watson, 2005).

En resumen, la familia es poseedora de distintos saberes, de concepciones del mundo, maneras de interactuar y autenticidad. Cada niño y niña está permeado de esa cultura, llenos de historias, conocimientos previos, formas de vida e intereses particulares con los que asisten a los servicios de atención infantil (Salazar et al., 2015). Desde la práctica docente, la educación de la primera infancia no puede verse exenta de estos saberes o ajena a las realidades de la población que recibe, ya que toda institución educativa, al encontrarse en un contexto, está

² La cultura propia de un grupo determinado y que es parte de la realidad de cada niño y cada niña (Peralta, 2002).

³ Las culturas ajenas o externas a la realidad del niño y la niña y que tienen influencia en la educación formal y no formal de la primera infancia.

inmersa en la cultura de ese lugar y se convierte en parte de esta. El currículo infantil en edades tempranas requiere del aporte de la diversidad cultural que brindan los familiares de los niños y las niñas, como sujetos con voz que enriquecen estas prácticas pedagógicas.

Este estudio dio importancia a la experiencia que tienen los padres, madres o encargados de la primera infancia en el proceso educativo. Las figuras parentales pueden contar con conocimientos iniciales, como rutinas, gustos y necesidades acerca de sus hijos e hijas. Cuando se considera el contexto sociocultural como ese todo que los familiares pueden aportar al proceso de formación de sus hijos e hijas, se transforma en un recurso oportuno para desarrollar en el currículo y así beneficiar la construcción de aprendizajes pertinentes y con significado para los niños y las niñas (Hevia, Hirmas y Peñafiel, citados por Salazar et al., 2015). A partir de los argumentos citados, tomar en cuenta las características de los entornos cercanos a los niños y a las niñas dentro del currículo para la primera infancia es parte de la pertinencia cultural.

Según Peralta (2002), la pertinencia cultural es determinada como un criterio para la calidad de atención a la primera infancia; al ser precursora de los currículos pertinentes, esta autora lo describe como la selección de contenidos coherentes con el contexto cultural de los estudiantes. Esta selección puede reconocerse como subjetiva por quienes están encargados de escoger “lo mejor” de cada ámbito cultural que influye en el desarrollo, atención y educación de los niños y las niñas (Peralta, 2002). También Magendzo (1986) expone que el currículo como tal, también es cultura en sí mismo, visto como un proceso intencionado que guarda una visión de ser humano, así como premisas axiológicas y ontológicas que orientan su quehacer educativo. Por lo que, el presente seminario de investigación rescata la opinión de Salazar et al., (2015), donde se visualiza la pertinencia cultural como el respeto ético por la realidad de los estudiantes; y busca centrar a la cultura como un recurso que nutre la educación integral de la primera infancia, como criterio que determine la visibilización del contexto en el que el niño y la niña se ve inmerso.

En la pertinencia cultural, se percibe el valor que se le debe brindar a la cultura dentro de una sociedad variada. De acuerdo con Meléndez (citado por Camacho y Watson, 2005) la diversidad cultural es la “condición de la vida en comunidad” (p. 37), además la menciona como “fuente inagotable de riqueza” (p. 37). En cuanto a esta concepción, podría decirse que dicha característica se encuentra presente en todo ambiente del ser humano. En un centro de atención

a la primera infancia conviven funcionarios y estudiantes pertenecientes a realidades distintas, como los contextos geográficos, creencias, factores económicos e historias de vida diversas. Lo que genera el reto de construir currículos con pertinencia cultural, desde la singularidad del desarrollo del ser humano para la atención de calidad en la primera infancia.

Camacho y Watson (2005) rescatan que, en una sociedad inmersa en la globalización, es decir, que busca unificar procesos de producción, sociales y culturales a nivel mundial, es necesario formar a las personas conscientes de su propia realidad. Conocer la identidad cultural de los niños y niñas genera la capacidad de responder a sus características y necesidades desde el acercamiento a esa realidad. Por este motivo, la comunidad, la familia y las instituciones educativas formales y no formales son espacios de análisis y participación para el presente estudio. Lo que cumple con la responsabilidad ética de reconocer y respetar la diversidad, primordialmente la cultural, constructo teórico del seminario de investigación, al ver este como aspecto presente en los espacios de educación y atención integral para la primera infancia (Camacho y Watson, 2005).

Como se mencionó anteriormente y desde el ámbito legislativo, en la Convención de los Derechos de los Niños de 1990 (PANI, 2015), en su preámbulo se visualiza que la familia pertenece al entorno cultural de los niños y las niñas, ya que son formadores de la identidad individual que responde a la integralidad de la primera infancia. Asimismo, Martínez (2015) refuerza que para brindar una educación de calidad los centros infantiles tienen el compromiso de tomar en cuenta las características y los contextos que han formado parte del desarrollo del niño y la niña.

En este sentido, para poder conocer y acercarse al contexto familiar de los niños y las niñas, las modalidades de atención y educación a la primera infancia se responsabilizan a comprender sus realidades. Actualmente, en la sociedad costarricense existen entornos en los que los encargados deben asumir sus responsabilidades económicas por medio de espacios laborales que los alejan de sus hijos e hijas. Este entorno de diversas realidades puede generar estrés y dificultades en las familias para poderse involucrar en los procesos educativos de las personas menores de edad (Gómez y Jiménez, 2015). Esta percepción incorpora la necesidad familiar de que los niños y las niñas acudan a espacios de atención integral desde las edades iniciales antes de la educación formal. Una realidad social que cobija a las familias

costarricenses y lleva a cuestionar acerca del aporte que tienen en el proceso pedagógico dentro de los espacios de atención infantil.

Por consiguiente, se visualizó a la familia como un entorno con responsabilidades y necesidades. Según Peralta (2002) y Salazar et al. (2015) se busca la pertinencia cultural desde una consciencia por el respeto de la individualidad humana. Por lo tanto, el presente seminario de investigación identificó el aporte de las características culturales y familiares en el diseño de currículos para la primera infancia. Y analizó cómo se responde desde las diferentes modalidades de atención y educación para la primera infancia, desde el compromiso pedagógico y ético.

La necesidad de las familias costarricenses de acceder a los espacios de educación y atención integral ha significado una demanda en la sociedad, lo que generó la apertura de diversas modalidades de atención, por ejemplo, los Hogares Comunitarios, CECUDI, entre otros. Desde dichos espacios se trabajan currículos que responden a criterios, posturas y características que diferencian una modalidad de la otra. A partir de estos currículos, los profesionales de la educación o los cuidadores se ven en la responsabilidad de responder a lineamientos institucionales entre sus labores como personas funcionarias, es decir, desde una visión general. No obstante, a partir de la importancia de las edades iniciales, se reconoció la necesidad de que los espacios dedicados a la atención integral de los niños y las niñas y sus encargados reflexionen acerca de velar por las características individuales que coexisten en los currículos, lo que se posiciona como incluir el criterio de pertinencia cultural en ellos.

Los currículos culturalmente pertinentes, como se mencionó, también pretenden atender aquellas características propias de la identidad individual de los estudiantes, al tomar en cuenta de manera constante la realidad en la que se encuentran inmersos. Desde la postura del presente seminario de investigación, se reconoció el recurso cultural como una oportunidad para fortalecer aprendizajes contextualizados tanto locales como globales, y que respondan a las necesidades y características propias de cada persona. Este estudio surgió desde la inclusión de la diversidad cultural, para visualizar acciones que consideren los ambientes de atención infantil y se transformen ante su permanente cambio.

Asimismo, esta investigación conoció las modalidades y programas que atienden y educan a la primera infancia, al indagar en la teoría existente acerca de los enfoques del servicio que ofrecen. Comprender estas propuestas curriculares, permite un acercamiento a los diversos

contextos de las modalidades de atención y educación. Se reconoció como relevante la participación de los funcionarios administrativos, docentes y familias, debido a que recopilan experiencias de diversos entornos del país y, por ende, realidades que emergen en estas distintas modalidades. Esta investigación fue necesaria porque pretendió conocer sobre el aporte de la cultura que tienen las familias en los currículos de la primera infancia, ya que se reconoce a la familia como el primer ambiente socializador, con diversas situaciones particulares y significativas que son parte de este proceso. Se realizaron entrevistas, en las cuales se valora y documenta la voz y visión de quienes son parte del estudio, mediante recursos tecnológicos. De esta información recabada se plantean orientaciones pedagógicas, que den a conocer la realidad y guíen el accionar en las prácticas docentes respecto a la pertinencia cultural en el currículo.

Como bien se puede apreciar, la investigación permite recabar información que, con el debido consenso de los participantes es utilizada para efectuar un análisis a la luz de la problemática abordada. El conocimiento obtenido se analiza tomando en cuenta aspectos como: la visión de niño y niña desde las perspectivas de los participantes de la investigación, la recolección de información diagnóstica sobre las características de la cultura del estudiantado, los tipos de acercamiento y el aporte cultural de las familias. Si estos datos son incluidos en el desarrollo del currículo con un sentido claro y coherente pueden beneficiar el proceso de formación del niño y la niña al tomar en cuenta su entorno cercano (Peralta, 2002). A partir de que se visibilizó la pertinencia cultural en el currículo de primera infancia, la relevancia de este estudio toma fuerza con el análisis de las concepciones que tienen los participantes de las realidades de distintas modalidades de educación y atención integral en Costa Rica.

El aporte de la familia desde la pertinencia cultural: una realidad emergente.

La realidad en la que está inmerso el niño y la niña se transforma con el tiempo y atraviesa diferentes momentos. Actualmente, el contexto costarricense y mundial, a raíz del “Coronavirus Disease 2019” [enfermedad del coronavirus 2019, (COVID-19)], se encuentra sumergido en una realidad dinámica tanto a nivel social como en el ámbito educativo. Además, se reconoce que existen múltiples realidades y todas con su propia concepción de las afecciones que tiene este virus. Lo anterior, llevó a las investigadoras y pedagogas a comprender este dinamismo de las realidades, así como a cada familia y su contexto dentro de estos currículos educativos y de atención, ya que se buscó conocer con el desarrollo del presente seminario de

investigación. Por lo tanto, esto se representa como diversidad cultural y el respeto ético al que se apela con el criterio de pertinencia dentro de los currículos anteriormente mencionados.

El contexto de pandemia en el que se encuentra el mundo ha evidenciado más las desigualdades de acceso a las experiencias de aprendizaje vividas por los niños y las niñas. Lo anterior, invita a la reflexión acerca de las condiciones de vida que tiene la población infantil y sus familias. Por ejemplo, si su realidad ha sido vivir en hacinamiento, llama la atención que es por medio del confinamiento que se han hecho visibles esas dificultades que viven muchas personas en el país. Por su parte, el Gobierno de Costa Rica desarrolló diferentes adaptaciones a sus políticas educativas, la primera de ellas “Aprendo en casa”, una propuesta del MEP que nace en el 2020 para responder a esta realidad que se vivía, en el que brindaba una serie de orientaciones educativas a distancia dirigidas a docentes, estudiantes y familias. Aunado a esto, al iniciar el ciclo lectivo 2021 se implementa la estrategia *Si yo me cuido, yo te cuido y la comunidad se cuida, podemos volver a compartir* (MEP, 2021), la cual incluye un manual y diversos lineamientos para un retorno a clases presenciales seguro y responsable.

De la primera estrategia se evidenció que la población infantil ha tenido que transitar del ambiente de aula a uno hogareño, que con ayuda de las tecnologías han podido seguir con su proceso educativo. Sin embargo, esta realidad que se propone muchas veces no es la misma para todos los niños y las niñas, ya que, no todos cuentan con los recursos tecnológicos que se plantean para adecuar la educación, esto se refleja en el Octavo Informe del Estado de la Educación, donde se demuestra que en la última toma de datos, realizada en marzo del 2021, se reporta un total de 426 000 estudiantes de 5 a 18 años sin acceso a recursos tecnológicos y/o conectividad (Estado de la Nación, 2021). Por lo tanto, se requiere de una mirada de la persona como una totalidad, en donde se garantice que el proceso educativo continúa y a su vez, se toma en cuenta la relación con las familias, conocer sus necesidades y apoyar a su estado emocional desde las posibilidades de la docente. “Para ello, será primordial reparar al bienestar de una manera holística y no centrarse sólo en aspectos académicos, impulsando acciones desde las esferas públicas que vayan dirigidas a abordar las diferentes necesidades tanto sociales como físicas y psíquicas” (Berasategi et. al, 2020, p. 32).

A partir de la emergencia mundial con el COVID-19 y la manera en la que se responde a esto en el sistema educativo costarricense, en el presente seminario de investigación nace la necesidad de atender a la diversidad cultural desde la equidad. De acuerdo con lo anterior, esta

se convirtió en herramienta que da acceso y oportunidad a los niños y niñas desde sus diversos contextos (Gómez, 2020). Para dar acceso al seguimiento de los procesos educativos se hace importante la posibilidad de construir propuestas y alternativas que se ajusten a la cultura de cada entorno, de este modo el criterio de pertinencia cultural no solo brinda calidad, sino también, refuerza lo anterior. La emergencia sanitaria y el presente estudio llevan a valorar el contexto familiar y su cultura como aliado de trabajo conjunto en corresponsabilidad para la educación de la primera infancia.

Como se ha mencionado, la familia y el entorno educativo son dos contextos que están intrínsecamente ligados, debido a que, en cada uno, los niños y las niñas desarrollan vivencias muy significativas. Sin embargo, desde el ambiente educativo se le ha venido dando un papel a la familia más enfocado a la participación en actividades extracurriculares. A partir de lo anterior, lleva a pensar que se requiere de un involucramiento más significativo dentro del proceso educativo por parte de la familia, donde se tomen en cuenta sus opiniones, conocimientos, habilidades, necesidades y características para enriquecer la selección y diseño curricular (Camacho y Watson, 2005).

El reconocer los aportes de las familias desde su singularidad cotidiana en los currículos para la primera infancia, da pie a un respeto por esa diversidad cultural que las caracteriza. De modo que no se desliga el proceso educativo o de atención infantil de la realidad en la que están inmersos los niños y las niñas, sino que se trabaja a partir de ellas para generar propuestas curriculares flexibles, significativas y de calidad, para todos los participantes del proceso educativo. Tal y como lo menciona Nájera, “Si el curriculum se vincula en gran medida con el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, el aprendizaje significativo tendrá un mayor impacto” (2018, p. 83).

Para el estudio de esta problemática fue de suma importancia la proximidad con las realidades en las que están inmersos los diferentes programas de atención para la primera infancia costarricense. Por lo tanto, tener un acercamiento con los niños y las niñas desde la familia y el centro educativo permite construir aprendizajes a partir de las vivencias, para estudiar cómo aporta la familia al desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia desde el criterio de pertinencia cultural.

Desde el presente seminario de investigación se visualizó una necesidad porque estas temáticas sean más abordadas y estudiadas en el ámbito educativo costarricense. Debido a que

la familia como aporte cultural en la construcción de currículos, permite una educación plena, ya que parte desde el propio estilo de vida del niño y la niña, lo que refleja un respeto por la manera ser y hacer de cada individuo que participa en el proceso educativo (Peralta y Fujimoto, 1998). Por lo tanto, contemplar el conocimiento de la familia, que posee, forma y transforma cultura, podrá llevar a la implementación de experiencias contextualizadas.

A partir del seminario en estudio se pretendió dar pie a futuras investigaciones que contemplen iniciativas en las que se aborde temáticas basadas en el criterio de pertinencia cultural. Asimismo, estudios en los que la familia sea visualizada como aporte de cultura desde la construcción de currículos. De este modo, este seminario busca brindar información necesaria a todas las personas involucradas en el proceso educativo, sobre los requerimientos para incluir dicho criterio en el desarrollo de currículos para la primera infancia.

Además, como respuesta al séptimo Estado de la Educación (Programa del Estado de la Nación, 2019), la presente investigación identifica una oportunidad en la búsqueda de “la universalización de los servicios para la población de 0 a 3 años” (p. 42). En este sentido, desde esta investigación se visualiza que el criterio de pertinencia cultural se encuentre incluido en las prácticas pedagógicas y se valore a la familia desde su diversidad cultural como parte de la calidad educativa dentro del alcance de atención que se quiere tener a nivel nacional de los servicios para la niñez.

Sumado a lo anterior, se demostró que desde la propuesta país se evidencia al niño y la niña como sujetos de derecho y merecedores de calidad educativa. Por lo tanto, en respuesta a esto se identifica que incluir el criterio pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención infantil, se logra desde el rol docente. Desde este seminario se argumenta la necesidad de generar en el docente una iniciativa por conocer y valorar la realidad en la que está inmersa y en la que viven sus estudiantes. Lo que puede llevar a desarrollar propuestas educativas que van desde la singularidad y de lo cercano del niño, de la niña y de la familia, por ende, de su cultura. Sin dejar de lado la universalidad de la que también forman parte (Camacho y Watson, 2005). Por ello, se requiere que el profesional docente esté involucrado de lo que sucede en su realidad educativa.

Planteamiento del problema

En el mundo se han desarrollado muchas metodologías educativas y, con ellas, muchos currículos. Estas han definido directamente el actuar y el camino que ha llevado la educación, tanto en la primera infancia como en los niveles posteriores. Inicialmente surgieron metodologías que se crearon para una cultura en específico y otras nacieron a partir de propuestas de otros lugares que se instauran en culturas locales. También, se identificó que las culturas globales han sido predominantes y se han introducido a las regionales, dejando de lado la singularidad, identidad y el sentido de pertenencia que los niños y las niñas deben construir en su paso por la educación formal (Peralta, 2002). Razones por las cuales se evidenció y abogó por dar a conocer la importancia de que exista un currículo contextualizado desde la familia y con pertinencia cultural.

Cabe destacar, que lo anterior no pretende relegar la globalización, ya que, en la actualidad es algo que va a estar presente en los currículos de atención y educación infantil. Sin embargo, se propuso que este enriquecimiento se realice desde la adaptación al conocimiento y al estudio de la comunidad en donde se implementa a la práctica pedagógica. Principalmente, porque se sabe que a nivel latinoamericano se reproduce lo que sucede internacionalmente y no se está priorizando lo propio (Camacho y Watson, 2005). Por lo tanto, se planteó una investigación en la cual se dé valor a la familia como constructora y transformadora de la cultura; así como al reconocerla como el puente que permite al currículo acercarse a la realidad del estudiante. De manera que, el aprendizaje sea construido desde la interiorización y el respeto cultural.

En las políticas educativas nacionales se busca favorecer el desarrollo pleno del niño y de la niña. No obstante, se han implementado propuestas curriculares con una visión generalizada, lo que quiere decir que se aplica un mismo currículo para todas las personas menores de edad sin considerar sus características individuales o de las zonas donde viven. A lo que se podría deducir como un distanciamiento entre la realidad en la que se desarrolla el niño y la niña con el proceso educativo. Peralta citada por Camacho y Watson plantea que la educación muchas veces permite una separación

entre la población estudiantil, los valores, saberes códigos y competencias que requieren en su medio y académicamente promueve conocimientos superficiales y poco profundos, además excluye el patrimonio cultural, la lengua, la tecnología y los usos tradicionales de explicarse el mundo (2005, p. 38).

El argumento anterior, hace ver la importancia de educar desde las particularidades de la persona menor de edad y no de lo general. Debido a que, una atención más enfocada en la cultura y realidad en la que está inmerso el niño y la niña propiciará una educación más cercana, por lo tanto, más significativa. Por ello, es evidente que se requiere de una mirada más fina al momento de plantear propuestas curriculares dirigidas para la atención y educación de la primera infancia, al considerar la singularidad del niño y la niña para enriquecer el aprendizaje. En este sentido, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] de la Organización de los Estados Americanos [OEA] se ha promulgado en referencia a la situación nacional por la emergencia del COVID-19, acerca de qué se necesita poner en práctica medidas para los niños y las niñas “que consideren sus particularidades como personas en etapa de desarrollo y que atiendan de manera más amplia posible su interés superior. La protección necesita, en la medida de lo posible, garantizar los vínculos familiares y comunitarios” (2020, p. 19).

Cabe mencionar que, el rol docente es otra arista que emerge de esta situación problemática. Si bien, la institución educativa plantea un servicio de atención o marco curricular que orienta el trabajo con los niños y las niñas, depende de cada docente el cómo asume en su práctica pedagógica lo que se plantea curricularmente; si se indaga y valora los contextos de los niños y las niñas con las que comparten para el desarrollo del currículo. Peralta afirma que un profesional en educación sin autonomía y conciencia de su labor recae en la “impertinencia cultural de los currículos” (citada por Camacho y Watson, 2005, p. 38). A partir de lo anterior, es ineludible que un docente en primera infancia tenga conocimiento de la realidad en la que va a estar o está inmerso o inmersa.

Podría decirse, que se torna necesario que se reflexione acerca de la labor que desempeñan las personas que atienden y educan a los niños y a las niñas en edades tempranas. Docentes que piensen acerca de su propia práctica en relación con el nivel de participación de las familias y cómo se considera el aporte de éstos a la primera infancia desde su diversidad

cultural en el proceso pedagógico que se desarrolla. Por tal motivo, existe la necesidad de investigar los aspectos mencionados como parte del criterio de pertinencia cultural, tomado en cuenta dentro de los currículos que se desarrollan en distintas modalidades y programas participantes de esta investigación, que atienden y educan a la primera infancia en Costa Rica.

Se reconocieron las edades iniciales como etapa sensible para el aprendizaje, ya que en este momento de la vida ocurren cambios significativos y relevantes en las diferentes áreas del desarrollo de la persona. Por ejemplo, el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades cognitivas, motoras y sociales. En consecuencia, es un periodo en el cual la sociedad debe proveer atención de calidad en los currículos para la primera infancia. Esta puede responderse al tomar en cuenta las características y necesidades individuales, es decir, con el criterio de pertinencia cultural. De este modo, en un entorno en donde se satisfacen necesidades para la primera infancia debe de existir una comprensión integral del ser humano que atiende. Lo que conlleva a valorar la realidad familiar y cultural como parte de la identidad que conforma a cada niño o niña.

Para el alcance de lo mencionado, se desarrolló un proceso de investigación con participantes claves, los cuales desempeñan labores de atención y educación en diversas modalidades que atienden la primera infancia en Costa Rica (docentes o cuidadores), funciones administrativas (funcionarios administrativos), así como en procesos de crianza y acompañamiento (familiares encargados). Esta red de contactos está constituida por un total de 23 docentes, ocho funcionarios administrativos y 14 familias de las modalidades MEP, CEN-CINAI, REDCUDI, INA y Casas de la Alegría.

Por otra parte, se analizaron los currículos en diferentes modalidades formales y no formales de Costa Rica con la intención de valorar el criterio de pertinencia cultural que reflejan en la práctica dentro de sus realidades. De esta forma, reflexionar sobre el valor que tiene atender en espacios infantiles la individualidad de forma integral, por medio de procesos educativos que incluyan la diversidad cultural. En conclusión, el presente seminario de investigación llevó sus hallazgos hacia la reflexión sobre la oportunidad que tienen los currículos con pertinencia cultural de nutrir el aprendizaje desde la realidad más próxima, la familia, lo que posibilita el acceso a nuevos conocimientos y oportunidades; aspecto que adquiere relevancia en el contexto de pandemia mundial en que se vive actualmente y, en el cual el acceso a la educación se ha visto en la necesidad de realizar modificaciones.

Pregunta de investigación

A partir del problema planteado, surge el interés por conocer las modalidades de atención y educación para la primera infancia de Costa Rica, de manera que se logre identificar el aporte que tienen las familias desde su diversidad cultural en el currículo. Esta indagación motiva a analizar un criterio de calidad educativa, la pertinencia cultural, al tomar como punto de partida la siguiente interrogante general:

¿Cómo aporta la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia de las modalidades participantes considerando el criterio de pertinencia cultural?

Después de haber señalado la pregunta de investigación desde el presente seminario, se hace necesario una búsqueda bibliográfica de diversas investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con la temática abordada. Lo anterior, con el fin de contextualizar el presente seminario de investigación con el trabajo realizado por otros autores.

Antecedentes

El presente apartado hace referencia a lo encontrado en diferentes investigaciones respecto a la temática “*La diversidad cultural de las familias como aporte para el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica*”. En el recorrido realizado se hallan diversos autores que han trabajado temas vinculados con el eje temático de este trabajo final de graduación. Cabe aclarar que, los estudios se organizan a partir de lo internacional hasta el ámbito nacional. Se realiza un análisis de los aspectos estudiados y de los posibles elementos por fortalecer y profundizar en algunos desafíos que guían el proceso investigativo a desarrollar, además, este apartado desarrolla un orden temático que abarca desde el currículo educativo hasta la pertinencia cultural.

La Oficina Internacional de Educación [OIE] de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], en una relación dialógica, analiza los currículos y el aprendizaje en la actualidad dentro de diferentes países en un estudio titulado como “Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje: Qué hace a un currículo de calidad” (Stabback, 2016). Esto lo realiza con el

objetivo de determinar qué es un currículo de calidad de acuerdo con la innovación que proponen los Estados miembros de la UNESCO para el cumplimiento del objetivo cuatro del Desarrollo Sostenible. En este estudio se reconoce que la calidad de un currículo varía entre países, por lo que, intentan rescatar elementos que se ajusten a la diversidad cultural y respondan a los propósitos del objetivo mencionado. En el cual se fortalece el propósito de brindar accesibilidad y calidad educativa para todos.

La OIE reconoce el currículo como “un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales” (Stabback, 2016, p. 6). En esta definición se encuentra que el currículo es una construcción social, en el cual se requiere incluir los agentes relacionados con la educación directa o indirectamente y desde diversos niveles ya sea nacionales o mundiales. A partir de la diversidad de intereses que surgen ante una construcción social. Stabback (2016) expresa la importancia de que el currículo sea cíclico, porque evoluciona y se actualiza constantemente; además, que sea abierto porque toma en cuenta las opiniones de los interesados, dentro de los cuales involucran a las familias y a las comunidades.

En el conversatorio internacional que presenta el documento, se reconocen algunos indicadores de la calidad curricular. Dentro de estos, se encuentra que la pertinencia cultural consiste en el ajuste hacia lo evolutivo del entorno y hacia las expectativas de los interesados. Con lo anterior se logra que el currículo pertinente se ajuste a la individualidad de quienes participan. “Aceptar que ‘cada niño es igual de importante’ significa aceptar los principios de igualdad y equidad” (Stabback, 2016, p.18). Finalmente se logra llevar a la reflexión de varios países sobre la responsabilidad y el camino que lleva esta, al participar en la construcción de un currículo educativo. Este estudio muestra que el tema del presente seminario ha causado interés internacional, además, aporta porque da importancia a analizar el criterio de pertinencia cultural desde el reconocimiento y valor de lo individual de cada ser humano. Es decir, se considera este eje transversal de la presente investigación como elemento que contribuye a la calidad de los currículos educativos, lo que demuestra que el tema tiene relevancia para el ámbito nacional, ya que puede nutrir la realidad educativa del país.

Por otra parte, Guevara y Cardini (2019), realizan una investigación llamada “El lugar del currículum en la primera infancia: aportes de una mirada comparada”, en Argentina con el objetivo de atender y modificar la falsa oposición de la educación y el cuidado en los niños y las

niñas menores de cuatro años y analizar los diferentes currículos de la educación mundial. Este es un estudio teórico de las bases curriculares presentes en 7 países: Chile, Argentina, Nueva Zelanda, Ontario (Canadá), Suecia, Escocia y Singapur. En este artículo se trabaja, exhaustivamente, la indagación de los currículos y el plan macro que presenta cada uno de los países participantes, para ello se toma en cuenta la disponibilidad, el acceso que se tiene al currículo, la coherencia, la claridad y rigurosidad de lo que se escribe e indica, lo que se trabaja y la representatividad de las distintas tradiciones curriculares de acuerdo con el lugar de origen.

Guevara y Cardini (2019), muestran que estas bases curriculares, fueron en su mayoría dirigidas a población infantil en condición de vulnerabilidad o que tenían difícil acceso a la educación parvularia, la cual respondió a un enfoque asistencial. Sin embargo, no solo visualizaron esta población, sino que también establecieron puntos de encuentro o no, entre el tipo de currículo con el que se trabajaba. Y dio como resultado que en la población media alta se prima el enfoque educativo. También, se considera y reconoce al niño y la niña como sujetos de derechos e identifican que uno de los mayores desafíos en las políticas educativas es la heterogeneidad en la educación de la primera infancia. Por lo que plantean una atención integral y formulan una tríada entre la educación, el cuidado y la crianza. Podría decirse, que no puede existir un elemento de la triada sin afectar o interrelacionarse con el otro.

Entre los aportes encontrados en la investigación anterior para el presente seminario, se encuentra la pertinencia de los currículos basados en la cultura, la coherencia y el acceso, estableciendo estas como características importantes para la calidad de la educación. También, se considera que la triada presentada por Guevara y Cardini (2019), brinda una integralidad en la atención de los niños y niñas e involucra directamente a las familias. Se identifica que la pertinencia cultural se debe trabajar de manera articulada con la realidad personal del niño o la niña desde el área educativa. Lo que permite darse cuenta de que cada país desarrolla su propuesta curricular de acuerdo con sus propias necesidades.

Mientras tanto, Gutiérrez (2015) realiza una tesis para el grado de Magister con el título de “La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la UGEL 06 de Lima” (Gutiérrez, 2015, p.1), un análisis documental de identidad cultural, como contenido transversal, en el diseño de los proyectos de aprendizaje. El autor identifica que no tomar en cuenta los diversos contextos en los que se encuentran inmersos los niños y las niñas, es decir, su diversidad cultural, repercute

en sus vidas y en la calidad del currículo educativo. Gutiérrez (2015) defiende algunos aportes de la interculturalidad en los currículos educativos, entre ellos el fortalecimiento de la identidad, la apertura a la comunicación y el enriquecimiento de las experiencias vividas.

En relación con la presente investigación, el autor contribuye que si los currículos no toman en cuenta la diversidad cultural en sus proyectos de aprendizaje se pueden presentar problemáticas como: la discriminación y la construcción de currículos centrados en intereses académicos, olvidando las necesidades de la población. Asimismo, este estudio rescata que la diversidad cultural es un eje transversal que debe estar presente en el desarrollo del currículo educativo. Por tanto, las investigadoras toman en cuenta esta visión como parte del criterio de pertinencia cultural para beneficiar la atención y educación en la primera infancia de Costa Rica.

En el ámbito latinoamericano, Aquino, Misiego y Spinzi (2016), han realizado una investigación, con el nombre de “Programas para la primera infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay”, para conocer respecto al impacto que pueden tener los servicios educativos de calidad en el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia. En este estudio participaron tanto instituciones educativas, docentes, familias como niños y niñas. Entre los resultados encontrados del estudio, se identifica que a nivel de Suramérica y Centroamérica existen diversas formas de atención a la primera infancia, ya sea con planes, Políticas Públicas o Programas Formales y no Formales. La mayoría de estos buscan la atención y educación integral para generar experiencias de calidad y trascendencia en la vida de los menores de seis años.

Aquino et. al (2016) afirman que, la educación preescolar ha sido accesible, pero aún se encuentra una limitante en cuanto a la calidad. Además, se reconoce que la Educación Preescolar está llegando tarde a los hogares, por lo que se presta atención a la educación de la primera infancia para evitar el rezago, logrando la equidad educativa y social. Lo anterior, al ser conscientes de que el cerebro de los niños y las niñas entre el nacimiento y los tres años tiene mayor potencial de plasticidad, condición que se ve favorecida por el ambiente y la estimulación que este recibe. También, se hace referencia a que la familia se ha visto beneficiada cuando sus hijos e hijas asisten a la educación de la primera infancia, ya que, les ha ayudado a vencer la brecha social y económica que existe, al darle mayores oportunidades de crecimiento personal y académico a los niños y las niñas durante todo el proceso de institucionalidad.

Entre los aportes a este seminario se encuentra que brinda un panorama sectorial de cómo se ha visualizado a la primera infancia en Centroamérica y América del Sur. Asimismo, con esta investigación es posible evidenciar algunos de los desafíos que se han planteado en torno a la educación parvularia, entre ellos: a) identificarla como la base del crecimiento personal, social y cultural de las familias, la comunidad y el país y b) realizar un trabajo activo, articulado y participativo con las familias y la comunidad (Aquino et. al 2016). Se comparte la postura de los autores anteriormente mencionados porque son aspectos que se toman en cuenta para esta investigación.

A su vez desde la investigación “Integración de los proyectos transversales al currículo”, desarrollada por Garzón y Acuña (2016), en la que participaron docentes, encargados y encargadas de familia y estudiantes de ciclo inicial, se busca “definir los criterios y características, tomados en cuenta para realizar la integración curricular de proyectos pedagógicos, en torno al eje transversal de la formación ciudadana de los estudiantes de ciclo inicial del Colegio CED Jackeline de Bogotá, Colombia” (Garzón y Acuña, 2016, p. 1). Con ello se demostró que los docentes no toman en cuenta las necesidades e intereses de los niños y las niñas al momento de plantear la propuesta pedagógica a desarrollar. Desde el estudio, se les propone a las docentes que a partir de un diagnóstico contextualizado ofrezcan una propuesta pedagógica pertinente, donde tomen en cuenta las características, necesidades, problemáticas e intereses de la población que atienden para que participen activamente, debido a que encuentran poca o casi nula participación familiar.

En estos hallazgos se destaca y sustenta el eje temático de este seminario sobre la importancia de realizar una indagación contextualizada de las realidades que viven los estudiantes de la institución. Lo anterior, con el fin de ofrecer una propuesta curricular que considere el criterio de pertinencia cultural, en la que se reflexione acerca de las realidades e intereses que envuelven a los estudiantes y a sus familias. Esto conlleva a una labor conjunta, de trabajo en equipo entre todos los participantes del proceso pedagógico. Donde, el aporte de las familias desde su diversidad cultural se reconozca y valore para generar propuestas educativas más significativas para los niños y las niñas.

También en Colombia, Ramírez, Quintero y Jaramillo (2015) realizan una investigación titulada como “Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia”, de tipo cualitativa, donde analizan los saberes para la integración de las familias en los procesos

educativos, desde la práctica pedagógica que realizan 47 profesionales de educación inicial egresados de la licenciatura en educación preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Los investigadores, reconocen a la familia como una parte fundamental en la formación de la primera infancia. Además, mencionan que muchos comportamientos en los niños y las niñas son reflejo de “síntomas familias” (Ramírez et al., 2015, p. 111). “En los últimos años, a los niños y a las niñas se les ha concebido como seres integrales, y cuando se hace referencia a la integralidad, necesariamente se debe remitir a su núcleo familiar” (Ramírez et al., 2015, p. 111).

A partir de la investigación los autores encuentran que es necesaria la formación docente por parte de las universidades e instituciones educativas para el trabajo con familias. De manera que, reconocer a las familias, desde la diversidad favorece la relación de “corresponsabilidad” entre la institución educativa y el hogar. Además, de que los centros de atención y educación pueden convertirse en un espacio de apoyo que permite mejorar la calidad de formación para los niños y las niñas (Ramírez et al., 2015). Como aporte para la presente investigación, se rescata la necesidad de tomar en cuenta la cultura propia de la familia como eje transversal del currículo infantil, ya que beneficia la comprensión de las realidades de los estudiantes asistidos a un centro infantil.

Por su parte, Picones (2015) comenta acerca de un estudio realizado por la UNESCO para los países de Latinoamérica y el Caribe, titulado “El papel de los padres en la educación preescolar”, el cual tiene como objetivo analizar el nivel de participación de estos en la educación preescolar de sus hijos y cómo esto beneficia al niño en su desarrollo académico. La autora menciona la ciudad de San Luis Potosí en México como parte del estudio. Se concluye, que la relación de las familias con el centro educativo necesita ser priorizada, ya que el hogar es la primera institución de aprendizaje de los niños y las niñas. Por lo que, todo su conocimiento debe ser bienvenido para que contribuya al proceso educativo. Se recalca que la relación familia y escuela eficaz debe fomentar actividades claras para los padres y madres, además, que tengan un sentido para ellos y ellas, con el fin de involucrarlos y construir en conjunto una educación interrelacionada para los niños y las niñas.

Se aclara que no es un trabajo sencillo que se realiza en automático con cierta actividad, sino que debe ser una constante en el proceso educativo. También se menciona que con el paso del tiempo las familias han experimentado cambios en su composición y estilos de crianza, por lo que es necesario conocer el contexto de cada estudiante, ya que cada uno de estos es particular

(Picones, 2015). Este estudio aborda de manera general diversos contenidos en relación con la importancia de la familia desde su evolución social, económica y cultural. A partir de eso, se hace énfasis en la participación de los familiares dentro de la educación de los niños y las niñas, donde la institución educativa pueda darles la oportunidad de ampliar su mirada a las características propias de esa familia, sus concepciones, rutinas, entre otras.

Este artículo de Picones (2015), se relaciona con la postura de este seminario al visualizar a la familia como el primer educador de los niños y las niñas, donde emergen creencias, tradiciones y maneras de comportarse. Es decir, se rodean de cultura que, desde el proceso pedagógico se debe de tomar en consideración para el desarrollo de currículos que respondan al criterio de pertinencia cultural. Si bien este estudio rescata el involucramiento de las familias en el preescolar, específicamente se habla de la etapa de los tres a los seis años. Lo cual, evidencia que se requiere de mayor indagación referente a la consideración del aporte de las familias como un aspecto fundamental para el proceso formativo del niño y la niña en la primera infancia, otro momento esencial del desarrollo infantil.

A su vez Peralta (2014), realiza una investigación sistemática bajo el tema “La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica”. En la que recopila información, donde analiza el proceso de construcción de currículos nacionales. A partir de esta investigación se encuentra que la construcción de currículos nacionales está dividida en dos percepciones, la primera de ellas es meramente para indicar lineamientos a un agente educativo con poca formación en su labor. Lo que refleja poca flexibilidad y pertinencia de la propuesta educativa, debido a que no hay una adaptabilidad a la diversidad de la población que se atiende. Y, en la segunda, las propuestas curriculares son proyectos de formación humana, las cuales están ligadas a contextos históricos, socioculturales y ambientales, lo que favorece la atención de las diversidades de los niños, niñas, sus familias y comunidades.

Esta investigación, concluye con la importancia de crear diseños culturalmente pertinentes y de aplicación sostenible con el tiempo, donde todos los participantes del proceso (docentes, niños, niñas, familia, comunidad) tengan conciencia de su participación activa, y se valoren los conocimientos de todos. Para que exista una transformación del rol de las personas que intervienen en el proceso educativo, se requiere de una evaluación de las propuestas, para que no se quede en una normativa generalizada. Por su parte, la autora invita a que los

profesionales en educación replanteen la forma en la que se han venido realizando los referentes curriculares (Peralta, 2014).

La presente investigación se nutre de los aportes de Peralta (2014), quien indica que se debe tomar en cuenta el aporte de las familias y la comunidad para la pertinencia cultural. Por medio de las ideas de la autora, se contempla que los currículos de atención infantil deben ser flexibles ante la diversidad en la que se desenvuelven los participantes del ambiente educativo. Además, desde una evaluación coherente con los procesos pedagógicos en busca de una mejora continua. De manera que se motiva, a velar por que la educación de la primera infancia sea de calidad mediante una reflexión de su práctica que considere la cultura como aspecto vital del proceso de aprendizaje.

Manhey (2014) realiza una investigación, en la que analiza el tema “Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente”. Estudio donde participaron familias con niños y niñas en jardines infantiles públicos de Chile, cuyas edades estuvieron comprendidas entre los tres meses y tres años. Se menciona que se hace necesario que toda la comunidad educativa conozca y reflexione frente a los diferentes principios que implican una educación inclusiva donde se potencie la diversidad, y a su vez dar atención a las diferentes necesidades, características, intereses y fortalezas de la población educativa.

Además, desde esta investigación se expone que la inclusión y atención a la diversidad, es parte fundamental de la visión y misión que se tiene en cada escuela, por lo tanto, la atención a la diversidad y a las necesidades de la población educativa se deben considerar como ejes transversales en los diferentes documentos y reglamentos escolares, así como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual, es lo suficientemente flexible para atender de una manera pertinente a las características de los diferentes grupos y estudiantes. Por consiguiente, se hace necesario revisar de manera diagnóstica el desarrollo curricular que se brinde, y a su vez la visión de niño y niña que se tenga, donde cada educador revise sus prácticas pedagógicas con el fin de que reúnan, acojan y valoren la diversidad, para que puedan ofrecer una oportunidad educativa que no sea homogeneizante, en la cual se respete que no todos aprenden igual en un tiempo determinado.

El estudio de Manhey (2014) tiene relación con el tema a investigar en este seminario, debido a que se expone acerca de la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo en la atención a la primera infancia. Porque se considera que estas

necesitan ser desarrolladas desde un currículo pertinente hacia la diversidad cultural que existe en la población educativa, donde se tome en cuenta las diferentes necesidades, características, intereses y fortalezas de cada niño y niña, y a su vez de la familia. Esta es parte fundamental del diseño de currículos culturalmente pertinentes, ya que su conocimiento permite que se brinde un proceso educativo más significativo, debido a que se parte de un contexto cercano en el que están inmersos los participantes.

Mendoza (2015) plantea un estudio de caso nombrado como “Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología”. Este proyecto de educación intercultural para la primera infancia fue específicamente con 208 niños de tres meses a cuatro años, en un sector vulnerable de Santiago de Chile. Esta es una investigación que toma en cuenta la interculturalidad de la población con la que trabajan para mejorar sus prácticas pedagógicas, al visibilizar a los niños y a las niñas como sujetos de derecho que merecen una educación donde se respeten sus contextos culturales e históricos. En este caso, el autor concluye que el proyecto de interculturalidad se ha podido plantear debido a que existe el apoyo del Estado, para “generar condiciones educativas que respeten e integren la cultura de niños, niñas y sus familias” en el proceso educativo (p. 91).

De igual manera, Mendoza (2015) menciona que también se necesita tener claridad con los objetivos y roles que se proponen para la adecuada implementación de un proyecto o metodología de trabajo. Para que impacte positivamente en la vida de los niños y las niñas, al “respetar sus ritmos, intereses y fomentando su autonomía” (p. 92). Asimismo, este proyecto toma en cuenta que la interculturalidad de su población puede beneficiar a toda la comunidad educativa al potenciar espacios de tolerancia, donde todas las opiniones y características de las personas se visualicen como valiosas.

Dicha investigación aporta a este seminario desde la visión de niño y niña como personas, con historias de vida, creencias, intereses, necesidades y características particulares que conforman su cultura. Donde la diversidad cultural cohabita e importa dentro del proceso pedagógico, por lo tanto, no es un aspecto aislado de la realidad que se vive en el centro educativo. Como aporte al seminario, se afirma que es necesario desarrollar propuestas curriculares dirigidas para la atención y educación infantil que sean culturalmente pertinentes para los estudiantes y, además, respeten sus contextos y a las personas cercanas que comparten con ellos y ellas.

En Costa Rica, Cárdenas (2016) ha desarrollado una investigación llamada “La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del Estado costarricense”, en la que consultó a especialistas de diversas áreas relacionadas con la primera infancia, así como a personas que atienden a niños y niñas menores de tres años. Asimismo, realizó un análisis de las propuestas programáticas existentes en el país para la atención de esta población. Por ejemplo, la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia y el Código de Niñez y Adolescencia, con el objetivo de proponer aspiraciones o lineamientos para el Estado del país mencionado, de manera, que permita mejorar la calidad de la educación y atención integral de la niñez.

Como principales resultados de esta investigación, se concluye que para fortalecer la educación inicial es necesaria una conciencia ciudadana acerca de la importancia de la educación y atención integral de los niños y las niñas menores de tres años. Estos como sujetos de derechos que merecen oportunidades para desarrollarse óptimamente y aprender para la vida. Cárdenas (2016) menciona que se “requiere de la participación de toda la sociedad” (p. 19) para realizar una adecuada intervención educativa con la primera infancia. Donde se involucren agentes, instituciones e ideas tanto del sector público como del privado, “cada uno desde su quehacer, pero como un todo integrado” (p. 20).

Este estudio, aborda la relevancia de la atención y educación de los niños y las niñas menores de tres años más allá de un enfoque asistencialista y donde quienes reciban esta atención sean en su mayoría población en condiciones de vulnerabilidad económica o social. La autora propone una educación integral, de calidad y universal desde edades tempranas en Costa Rica. Para ello, se menciona que es necesario empezar esta reflexión tomando en cuenta la visión de niño y niña que se tiene y también desde lo que se plantea a nivel país con las políticas públicas educativas para orientar y mejorar la calidad de los servicios infantiles que atienden esta población (Cárdenas, 2016).

El panorama construido en dicha investigación aporta al presente seminario, ya que muestra la atención de la primera infancia como necesidad que emerge en la historia de la población costarricense. Además, al ser una etapa de desarrollo sensible en la formación del ser humano, se considera que brindar servicios de educación en edades tempranas se convierte en una responsabilidad social para dar calidad en las oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación nos insta a profundizar acerca de cómo se está llevando a cabo la atención y

educación de la primera infancia en el país, desde el currículo que plantean las modalidades que reciben y atienden a niños y niñas en edades iniciales, una etapa de desarrollo que nos compete a todos.

Por su parte, Camacho y Watson (2005), realizaron una investigación llamada “Propuesta de un modelo para promover la pertinencia cultural desde el currículo de educación preescolar en el cantón de Turrialba” en Costa Rica. Se abarcaron aspectos sociales, históricos, riquezas naturales, las manifestaciones artísticas y los recursos comunitarios de la población, como temáticas centrales para el diseño de dicho planteamiento. En este estudio se concluyó que esta propuesta es una de las distintas alternativas pedagógicas que se pueden implementar para que la práctica educativa sea contextualizada, pertinente y con sentido para los niños y las niñas. De manera que el currículo se pueda vincular con la realidad de los educandos y también se valore la diversidad cultural existente.

Este artículo de Camacho y Watson (2005), se basa principalmente en la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas, no sólo como una forma de darle mayor sentido al aprendizaje de los niños y las niñas, sino como una forma de rescatar la riqueza cultural de las diversas comunidades donde se desarrollan los procesos pedagógicos. El aporte de esta investigación para el presente seminario, parte de uno de los propósitos de la propuesta anterior, la cual es formar desde el currículo a personas conscientes de su realidad histórico-cultural, para ello, se debe de tomar como punto principal de referencia ese contexto inmediato del niño y la niña en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Asimismo, visualizar al ámbito familiar como un pilar en la vida de los niños y las niñas. Las autoras concuerdan con esto y mencionan que la familia debe visualizarse más que como proveedores materiales, como factor integral del proceso educativo.

Finalmente, Watson y Camacho realizaron otra investigación en el 2015 bajo la temática “Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil”, en la que identifican las prácticas de crianza propias de cuatro grupos familiares con infantes menores de seis años de la comunidad Cabécar de Chirripó. Lo que les permite construir y resignificar su identidad cultural, las cuales deben ser consideradas en la educación inicial. Para así brindar propuestas educativas pertinentes y significativas para la población a la que están siendo dirigidas, donde se tome en cuenta a la familia, costumbres, culturas, forma de crianza entre otros aspectos fundamentales dentro de la propuesta curricular.

Desde esta investigación se identificaron aspectos relevantes de los procesos de socialización de las comunidades cabécares de Chirripó, lo cual aportaría a la construcción de una propuesta educativa desde la pertinencia cultural y la caracterización de la comunidad. Por lo que las investigadoras valoran de suma importancia que la docente se relacione cercana y respetuosamente con las familias, así como con la comunidad en la que está inmersa. Además, que se debe conocer la cultura y respetarla, ya que esto contribuiría a propiciar mejores relaciones comunales y éxito escolar en el proceso.

Watson y Camacho (2015), proponen mayores indagaciones, ya que esta temática ha sido poco estudiada en el país. Esto con el fin de favorecer y ofrecer procesos educativos culturalmente pertinentes, donde exista una relación entre el hogar y la escuela. Esta investigación tiene relación con el tema en estudio, debido a que se plantea cómo desde el acercamiento a la comunidad, costumbres, culturas del pueblo cabécar de Chirripó se puede llegar a ofrecer una educación culturalmente pertinente, al tomar en cuenta las maneras de socializar de la comunidad. Por lo tanto, sus tradiciones son respetadas desde el marco de la diversidad cultural dentro del currículo.

Desde las investigaciones mencionadas, se visualiza la importancia del aporte de las familias desde su diversidad cultural, como elementos fundamentales a considerar dentro del diseño del currículo para la primera infancia, esto desde lo planteado por Peralta (2014). Por su parte, Watson y Camacho (2015) mencionan que, esta temática se convierte en una necesidad a nivel nacional, la cual se pretende abordar desde el presente seminario al analizar la pertinencia cultural dentro de las modalidades de atención y educación para edades iniciales en Costa Rica.

A partir de los aportes indagados, desde las investigaciones en relación con el tema de estudio, es posible identificar que se requiere ahondar en dicha temática. Se retoma la vinculación entre el cuidado, la crianza y la educación que mencionan Guevara y Cardini (2019). Ya que la familia, niños, niñas, comunidad y centros educativos son factores fundamentales dentro del desarrollo de los currículos. Por ende, se deben visualizar y tomar en cuenta al momento de la construcción de las propuestas educativas, de manera que orienta y guía la construcción del objetivo general y objetivos específicos del presente seminario.

Objetivos del seminario de investigación

Objetivo general.

Analizar el aporte de la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia participantes de diferentes zonas de Costa Rica para considerar el criterio de pertinencia cultural.

Objetivos específicos.

Conocer cómo se incluye el criterio de pertinencia cultural en el diseño del currículo preescrito de diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia participantes, para considerar el aporte de las familias desde su diversidad cultural.

Describir las vivencias compartidas por las familias, docentes y funcionarios que participan en los procesos educativos de las modalidades de atención y educación de la primera infancia para evidenciar el criterio de pertinencia cultural en el desarrollo del currículo educativo.

Recomendar orientaciones pedagógicas acerca del criterio de pertinencia cultural en currículos para la primera infancia desde la experiencia vivenciada en el proceso de investigación y sus bases teóricas para su inclusión en el ámbito educativo que atiende a la primera infancia en Costa Rica.

Capítulo II

Construcción teórica conceptual

En este apartado se desarrollan las bases teóricas del presente seminario de investigación. En primer lugar, se ahonda sobre la importancia del desarrollo humano durante la primera infancia, este visualizado como un proceso constante y de crecimiento integral a lo largo de la vida del niño y la niña; ya que se reconoce la importancia de los primeros años de vida del ser humano, como trascendentales, en el que ocurren diversos cambios significativos. Por ello, se rescata también el rol que cumple la persona docente dentro del proceso de atención y educación en primera infancia. Por tanto, es fundamental que los profesionales tengan conocimientos sobre el desarrollo del niño y la niña para ofrecer una educación pertinente a la población que se atiende y educa.

También, se considera la atención y educación para los niños y las niñas en edades iniciales, la cual es contemplada desde la relación entre las políticas educativas y programas de estudio con el currículo para la primera infancia. Es decir, a partir de la visión de niño y niña a nivel país y las propuestas que surgen a raíz de esto, se profundiza en la influencia al currículo en sus diversas dimensiones, documento prescrito, práctica pedagógica y currículo oculto. Cabe aclarar que, la relación mencionada es abordada con un enfoque en el rol de corresponsabilidad y aporte que tiene la familia desde su diversidad cultural. Para ello, se ahonda en la vinculación entre la persona docente y la familia, al tomar en cuenta como punto de partida la contextualización curricular de las diversas realidades que convergen en los procesos de aprendizaje.

Como un enfoque importante de la investigación, se profundiza el estudio sobre el término de pertinencia cultural. Esto con el fin de comprender investigaciones y conocimientos generados que permitan conceptualizar el término basado en la teoría que lo define. Entonces, a partir del posicionamiento sobre el criterio de pertinencia cultural, se pretende vincular al currículo de educación para la primera infancia y la cultura. De esta forma, se detalla el uso del criterio de la pertinencia cultural como herramienta para la calidad de atención y educación a la primera infancia desde las fuentes bibliográficas que sustentan el escrito. También, se retoma la importancia del criterio en la construcción de sentidos, principalmente en la identidad de los niños y las niñas. De manera que, tanto a nivel prescrito, oculto y práctico se evidencie el contexto cercano y la toma en cuenta de este para el beneficio de la niñez temprana, al brindar

al estudiantado la oportunidad de aprender desde la pertenencia e identificación con su entorno. A continuación, se aborda lo mencionado con anterioridad.

El desarrollo integral de la primera infancia

El desarrollo humano es un proceso continuo y complejo que se conforma desde las diferentes áreas, entre ellas: cognitiva, social, física y emocional. A partir de lo anterior, desde este seminario de investigación se considera necesario conocer los aspectos esenciales sobre el desarrollo del niño y la niña en los primeros períodos de su vida, con el fin de proponer una atención y educación adecuadas y pertinentes a las características de la primera infancia. Esta visión del desarrollo humano da apertura al aprendizaje por medio de experiencias que favorecen la integralidad de los procesos evolutivos y ofrecen oportunidades que responden a las características particulares de cada persona, según lo establecido por la OEA (2010). Por lo tanto, esta investigación reconoce que, el desarrollo humano se ve influido por factores internos (los procesos cerebrales y genéticos) y externos (el ambiente en el que se desenvuelve) del ser humano.

En primer lugar, el bagaje genético fundamenta las características físicas, intelectuales y conductuales que han sido heredadas por el niño y la niña (León, 2004). Estos rasgos, son favorecidos o desfavorecidos con la influencia del entorno (factores externos) en el que se desenvuelven. De lo anterior, se comprende la complejidad de los procesos que pasa una persona, y la importancia de tomar en cuenta el desarrollo integral. En esta misma línea, otro de los factores internos que es necesario considerar desde la atención y educación en los niños y las niñas, es el neurodesarrollo, es decir, lo que ocurre en el cerebro en esta etapa de la vida, ya que es donde se vinculan las experiencias externas y los procesos internos del ser humano.

Aunado a esto, se retoman algunos hallazgos de las neurociencias, una rama científica que facilita la comprensión acerca de cómo funciona el cerebro durante los primeros años de vida, las estructuras que lo componen y los procesos que se llevan a cabo para aprender (Toro, 2016; Cárdenas, Carrillo, Mazuera y Hernández, 2019). Es importante que la persona que atiende y educa a los niños y las niñas en primera infancia, conozca acerca de los procesos cerebrales, de manera que se visualice la evolución que tiene el cerebro durante esta etapa para tener un mayor alcance en el desarrollo integral del ser humano. Este conocimiento sobre el

desarrollo neuronal del niño y la niña permitirá una educación centrada en los intereses, características y nivel de desarrollo en el que se encuentran las personas menores de edad.

Sumado a esto, es importante reconocer que el cerebro se encuentra receptivo a las experiencias y a la información que le provee el entorno. También, está más dispuesto para ciertos aprendizajes que en momentos posteriores de la vida, cuando las estructuras cerebrales son menos flexibles al cambio. Entonces, la atención y las experiencias que se brinden desde la etapa prenatal y en la primera infancia, tanto en el ambiente familiar y educativo, van a constituir un cimiento en el desarrollo de los niños y las niñas (Secretaría de Educación de la Ciudad de México, 2017). Boderó (2017), menciona que existen “ventanas” de oportunidad que se pueden aprovechar para generar experiencias que propicien aprendizajes duraderos y sin fatiga.

El presente seminario de investigación se enfoca en los primeros años de vida desde la etapa del nacimiento hasta los seis años, en vista de que durante esta etapa el cerebro está expuesto a una gran cantidad de experiencias nuevas y existe una mayor apertura a la incorporación de conocimientos debido a la alta plasticidad cerebral, es decir, las “adaptaciones de los circuitos neuronales frente al aprendizaje o a las contingencias, que facilita su modificación” (Boderó, 2017, p. 8). Lo anterior se establece como bases que forman al ser humano y contribuyen significativamente a su desarrollo dentro de un ambiente social y cultural. Desde el período prenatal, el cerebro del niño y la niña se nutre de lo que recibe del ambiente y la cultura que lo rodea, entretejiendo la red neuronal que es parte del desarrollo cognitivo del ser humano (UNICEF, 2017).

En cuanto al entorno cercano que rodea a los niños y a las niñas, se busca que sea un ambiente físico y relacional enriquecido y seguro, es decir con múltiples opciones que se ajusten a sus necesidades e intereses. Si este proceso se ve afectado por las condiciones del ambiente podría tener repercusiones en las habilidades que pueda desarrollar el ser humano, ya que “El cerebro es el único órgano del cuerpo que necesita mucho tiempo para crecer y desarrollarse, pasando por cambios anatómicos y funcionales” (OEA, 2010, p. 20). Al reafirmar lo anterior, se entiende que la integralidad es el punto de relación entre los factores internos y externos del ser humano, de modo que desde el quehacer pedagógico se debe contemplar a partir de una totalidad entre el niño y la niña con su entorno social, para el beneficio del desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, es importante valorar que desde los currículos se brinde una propuesta integral, donde se tome en cuenta los aspectos biopsicosociales de cada niño y niña (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012). A modo de ejemplo, si un niño o niña se desenvuelve en ambientes poco favorables, en cuanto a condiciones físicas o socialmente vulnerables, hay posibilidades de que el contexto repercuta mientras se desarrolla. Por tal motivo, conocer las condiciones de los entornos familiares, genera aportes a la labor docente acerca de situaciones de vida en las que el centro educativo y de atención integral, pueda contribuir al desarrollo del niño y la niña. Por lo que, estos entornos inmediatos de la persona menor de edad contribuyen desde sus características culturales propias al proceso de aprendizaje.

Como se ha explicado, diferentes factores internos aportan a las interacciones que tienen los niños y las niñas, como también lo hacen los factores externos. Estos últimos, engloban todo aquello relacionado a cultura, sociedad y familia, los cuales resultan elementos claves para el desarrollo oportuno, pertinente y contextualizado en la primera infancia. Cada persona mantiene una esencia única, ya que viene con un bagaje de características de su propio desarrollo, permeado por lo heredado y el ambiente. Por lo que, desde un currículo educativo no se puede dejar de lado el componente humano, en el cual se visualice a cada uno de los participantes como seres integrales, quienes pertenecen a una cultura específica (León, 2004).

Los medios culturales y sociales son dos factores fundamentales en el desarrollo de cada niño y niña, que les permite visualizar las pautas que se desarrollan desde su cultura y sociedad, entre estas, valores, costumbres, tradiciones, creencias, entre otros. Isaza (2012) concuerda con que las interacciones familiares forman parte del proceso social, ya que es ahí donde el estudiantado reconoce aspectos sociales y culturales, que definen sus orígenes. Lo anterior, posibilita a las personas menores de edad comprender y ser conscientes de que forman parte de un conjunto comunitario, que se inicia en la familia. Por tal motivo, la persona se concibe como un ser social que interactúa desde su contexto familiar y posteriormente en el centro infantil.

En línea con esto, dentro del currículo educativo, el adulto es quien contribuye a favorecer la relación del niño y la niña y su entorno para brindar una atención y educación oportuna y de calidad en la primera infancia. Si se le ofrecen diversas oportunidades de exploración y experimentación a la persona menor de edad, se propicia el desarrollo de habilidades cada vez más complejas para responder a la realidad en la que está inmerso. Asimismo, el entorno social influirá en la formación de la personalidad y de la visión de mundo

que construya el niño o la niña (UNICEF, 2004). En consecuencia, el ambiente inmediato, concreto, humano y cultural que rodea al estudiante se convierte en un formador más del proceso que se vivencia en la primera infancia (Toro, 2016).

De esta manera, los adultos que se encuentran más cercanos a la primera infancia, los padres, madres, encargados de familia y los profesionales en educación, son quienes interpretan los elementos externos y los median; con el fin de propiciar oportunidades de aprendizaje que favorezcan las características internas (bagajes genéticos y procesos neuronales) que conforman al niño y a la niña. Esto se traduce por medio de experiencias participativas desde la individualidad humana hasta la interacción como miembros de una familia, institución y sociedad. La consideración de ambos factores como un todo representa la cultura que está intrínseca en cada ser humano. En la cual, todos tienen un espacio para interactuar aprendizajes y experiencias que enriquecen el desarrollo integral.

Por tal motivo, comprender al niño y la niña como individuo y ser social, favorece una visión que valora y respeta sus características para considerarlas en una sociedad que los reconoce como personas ciudadanas y sujetas de derecho. El papel mediador del adulto dentro de un entorno familiar y educativo invita a reconocer al niño y a la niña como persona que siente y piensa, merecedor de oportunidades de aprendizaje que se ajusten a sus necesidades e intereses. Para León y Bagnarello (2016), tomar en cuenta los aspectos pertenecientes al contexto de los estudiantes se deben contemplar en la atención y educación de la primera infancia, ya que, se encuentran inmersos en la conformación del entorno social en el cual crecen y aprenden los estudiantes. A continuación, se profundizará en la atención y educación en edades iniciales desde el trabajo articulado con las familias, como parte de la contextualización del currículo en primera infancia.

La atención y educación para niños y niñas en edades iniciales: una corresponsabilidad con la familia

Con el pasar del tiempo, la atención y educación para la primera infancia ha llegado a reconocerse como un derecho de los niños y las niñas. Por lo tanto, se deben generar oportunidades para el cumplimiento de este derecho desde los primeros años de vida. Cabe resaltar que, en esta etapa de la vida los entornos más cercanos al niño y la niña son los que aportan a sus procesos de construcción de conocimientos (Myers, citado por Ruíz, Castillo,

Ramírez y Urdaneta, 2015). Entonces, se torna necesario responder a este derecho en la actualidad a partir de un accionar conjunto, el cual se detalla más adelante.

Se considera necesario rescatar “la Declaración de Ginebra, de 1924 sobre los Derechos de la infancia como una respuesta a la orfandad que sufrían muchos niños debido a la I Guerra Mundial” (Programa Estado de la Educación, 2011, citado por Cárdenas, 2016, p. 4). Luego de este evento, la atención y educación a la primera infancia ha cobrado importancia, debido a que la sociedad se ha transformado y con ella la visión de niño y niña. A partir de la evolución de esta perspectiva, en la cual se visualizaba a la niñez como necesitada de protección, y a su vez de oportunidades para que se desarrollen; se reconoce el valor del niño y la niña como personas, que requieren de una atención y educación en los primeros años de vida, la cual debe ser propiciada por las personas adultas con los que interactúan en el entorno. Lo anterior, de una forma respetuosa para la etapa de desarrollo de los niños y las niñas, así como de sus características propias como individuos para favorecer el desarrollo de la población en la primera infancia.

Aunado a esto, la visión de niño y niña como personas marca como relevante el tomar en cuenta sus derechos. De forma que, es importante contemplar la atención y educación de la primera infancia, a partir de una reflexión, planificación y sistematización, para el desarrollo de currículos nacionales, regionales y locales. Por lo que, la sociedad debe responder al derecho de una educación de calidad con un compromiso en conjunto dentro de la dinámica social. De la mano con lo anterior, Ancheta y Lázaro (2013) concuerdan con esto, al mencionar que la atención y educación de la primera infancia “constituyen una prioridad en la agenda político-educativa en buena parte de los países del mundo, tanto por su función social como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento” (p. 106).

Por consiguiente, la sociedad está sujeta a permanentes transformaciones, con estas surgen nuevos retos por resolver. No obstante, se lleva a la necesidad de que se escuchen las ideas de personas desde diversas disciplinas que permitan ajustarse a los cambios sociales (Galimberti, 2015). Para la organización de estas ideas a través de los tiempos se han desarrollado sistemas burocráticos en distintos ámbitos de la sociedad. Sabemos que el sistema educativo no se exonera de lo mencionado, y como otros sistemas trabaja mediante un orden jerárquico. El cual posiciona a diversos profesionales en labores que delegan el poder de

decisión y mandato, un ejemplo de esto es que desde un sistema nacional y político como el MEP en Costa Rica, se pasan las disposiciones a diferentes asesores regionales o directores, para el logro de aspiraciones que tiene cada institución. En esta organización Magendzo⁴ (1986), destaca que en la jerarquía el de alto estatus debe escuchar al que participa para tener claridad en sus decisiones, es decir, buscar el orden dentro de la complejidad sin dejar de ser un sistema contextualizado a las realidades y necesidades sociales.

Como punto de partida para una atención oportuna de la primera infancia debe tomarse en cuenta la concepción de niño y niña que se tiene, a nivel país, comunal, institucional y familiar. La visualización de la primera infancia que se tenga toma importancia porque orienta y permea las políticas educativas que se generen a favor de esta población. Sumado a esto, también va a guiar la labor que se desarrolle con los niños y las niñas, ya sea pedagógica o desde una propuesta para la satisfacción de las necesidades básicas. Por tal motivo, es necesario que todos los entornos que rodean a la primera infancia (familia, comunidad, sociedad) sean conscientes de la concepción acerca del niño y niña que visualizan en el proceso de formación, de manera que la atención y educación se oriente y favorezca en conjunto para el desarrollo integral desde edades tempranas.

Aunado a esto, se rescata el concepto de niño y niña que desde el ámbito educativo se concibe en uno de los documentos prescritos del MEP, la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años, la cual orienta la labor docente en gran parte del territorio costarricense.

Persona sujeto de derechos, protagonista en la construcción de su aprendizaje; con todo el potencial para descubrir el entorno por sí mismo (a) o al interactuar con otros (as), según sus intereses y posibilidades. Digno de protección, afecto, seguridad, salud y educación oportuna, pertinente, relevante e inclusiva, que le permita el ejercicio participativo de la democracia, en procura de su calidad de vida (MEP, 2017).

⁴ Pensador latinoamericano de origen chileno quien ha realizado diversas investigaciones centradas en el estudio del currículo educativo lo que lo hace ser uno de los precursores en cuanto a teoría curricular.

A partir de lo anterior, la visión de niño y niña influye en el currículo para la primera infancia y los diferentes elementos que lo conforman (fundamentos, principios y objetivos). Cabe anotar que, el fundamento filosófico sobre el ser humano que se espera formar y del tipo de sociedad que se desea desarrollar para la convivencia social en determinado lugar, también toma influencia desde las propuestas educativas de un país. En esta línea, se concibe que, la creación de las diversas modalidades de atención y educación en Costa Rica responde a las políticas que se asumen a nivel país.

En consecuencia, la oferta de atención a la primera infancia en Costa Rica ha sido muy diversa, ya que, las modalidades que atienden a esta población se orientan en beneficio de la salud, nutrición, cuidado y educación de la persona menor de edad. Además, estos servicios buscan velar por el acceso con equidad en las condiciones de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, al brindar espacios de desarrollo infantil en diferentes zonas del país. Por lo tanto, se vuelve indispensable el abordaje de las necesidades básicas, debido a que son propias de la edad en la que se encuentran los niños y las niñas. Peralta (2008, citada por Ancheta y Lázaro, 2013), reconoce que se debe articular la atención a las necesidades básicas con un componente pedagógico; de modo que sustente la labor de atención que se realiza con esta población en un centro infantil, con el fin de favorecer la calidad del servicio desde el desarrollo integral de la primera infancia.

Paralelamente, Pacheco et al. (2018) coinciden con lo anterior y mencionan que, la calidad de los procesos de aprendizaje en primera infancia reside en la integralidad. Esta debe caracterizar los espacios de atención infantil, tanto en las prácticas que se desarrollen como en los participantes que contribuyen y son parte del proceso educativo. En este sentido, es necesario un rol docente que medie el aporte de la familia dentro del contexto pedagógico, de forma que se convierta en un ente que guíe y oriente el trabajo conjunto con el ambiente inmediato en el que se desarrolla el niño y la niña. De ahí la importancia de tomar en cuenta la familia, al reconocerla como el entorno más cercano y significativo al niño y la niña.

Cabe anotar que, la educación desde edades tempranas tiene una gran influencia en la manera en que se desenvuelven los niños y las niñas, así como en el desarrollo de habilidades para el resto de su vida. Toro (2016) recalca que “en la actualidad varias investigaciones han mostrado que, si los niños participan en propuestas educativas y de cuidado de la primera infancia, se establece la diferencia en cuanto a su desarrollo” (“La Neurociencia y su aporte a

la Primera Infancia”, párr. 10), de manera que, se potencian procesos lingüísticos, motores, sociales, entre otros. En el presente seminario de investigación se concibe que, el aprendizaje se fortalece con los entornos cercanos del niño y la niña, a partir de la comprensión de su individualidad, quien, en su familia tiene características y necesidades particulares, como formas de pensamiento, expresión y crianza.

Por tanto, se evidencia que atender y educar en etapas iniciales se convierte en un beneficio para el presente de los niños y las niñas, individualmente y de manera colectiva en su desarrollo. Un proceso que trasciende a su desarrollo social, ya que sus aprendizajes se reflejan en las interacciones que el niño y la niña construyen en los contextos donde se encuentran inmersos. De lo anterior se deduce que, la educación tiene un alcance para las familias de los estudiantes y surge el compromiso de brindar un acompañamiento pedagógico vinculado con la realidad en la que se encuentran los participantes del proceso de atención y educación infantil.

Podría decirse a raíz de lo expuesto, que gracias a una educación oportuna y de calidad en los primeros años de vida, también se puede aportar a una sociedad segura, equitativa, y en la que se respete a sus ciudadanos (Bodero, 2017). Lo anterior, debido a que los servicios que se ofrecen para atender y educar a la primera infancia buscan garantizar el acceso de todos los niños y las niñas, indistintamente de su situación socioeconómica, ubicación geográfica, etnia, religión, entre otros aspectos propios de la cultura. Por tal motivo, la atención y educación infantil permite brindar oportunidades de aprendizaje, conocimientos y herramientas necesarias para afrontar la vida, que favorece las condiciones de las personas.

En resumen, la atención y educación de la primera infancia es un derecho para los niños y las niñas. Es una responsabilidad social que nos compete garantizar a todos como sociedad, diferentes instancias, profesionales, actores comunitarios y las familias. También es una oportunidad para aprovechar esta etapa del desarrollo humano en el que se potencian múltiples procesos, habilidades, maneras de interactuar, entre otros. La primera infancia es una etapa que tiene beneficios inmediatos y futuros, por lo que la atención y educación debe de ser oportuna, intencionada, integral y culturalmente pertinente para el desarrollo de los niños y las niñas (Bodero, 2017; Toro, 2016).

El ser humano se desarrolla en un medio social, en el cual la interacción con otras personas es cotidiana. Como bien se puede apreciar desde el proceso de embarazo los bebés generan respuestas a algunos estímulos que reciben de su exterior. Después de su nacimiento

esos procesos de interacción se expanden cada vez más, conforme la persona envejece e interactúa en diversos entornos educativos, laborales, comunitarios, entre otros. Madariaga, Magendzo, Sierra y Abello (2014) reconocen que el ser humano busca de manera permanente y natural el bienestar común, dentro de su necesidad de interacción.

De acuerdo con esa búsqueda natural de relacionarse socialmente, el primer espacio en el que el ser humano construye y aprende su estilo de vida es la familia. Asimismo, la sociedad está constituida por pequeños nichos familiares, que son elementos de importancia para ésta, porque se forman las bases de la identidad de quienes la hacen funcionar. En cuanto a la influencia de la familia en la sociedad, Iral, Córdoba, y Gómez (2019) hacen referencia a que en el desarrollo de la persona se suman tanto factores ambientales como genéticos, es decir, se debe contemplar el contexto familiar para comprender de manera integral a cada persona.

Se considera relevante destacar que, la cantidad y la calidad de las relaciones que se construyan en la infancia moldean la forma de interactuar con los demás ahora y después. Las influencias del entorno familiar y de la cultura, así como el papel que tengan los cuidadores o docentes encargados de la formación del niño y la niña, son claves para el desarrollo durante esta etapa (Pacheco et al., 2018). Suárez y Vélez (2018), aseguran que las primeras interacciones del niño y la niña con el medio se dan en el núcleo familiar, por lo que este ámbito es constituido como transcendental en desarrollo social del infante, al ser ahí, donde se adquiere conocimientos de las características específicas de la realidad en la que vive. Por tal motivo, la atención y educación en la primera infancia sienta las bases de las relaciones sociales, vínculos y otros aprendizajes, los cuales ocurren por el aporte de las personas adultas significativas en el proceso de aprendizaje desde sus particularidades.

También, Marín et al. (2019) mencionan que las familias son evolutivas, la historia las ha transformado y esto ha hecho que estos sistemas inmersos en la sociedad se diversifiquen cada vez más. Con lo anterior se infiere que, desde el ámbito educativo se debe reconocer que cada estudiante representa a un sistema familiar, con sus propias características y estilo de vida. Entonces, López y Guiamaro (2015), aluden que esto se debe considerar para lograr el desarrollo de un trabajo coherente y complementario entre los aportes de la familia y la institución educativa, el cual satisfaga las necesidades básicas de la primera infancia y contribuya al desarrollo de sus aprendizajes.

La familia se considera como el entorno en el cual los niños y las niñas han construido sus experiencias previas. Podría decirse que, en el espacio de atención y educación a la primera infancia converge la diversidad cultural, constituida por las familias de las cuales provienen los educandos. Al comprender las experiencias previas será posible atender las conductas, comportamientos y emociones de los niños y las niñas; las cuales de acuerdo con Marín et al. (2019) son reflejo del ambiente en el que ellos y ellas se desarrollan. Cabe destacar que, el círculo social más cercano del niño y la niña es el modelo que ejemplifica las pautas sociales de la cultura en la que crecen.

A partir de lo anterior, los autores delegan a la familia el valor diagnóstico como información base que se debe contemplar en la atención y educación infantil (Marín et al. 2019). Ahora bien, cabe mencionar que se requiere trascender del papel de informante que se le da a la familia, ya que se busca que opinen y tomen decisiones como parte del tomarlos en cuenta dentro de las acciones que se lleven a cabo en el proceso educativo, lo cual es tarea fundamental de la persona docente (Fundación Integra, 2016). De este modo, la información que menciona Marín et al. (2019) es un recurso que debe permanecer y transformar el quehacer pedagógico para la construcción de estrategias de atención y educación a la primera infancia. Por lo tanto, no se encierra en un momento y espacio dentro del proceso educativo, sino que el diagnóstico es una práctica constante, que involucra a todos los actores del proceso.

Para desarrollar el diagnóstico en el proceso educativo, según Fundación Integra (2016) se requiere de diferentes aspectos a tomar en cuenta, ya que se debe tener una estrategia de trabajo clara en la que se contemplen objetivos, fuente de información, técnicas de recolección, un cronograma, entre otros elementos. Sumado a esto, cabe mencionar que cada profesional involucrado en el proceso educativo puede tomar las decisiones de cuáles son las herramientas pertinentes para la recolección de datos en el proceso diagnóstico, según la finalidad que este tenga.

De acuerdo con Ceballos (2006), la elección de las herramientas de recolección debe ir permeada por una flexibilidad a los diferentes contextos de los participantes, en el que se contemple las características y necesidades de cada uno de ellos. La misma autora menciona que los cuestionarios y las escalas son los instrumentos más utilizados para el proceso diagnóstico; sin embargo, estos en ocasiones vienen del ámbito anglosajón lo que dificulta su contextualización con otras poblaciones. Una de las técnicas de indagación según Razeto

(2016b) que propician cercanía y a su vez derriba barreras con la familia son las visitas al hogar, debido a que se desarrollan en un ambiente de confianza para la familia, en la que pueden mostrar la cotidianidad, costumbre y características particulares de cada una de ellas.

Según Mella, Muñoz, Pérez y Torres (2012) debe existir una conexión entre el proceso de atención y educación con la realidad, necesidad y características del estudiantado, en donde se tomen en cuenta los conocimientos y experiencias culturales de los participantes del proceso, por medio de un involucramiento significativo con la familia. Ya que, no se puede hablar de una educación culturalmente pertinente, si no hay un conocimiento y reconocimiento por el otro que también es parte del proceso. Este acercamiento permite conocer las características particulares de cada familia de los niños y niñas.

El diagnóstico favorece una contextualización culturalmente pertinente, debido a que involucra aspectos físicos, culturales y sociales de los participantes (Mella et al., 2012). No obstante, Hernández y Martínez (2019) invitan a dejar de lado el paradigma del diagnóstico tradicional, centrado en las deficiencias del estudiante y redireccionar a una contextualización global del niño y la niña. Arriaga (2015), concuerda con lo antes dicho, debido a que indica que el diagnóstico pedagógico es más que un instrumento para descifrar o revelar una enfermedad del estudiantado, sino que el diagnóstico orienta el “conocimiento de todos los educandos en el conjunto de variables” (p. 67) lo que permite desarrollar un currículo adecuado a las características de la población que se atiende.

Para un diagnóstico contextualizado el IMAS y la UNICEF (2019) mencionan que, debe desarrollarse un proceso de consultorías permanente con la comunidad en la que está inmersa la institución, ya que esto permite aprendizajes, modificaciones y transformaciones dentro del proceso de atención y educación. Lo que conlleva, a que los profesionales que atienden y educan conozcan las características, prácticas, contexto sociocultural y familiar del que proviene el estudiantado (Hernández y Martínez, 2019), y así brindar una educación culturalmente pertinente. Debido a que se conoce el contexto del niño y la niña, lo que dirige a una toma de decisiones conectadas a la realidad de las familias que son parte del proceso (Arriaga, 2015).

A su vez, la información diagnóstica en cierta forma expone al conocimiento las vivencias de los niños y las niñas, ya que es por medio del diagnóstico se llega a una indagación del contexto en el que viven las familias. Ante ello, Hernández y Martínez (2019) aluden que, el proceso diagnóstico es la guía del accionar en las instituciones, debido a que la indagación

trasciende de un conocimiento superficial, en el que solamente se conoce la realidad del niño y la niña, sino que trascienden a una respuesta y un accionar ante la necesidad y características de la población que se atiende y educa. Arriaga (2015), plantea que el proceso de redescubrir la realidad de los participantes del proceso de atención y educación debe sensibilizar el accionar docente, donde exista una conexión entre lo que viven la población del estudiantado con el planeamiento y las estrategias que se desarrollan.

Por tanto, Mella et al. (2012) argumenta que el diagnóstico es reflejo del respeto por la realidad familiar, debido a que es una acción viva en el que se involucran factores culturales, sociales y ambientales en el que coexisten la familia, el niño y la niña, el cual es parte de una educación con pertinencia cultural, ya que no es una acción mecánica donde la docente llena una encuesta o un formulario sino, que trasciende a un plano más significativo. Debido a que, el diagnóstico abarca al niño y a la niña desde su totalidad y complejidad y no solamente desde áreas académicas, sino desde un plano más significativo, donde se valore el contexto, las relaciones interpersonales, los valores y la historia de vida de cada uno (Arriaga, 2015).

Según Castro y García (2016), desde el proceso de atención y educación debe existir un entendimiento por las realidades que emergen entre la familia y el centro educativo, para desarrollar una relación de mutuo acuerdo en la toma de decisiones. Ya que, el propiciar una relación horizontal entre los participantes del proceso, repercute de manera positiva en la participación que tiene la familia dentro del centro de atención y educación. Por tanto, la Fundación Integra (2016), señala que las estrategias de indagación con la familia deben contemplar la disponibilidad de tiempo, para generar espacios desde el respeto, los cuales sean inclusivos con la diversidad de la comunidad que se atiende.

Otro punto importante por rescatar es que, los primeros acercamientos entre la familia y el centro educativo son fundamentales, debido a que es ahí donde se dan esas interacciones de conocimiento y el reconocimiento por el trabajo del otro (Nashiki et al., 2011). Esta relación familia-centro educativo debe partir desde la igualdad de conocimientos y experiencias, así como basarse en el respeto y comunicación mutua para que se consideren aliados en la atención y educación de los niños y las niñas (Nashiki et al., 2011). En este sentido, la familia se convierte en el entorno que aporta de manera permanente a la dinámica dentro de las diversas modalidades de atención a los niños y las niñas. Una vez más surge la responsabilidad social dentro del ámbito educativo de contemplar y respetar a la familia como formador de las primeras

experiencias de vida. Lo cual, coincide con el planteamiento de Martínez (2015), quien argumenta que contemplar desde la gestión educativa el contexto del que viene el niño o la niña es un compromiso integral.

Los momentos de acercamiento entre la familia y docente tienen un impacto en el desarrollo y bienestar de todos los participantes del proceso educativo (Nashiki et al., 2011) Por lo que si se genera desde un ambiente armonioso los participantes lo percibirán como un espacio libre, en el que pueden aportar desde sus conocimientos y realidades (Castro y García, 2016). A partir de ello, Nashiki et al. (2011) sugiere que en estos acercamientos debe haber un reconocimiento por el otro, donde exista una comunicación entre ambas partes, en el que se tomen decisiones compartidas y se desarrolle bajo un respeto por la cultura del otro. Para así llegar a desarrollar redes de apoyo en el que se conozca los intereses de la familia y el proceso educativo (Nashiki et al., 2011).

Razeto (2016b) acuña a que, los acercamientos con la familia se ejecutan desde prácticas tradicionales como reuniones y solicitud de materiales educativos, los cuales vienen desde una única direccionalidad, en el que la docente propone y la familia responde. Y a su vez García (2003, citado por Castro y García, 2016) alude a que cohabitan tres tipos de involucramiento entre estos participantes, los cuales van desde un involucramiento a partir de una pseudoparticipación, hasta un involucramiento pleno en el proceso educativo.

En este sentido, Flores et al. (2017), recalcan que los acercamientos entre la familia y la persona docente son experiencias complejas. Debido a que implican valorar el rol que desempeña cada participante para involucrarse y la intención del acercamiento. Además, estos autores mencionan que dichos momentos permiten que los contextos de hogar y centro educativo se conozcan desde todas sus áreas para construir en conjunto una respuesta de atención y educación que considere los deseos de los participantes del proceso pedagógico (Flores et al., 2017). A partir de lo anterior, se enfatiza que conocer la realidad cultural de las familias, personas que comparten el crecimiento y la educación de la primera infancia. favorece desarrollar currículos con pertinencia cultural; ésta como criterio de calidad educativa porque propicia que el currículo tome en cuenta la voz de las familias y contexto inmediato de los estudiantes.

Es por ello, que el docente debe realizar el proceso de contextualización de las experiencias previas del educando. Lo que se constituye como la principal herramienta y plan

de acción para trabajar con respeto y bajo el reconocimiento de la cotidianidad de cada persona participante del hecho educativo. Vargas, León y Villanueva (2017), mencionan que todo conocimiento construido en la escuela no debe invisibilizar “el saber que todo niño o niña posee como parte de su cultura” (p. 203), sino que este “debe respetarse y fortalecerse, (...) amplíe, complemente o potencie” (p. 203).

Valorar a la familia dentro de la atención integral de la primera infancia se convierte en un desafío para el sector educativo. Para su logro se debe considerar la realidad institucional con las labores del personal docente y la realidad de los encargados de los niños y las niñas, como responsables de sus núcleos familiares. El argumento evolutivo de la familia coincide con el proceso de cambios que Martínez (2015), menciona sobre la interacción entre las modalidades de atención infantil y las familias. Ella describe una relación vertical liderada por el docente, que se transformó a un espacio de comunicación horizontal y finalmente se pretende el apoyo mutuo entre estos entornos. Podría suponerse que, este último favorece los diversos ambientes en los que se desarrolla el niño o la niña, de modo que se atiende de manera integral sus necesidades básicas y se potencien las fortalezas desde los recursos y posibilidades del contexto.

Este trabajo desde la corresponsabilidad entre familia y educación beneficia el desarrollo de la primera infancia, al visualizar el contexto con una visión holística. A partir de esta mirada general, será posible encontrar expectativas en común que pueden vincularse, acerca del ser humano que se desea formar o aspectos de la cultura particular de cada involucrado (creencias, tradiciones, valores), hacia lo más específico y divergente que es lo que realiza cada persona desde su rol en la familia o en la institución educativa. Tanto las similitudes como las diferencias entre entornos de atención infantil constituyen una gama de recursos para enriquecer las respuestas a la primera infancia de manera integral. Paralelamente, Marín et al. (2019) indica que el bienestar de un entorno determinado, propicia el desenvolvimiento del niño y la niña en ese espacio y en los otros en los que se desarrolla.

La familia es un conjunto de personas con múltiples situaciones, responsabilidades e intereses, las cuales pueden generar retos para la integración de su rol como formadores iniciales en el entorno educativo, es decir, ver reflejada su participación y vinculación en los procesos pedagógicos en los que se desarrollan sus hijos e hijas. Gómez y Jiménez (2015), reconocen al docente como mediador del trabajo colaborativo, en el cual se contemple la realidad de los encargados de familias. Cabe aclarar que, la desatención familiar o la no integración en el sector

educativo no se culpabilizan, sino que se llama a la sociedad, especialmente, al sector de atención y educación a la primera infancia a asumir la formación de las edades iniciales como una responsabilidad compartida. Sin duda alguna, esto beneficiaría al desarrollo humano, ya que apoya en la crianza y educación de las personas en edades iniciales desde los diversos entornos en los que los niños y las niñas se desenvuelven.

En línea con lo anterior, para reconocer el aporte de las familias en el proceso pedagógico, la reflexión acerca de cómo se contempla su participación debe ser un eje transversal dentro de la mediación docente. Si éstas colaboran con la institución en un sentido material, es decir, al contribuir monetariamente para la realización de actividades o la compra de recursos didácticos, si sólo asisten a actividades que abordan temáticas para su educación familiar o si tienen la posibilidad de opinar, actuar y decidir dentro del proceso de aprendizaje. Castro y García (2016) hacen referencia a los niveles de participación mencionados como variantes de la relación cercana que se debe mantener entre la institución y la familia. Además, invitan a que dicha relación se desarrolle y evolucione de la visión de las familias como receptoras a que se les permita asumir un papel más activo, como parte de su relevancia en el proceso pedagógico. La cual se traduce en el impacto del contexto familiar al desarrollo de los niños y las niñas.

Cabe destacar que el rescate de las opiniones de las familias, el reconocimiento de su voz y sus saberes empíricos de la infancia le permite al docente conocer con quienes comparte dentro de la comunidad de aprendizaje. También, contribuye a que las familias se sientan aceptadas, escuchadas y valoradas (Simón, Giné y Echeita, 2016). Para cultivar esta relación con las familias, Arriaga (2015) señala que desde el accionar del profesional en educación debe existir una sensibilización por las vivencias de la población que atiende, para brindar estrategias que motiven a los demás participantes del proceso de aprendizaje.

En síntesis, para comprender la diversidad cultural del niño y la niña en edades iniciales, se requiere conocer las realidades en las que están inmersos, esto da la posibilidad de responder a sus necesidades o incluso potenciar capacidades, ya que se tiene una comprensión más integral de la persona. Peralta (2002) invita a que la atención de calidad tome lo mejor del entorno cultural en el que crece el niño y la niña, de modo que seleccionen los elementos que se consideren más valiosos de la cultura, como recursos que buscan la construcción del aprendizaje significativo.

Desde esta mirada, considerar la etapa de desarrollo del niño y la niña en sus primeros años de vida y tomar la realidad inmediata de la persona menor de edad, le permite al docente o al encargado de familia, ofrecer oportunidades de aprendizaje con un sentido de pertenencia. Por lo que, desde esta valoración de su contexto cercano en el proceso educativo, se puede brindar una atención y educación que permitan acceder a nuevas oportunidades de exploración y aprendizaje cada vez más complejas y universales. Por otro lado, Camacho y Watson (2005) argumentan que ese entorno cultural sea respetado, desde los espacios de atención y educación infantil. Entonces se comprende que, integrar el espacio cultural y familiar a partir de este conocimiento previo, se reflejará en las estrategias de atención que se planteen, y se responderá con propuestas de educación integrales que valoren la diversidad cultural.

Finalmente, se considera necesario agregar que una propuesta mediadora que respete y reconozca las realidades de las familias es aquella que se diseña desde la accesibilidad a investigar el contexto con una clara intención de beneficiar el desarrollo infantil. El trabajo conjunto entre las familias, los centros educativos y la cultura, al que nos motiva Gómez y Jiménez (2015), da la posibilidad de beneficiar simultáneamente los diversos entornos en los que se desenvuelve el niño y la niña, porque se visualiza a estos como seres integrales. Se retoman las ideas de Madariaga et al. (2014) quienes plantean trabajar con las personas que comparten con los niños y las niñas en sus entornos más cercanos, en forma de “redes sociales”⁵; las cuales pueden beneficiar simultáneamente a la familia y a otros contextos de desenvolvimiento. De esta forma, el proceso de aprendizaje puede nutrirse del aporte cultural de las familias, por lo que, a continuación, se aborda qué se comprende por currículos educativos en edades tempranas, y el criterio de pertinencia cultural como parte de la calidad dentro del proceso de atención y educación para la primera infancia.

Pertinencia cultural como oportunidad de acercarnos y aprender mutuamente

Primeramente, es fundamental ahondar en la concepción de currículo educativo desde diversos autores expertos en el tema, ya que este se contempla como un eje central de la presente investigación al considerar el quehacer de diversas modalidades de atención y educación en

⁵ Se refiere a la organización que se crea entre los entornos participantes, la familia, la comunidad y la institución, para apoyarse recíprocamente (Madariaga et al., 2014). Cabe aclarar que, se retoma el concepto dentro de la investigación con ese sentido adjudicado por los autores mencionados, y no el de “redes sociales” como plataformas virtuales de información y comunicación.

primera infancia. De acuerdo con Stabback (2016), el currículo se refleja más allá del documento prescrito de una institución de atención o educación infantil. Debido a lo anterior, se reconoce que acercarse a los currículos para la primera infancia, conlleva a conocer acerca de los diversos contextos en los que están inmersos los niños y niñas desde sus primeros años de vida. El currículo parte de fuentes, fundamentos y elementos técnicos como la planificación, evaluación y organización temporal (Peralta, 2007), organizados con intencionalidad pedagógica, y aspectos de la cotidianidad. Ambos elementos son considerados para la calidad de atención y educación de los niños y las niñas, a partir de su diversidad cultural. Es decir, se reconoce el currículo como las experiencias planeadas y emergentes que rodean a las personas estudiantes.

Sabemos que cada una de las modalidades de atención y educación infantil trabajan con un currículo formal o no formal, el cual cumple el rol de guiar la práctica dentro de los límites y aspiraciones institucionales. Magendzo (1986) considera que para la construcción de un currículo educativo se requiere de un trabajo articulado que entrelace las ideas, experiencias, perspectivas y conocimientos de la comunidad educativa en la que estará inmerso; además, lo conceptualiza como “Un documento social acordado que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones para el futuro de la nación” (Magendzo, 1986, p. 61).

Por este motivo, el currículo educativo refleja en su texto una construcción que nace desde la visión articulada entre actores de la sociedad en la que se desenvuelve, como lo lleva a ser un recurso que contextualiza la atención y la educación en el momento y el lugar en el que se desarrolla. Es de notar que desde su construcción hasta su implementación llama al trabajo en corresponsabilidad social para hacer notar los diversos aspectos que actúan en la cotidianidad comunal. Reconocer que dicha cotidianidad comunal es dinámica también genera el reto de mantener un currículo que evolucione junto a los cambios y demandas sociales.

La calidad de los currículos se debe ver en la responsabilidad de conocer acerca de las realidades diversas en las que viven las personas. Además, Stabback (2016), alude a que “el currículo es entendido como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales” (p. 6). Esto quiere decir que, el currículo educativo se ve reflejado en las prácticas

sociales que llevan a cabo las personas dentro de un país o comunidad, las cuales se enriquecen por la cultura que construyen desde lo más cercano a la primera infancia.

En relación con la metodología educativa, esta “Describe la gama de enfoques pedagógicos que se pueden emplear en la implementación del marco curricular” (Magendzo 1986, p. 62). Por este motivo, la visión de niño y niña que se concibe con el proceso de construcción social por el cual se genera el currículo, se ve reflejada en la metodología educativa que se seleccione. De esta forma, el enfoque metodológico brinda guía al docente sobre cómo desarrollar el currículo prescrito desde su práctica educativa. Galimberti (2015), nos recuerda que en la pedagogía los estudiantes vienen a ser ese otro que se escucha y que aporta al currículo práctico. De modo que dinamiza y transforma lo estipulado en el currículo prescrito.

Se reconoce a la escuela como copartícipe en la formación de mensajes “respecto de valores, creencias, comportamientos y actitudes” (Magendzo 1986, p. 59), los cuales el autor considera que pueden complementar lo que se implementa en el proceso educativo. Si se toma en cuenta este currículo oculto entrelazado al currículo práctico se puede favorecer una mayor trascendencia del currículo prescrito. Debido a que, lo que brinda el currículo oculto a partir de la diversidad cultural complementa la práctica educativa y enriquece el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

A su vez, Peralta (2007) aporta a la definición de currículo al contemplarlo como la participación de un grupo humano determinado dentro de un proceso educativo. La autora afirma que, el currículo tiene la “intención de destacar que son las personas en un trabajo compartido y de interrelación quienes generan un todo” (p. 9), por lo tanto, enriquece el proceso pedagógico. Con lo anterior, desde la presente investigación se puede decir que el currículo es una creación humana, llena de fortalezas, necesidades, intereses e historias que conforman a cada una de las personas que pertenecen y se reconocen en una comunidad de aprendizaje.

Por su parte, Mella et al. (2012) argumentan acerca de que “el término de contextualización curricular se refiere a aquellas acciones que surgen desde los aspectos vinculados a los contextos físicos, culturales y sociales, necesarios para la explicitación de la pertinencia cultural en el currículum” (p. 8). De esto, se puede afirmar que el currículo de atención y educación debe contemplar al ser humano en su totalidad, ya que, los aspectos citados por los autores deben estar inmersos en el diseño e implementación de los currículos para garantizar la calidad educativa. Además, para lograr el criterio de pertinencia cultural, el

currículo debe estar dotado de acciones constantes que se deben operacionalizar, en beneficio del niño y la niña como ejes que aportan cultura y puentes de crecimiento social.

De lo antes mencionado se realiza un acercamiento al currículo desde la pertinencia cultural. En primer lugar, se rescata que ésta se podría convertir en una herramienta que potencie y afiance la construcción de la identidad de los niños y las niñas, lo cual se profundiza más adelante. Además, se detalla acerca de cómo el sentido de pertenencia y la comprensión del mundo que rodea al niño y a la niña, influye directa e indirectamente en los contextos para su desarrollo integral. Mella et al. (2012), hacen referencia a la relevancia que tiene la pertinencia cultural, desde sus diferentes niveles de interacción, en el desarrollo integral de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. Lo cual les permite reconocerse “como miembros de las diferentes culturas con las cuales interactúa: local, regional, nacional, occidental, latinoamericana y global” (Mella et al., 2012. p.3).

Conocer el papel fundamental de la pertinencia cultural en los currículos educativos y en la práctica pedagógica, implica identificar el aporte de la cultura y la diversidad cultural. Por ende, se explica la relación existente entre estos que al unirse dan forma al criterio de pertinencia. Además, se necesita partir de conocer, respetar y valorar la diversidad cultural en los espacios a los que asisten las personas menores de edad. Este criterio es considerado para el alcance de calidad en la educación y atención en la primera infancia, debido a que como nace desde lo más cercano para los niños y las niñas, es decir, su entorno inmediato y familiar, le brinda mayor significatividad al proceso de aprendizaje.

La cultura se puede visualizar como el conjunto de hilos que se entretajan en la vida de las personas. Por lo que, se va construyendo, desde el nacimiento, con todas las experiencias, aprendizajes y significados de su propio entorno. La UNESCO la define como

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (citada por Val, 2017, p. 123).

Es por esto, que se identifica la importancia de tomarla en consideración para la construcción e implementación de los currículos en la primera infancia. Al representar los primeros años de vida como periodo donde el niño y la niña construye el mayor bagaje de información y aprendizajes para el resto de su vida. Nájera (2018), afirma que la cultura es lo que une y entrelaza cada una de las áreas de la persona, a nivel de desarrollo humano tanto dentro de lo esperado, como en las relaciones que se establecen durante la primera infancia.

La cultura se convierte en una oportunidad de crecimiento y reconocimiento del otro. Por lo tanto, se recalca la relación entre ella y la educación. Se reconoce que la cultura es la que le da el sentido de ser a la educación, debido a que su centro es el estudiante, quien tiene su propio contexto, creencias y experiencias familiares, sociales y relacionales. Los aspectos anteriores se engloban dentro de la cultura propia de cada persona, la cual da vida y humaniza la práctica pedagógica que se imparte en las aulas y espacios de atención. Además “es posible (...) penetrar la esencia de lo cultural para construir sentidos” (Mora, 2009, p.70), por consiguiente, se debe brindar significado e intención a cada estrategia planeada, implementada y compartida, por medio del diseño y desarrollo de currículos culturalmente pertinentes.

La cultura se ve transformada por el tiempo y las personas que la construyen, sin embargo, en ella se encuentra el “identificador de la sociedad humana” (Alcañiz, 2008, p. 296). Cuando se menciona la integración de la cultura en el currículo educativo de la primera infancia, se debe visualizar que éste es un medio de difusión y expansión cultural, por lo que no se puede obviar, sino que debe estar permeado por la realidad que se vive y que vivirán los niños y las niñas que se forman según su puesta en práctica. Para ello, se debe contar con un currículo flexible y consciente de que la realidad es cambiante, así como los estudiantes tendrán diferentes necesidades durante su desarrollo.

En este sentido, “La implementación de un currículo con pertinencia cultural permite rescatar, en un mundo globalizado, la realidad históricocultural de los involucrados en el proceso educativo” (Roselló-de la Hoz, 2013, p.101). Por lo tanto, en la puesta en práctica de este currículo debe ser visible cómo la cultura local es tomada en cuenta. Asimismo, las experiencias de aprendizaje se enriquecen de todo aquello que rodea al niño y a la niña, tanto a nivel material, natural y cultural dentro de su propio contexto. La cultura, como se ha mencionado antes, es parte indisoluble del ser humano y es en esa premisa donde yace la importancia de generar oportunidades de conocimiento, acercamiento y construcción de esta.

Cabe aclarar que, se ha olvidado priorizar la cultura más cercana al niño y la niña. Así lo menciona Peralta (2002) con la situación de América Latina al contemplar elementos de culturas extranjeras para sus procesos de aprendizaje. La autora argumenta que es requerido “basarse en teorías que surgen de lo más cercano y significativo al educando que se pretende atender, lo que no es el caso, en general, de la educación latinoamericana” (“Preguntas básicas”, párr. 3). Retamal (2018), concuerda con lo anterior al citar que la multiculturalidad que existe en los diversos contextos de la sociedad no está siendo representada en los currículos educativos. También, afirma que los currículos buscan unificar y centralizar los contenidos y aprendizajes occidentales, por lo que se ha dejado de lado la búsqueda de su identidad propia.

Entonces, se debe valorar la diversidad cultural para respetar la realidad inmediata de los estudiantes. La UNESCO la define como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades” (citado por Val, 2017, p. 124). Por lo tanto, es la manera en que las personas se sienten parte de sus realidades, al relacionarse y vivir, características que se expresan y coexisten en la sociedad. De este modo, conocer la cultura permite hacer lectura sobre el desarrollo de la persona y los aspectos que han influido en su formación, mediante sus actitudes y comportamientos. Por consiguiente, los currículos que se interesan en la diversidad cultural de sus estudiantes pueden propiciar la oportunidad de conocer la individualidad y enriquecer el proceso de aprendizaje.

Definir lo que es pertinente culturalmente o no es una discusión sin fin, pues se evidencia que cada opinión será influida por la experiencia de quien la emite (Cabrera, 2019). Sin embargo, al referirse al criterio de pertinencia cultural, la presente investigación defiende que el papel del docente es fundamental para el reconocimiento de lo cotidiano y de las oportunidades de acercamiento cultural dentro del proceso educativo. El educador y la educadora es ese agente intermediario que se percibe e identifica en el aula, con los estudiantes y con las familias que comparte su labor.

En esta misma línea, el profesional en educación entrelaza la metodología y el currículo con estas personas y cada una de sus realidades y contextos, lo que también llama a la responsabilidad de conocer el currículo y sus parámetros de flexibilidad en función al bienestar de la comunidad educativa. Entonces, son quienes “filtran las expectativas y demandas de los múltiples actores y con ello, operacionalizan sus propias nociones de pertinencia cultural en el

aula, que, no obstante, se encuentra influenciada por las nociones de otros actores” (Cabrera, 2019, p. 57). Entendiendo como “múltiples actores” a todos los participantes en la educación de la primera infancia.

La docente que respeta y reconoce a todos los actores que participan en la educación y atención de la primera infancia, permite un trabajo compartido con la comunidad. Se considera necesario agregar que, la cultura presente desde el entorno comunitario influye en los aprendizajes que los niños y las niñas construyen en su espacio educativo y de atención; por medio de experiencias y redes de acción con las que la comunidad, la familia y el centro infantil se encuentren en sintonía con la realidad vivida. Retamal (2018), afirma que la interacción entre la escuela y la comunidad que rodea a los estudiantes permite un “diálogo de saberes⁶” (Retamal, 2018, p. 99), una relación que enriquece y le da validez al contexto del estudiantado con quien se comparte el proceso educativo. Debe ser evidente la cultura dentro de los currículos para la primera infancia y estar en relación con la pedagogía.

La diversidad cultural que cada grupo social posee es un elemento sobresaliente en la búsqueda de una educación de calidad desde el criterio de la pertinencia cultural. Se retoma este criterio como la identificación y el valor brindado al contexto sociocultural del niño y la niña en las acciones pedagógicas, con el fin de enriquecer el aprendizaje con un respeto ético por las particularidades de las personas que participan del proceso de atención y educación infantil (Peralta, 2002; Salazar et al., 2015; Camacho y Watson, 2005). La pertinencia cultural permite dar validez a la diversidad de los seres humanos, porque esta favorece el proceso de aprendizaje desde la realidad más cercana para los niños y las niñas. Ortiz y Montes (2019) citan que “La diversidad es una de nuestras más grandes riquezas, pero todavía no ha sido vista como una oportunidad” (p. 60).

A partir de lo anterior, al considerar que la pertinencia cultural “radica esencialmente en cinco ámbitos: la cultura, el curriculum, los estudiantes, los docentes y las autoridades educativas” (Nájera, 2018, p. 83); se identifica que no se construye en sí misma, sino que posee diferentes aspectos que deben existir y desde los cuales se trabaja para promover una educación de calidad en la primera infancia. Es decir, el criterio de pertinencia cultural está formado por

⁶ Cabe aclarar que, Retamal (2018), define el diálogo de saberes como la interrelación entre lo que sabe la comunidad y lo que enseña la escuela, es decir, la cultura y la pedagogía, elementos que se nutren en la práctica educativa.

ámbitos que se correlacionan e intervienen directamente en los procesos educativos, cada uno con la finalidad de favorecer el quehacer pedagógico. Por consiguiente, se reconoce que la cultura es un eje que une los contenidos abordados en las aulas con los aprendizajes construidos desde el seno familiar, que brindan riqueza en experiencias y conocimientos a los currículos.

Por su parte, la primera infancia se encuentra inmersa en diversas realidades que la acompañan, entre estas la familia y la institución educativa. Las cuales, al convivir pueden unir sus esfuerzos para que la atención y educación de los niños y las niñas sea contextualizada; esto quiere decir, que sea acorde con las necesidades de la persona menor de edad, que contemple sus cualidades, sus conocimientos previos, la cultura del entorno en el que vive para procurar su bienestar. Sumado a lo anterior, se rescata que el papel que asume el o la docente en la práctica pedagógica debe relacionar “el currículo con el entorno sociocultural del cual se es partícipe”, al tomar en cuenta esta realidad que envuelve al estudiante y su familia (Peralta, 2007, p. 14).

En síntesis, para incluir el criterio de pertinencia cultural en los currículos de atención y educación a la primera infancia, es necesaria la interacción de los diversos niveles de desarrollo del currículo educativo. Entre estos niveles, el currículo prescrito como esa guía que guarda una cultura institucional y responde a una cultura país; el currículo oculto, que integra la cultura propia de la persona docente (sus creencias y subjetividades); y el currículo práctico, en el cual ocurren procesos de toma de decisiones por parte del profesional en educación, quien debe valorar elementos fundamentales para la consideración de la pertinencia cultural en las prácticas pedagógicas. Dentro de estos elementos, inspirados en lo que plantea Peralta (2002), se debe tomar como base una actitud reflexiva del docente, de modo que su labor mantenga una continua transformación hacia las mejoras en la calidad de atención que brinda. Por otro lado, el valor que tiene la comunidad se debe reflejar en un docente con una actitud de escucha y observación con rigurosidad. De esta manera, la información recabada genera un diagnóstico, este constituye el punto de partida del cual el pedagogo y la pedagoga, posteriormente, analizarán con criticidad para transformarlo en acciones, que respondan con respeto a las características y necesidades de los niños y las niñas.

La observación y la escucha realizada por el docente constituye a una evaluación constante de su accionar, esta evaluación desde el criterio de pertinencia cultural invita a un proceso continuo de autorreflexión, en el cual se organiza, planifica y gestiona el aporte de la

familia y la comunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Si un pedagogo o pedagoga en primera infancia es consciente del proceso educativo y sus aportes, esto le permite conocer la diversidad inmersa en los espacios que participa, por medio de la interacción con las personas que pertenecen a distintos contextos familiares, los cuales están conformados por múltiples identidades culturales que son propias de cada niño y niña.

Al hacer referencia al criterio de pertinencia cultural, en la presente investigación se considera como el reconocimiento de cada uno de los elementos culturales que se interrelacionan en el hecho educativo. Su concepto engloba el respeto, comprensión mutua, la validación de experiencias y el tomar en cuenta cada una de las necesidades compartidas dentro del aula. Esto incluye tanto al estudiantado, su familia, personal académico y administrativo. Gago (2002, citado por Cabrera, 2019, p. 50), menciona que, “Como un criterio de calidad, la pertinencia se encuentra ligada a nociones de ‘necesidades y soluciones’”. Por lo tanto, se evidencia que un currículo con pertinencia cultural busca trascender y llevar respuestas de acción a lo que no es visible y a lo que sí lo es.

Una vez definido lo que se entiende como criterio de pertinencia cultural se busca caracterizar, junto al aporte de diversos acompañantes teóricos, los principales elementos presentes en el currículo culturalmente pertinente. Entre ellos los siguientes:

- El contexto donde se diseña y desarrolla el currículo con pertinencia cultural: según Galimberti (2015), el ambiente cercano al niño y la niña tiene vital influencia en su aprendizaje significativo, es por ello que, no se puede obviar la toma en cuenta de dicho contexto dentro del proceso educativo. El contexto se convierte en una herramienta para la construcción de significados e identidad, tanto personal como cultural. De manera que la pertenencia a un espacio se ve enriquecida tanto por experiencias culturalmente locales como por las globales.
- La participación comunal y familiar: este es un eje fundamental dentro de la educación de la primera infancia. En este sentido Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo (2018, p. 333), afirman que “La participación de todos los niveles genera mayor cohesión de la comunidad educativa y permite distribuir la responsabilidad sobre las decisiones educativas en los interesados, no únicamente en una autoridad central”. Abrir el currículo al involucramiento de la comunidad y de la familia dentro del centro educativo permite que la pertinencia cultural sea eficaz y verdadera. Para ello, se hace

necesaria la escucha atenta de las necesidades de todas las partes y, además, de la búsqueda de respuestas colectivas. De esta manera, la primera infancia vivirá un proceso educativo significativo y cercano a su realidad desde el accionar de quienes le rodean y en el desarrollo de un currículo integral y de calidad.

- El educador y la educadora como guía y mediador de cultura: el docente y la docente se convierte en el canal que une estos elementos para llevar a cabo un currículo con pertinencia cultural. Lo anterior porque se convierte en quien identifica los aportes comunales, familiares y del contexto donde se desarrolla su labor. Es entonces cuando se hace necesario un espíritu reflexivo de la práctica pedagógica en miras hacia el bienestar individual y colectivo de la población estudiantil y su entorno. La pertinencia cultural válida la cotidianeidad del hogar e involucra a los agentes comunales en el desenvolvimiento educativo de la primera infancia.

Por su parte, García (1997, p. 111) sostiene que, “el aprendizaje adquiere un valor comunitario, por lo tanto, el trabajo docente se debe extender a la comunidad concibiéndose este, como un promotor sociocultural que lidera acciones para el bienestar colectivo”. Sin embargo, para que esto sea posible se requiere de un docente que investigue y con apertura ante las opciones que su realidad le brinda para generar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes (Roselló-de la Hoz, 2013).

Construyendo sentidos: la pertinencia cultural y el valor de pertenecer.

Al considerar la pertinencia cultural como un criterio de calidad para los currículos educativos se debe tener presente que la identidad de la persona se define como la construcción cultural, social y personal que permite reconocerse a sí mismo dentro de su propia realidad. Igualmente, conocer y experimentar el mundo en el que se desarrollan desde sus vivencias. Mella et al. (2012), afirman que la identidad es un proceso continuo en el que los niños y las niñas aprenden de las relaciones sociales que tienen en su contexto, de manera que se empoderan de su papel dentro de la dinámica social. Se considera necesario agregar que, la cultura de los niños y las niñas es muy compleja, ya que en ella interactúan muchas realidades, experiencias y ámbitos de la vida humana. Por esto, la pedagogía se convierte en el medio para enseñarla,

trasmitirla, aprenderla y ponerla en práctica. En esta misma línea, Mora (2009), indica que la identidad cultural y la educación deben trabajar de la mano.

Para incluir y dar validez a la cultura y a la identidad cultural de los niños y las niñas en los currículos educativos de la primera infancia se debe contemplar la interrelación existente entre las creencias, formas de vida y tradiciones propias de cada población y la construcción de este currículo en sí mismo. Sacristán (citado por Retamal, 2018), plantea que la cultura está dentro de la pedagogía y, por ende, del currículo. A su vez, la educación es formadora de cultura, tanto en su práctica como en su enseñanza. De manera que, la autora reafirma que es en los centros de atención y educación en donde se “facilita la cultura, y la selección de esa cultura está representada en el currículum” (Sacristán, citado por Retamal, 2018, p. 84).

De la mano con lo anterior, la identidad cultural dentro de la construcción e implementación de currículos culturalmente pertinentes requiere directamente de la identificación, puesta en práctica y reconocimiento de la riqueza existente en la cultura donde se desarrollan. Es por lo que, se transforma de una propuesta curricular global y generalizada a una que visibiliza y respeta a su población desde su cultura en el ámbito educativo. Mora (2009), indica que un currículo pertinente se convierte en el medio educativo que transporta la cultura y la lleva a la formación de los niños y las niñas de la primera infancia.

La riqueza cultural de los niños y las niñas puede abarcar desde su realidad, dinámica cotidiana, costumbres y saberes propios de su pueblo, hasta su idiosincrasia, es decir aquello con lo que se identifica y crea un grupo humano de una comunidad particular (Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016). Esta es palpable en las manifestaciones culturales y sociales de una región; entre ellas, las tradiciones, valores, creencias, prácticas populares, historias, los símbolos que guardan significados y herencias, así como el lenguaje que caracteriza a las personas, el cual algunos autores destacan como un pilar para la cultura (Barrera, 2013; Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016). De tal manera, se evidencia el arraigo que tiene la riqueza mencionada a la condición humana, al coincidir con lo que alude Martínez (2013, p. 57), de que “Nada hay del ser humano por fuera de la cultura”.

Por otra parte, se plantea que los niños y las niñas son actores activos que construyen su aprendizaje, que tienen opiniones y desde su identidad cultural deben ser tomados en cuenta para la elaboración de currículos. En este sentido, al existir un currículo que valore estas características de los estudiantes, se logra que el proceso educativo sea significativo para ellos

y ellas a partir de sus vivencias. Lo cual, puede llevar a una práctica con un sentido de pertenencia que contribuya a establecer una educación de calidad.

En la práctica pedagógica ampliada anteriormente, el docente debe abrir espacios donde pueda relacionarse con los niños y las niñas para dialogar, discutir y compartir su cultura desde creencias, tradiciones e historias, en los que se refleje un respeto por la identidad cultural. Retamal (2018), apoya la visión en la que el estudiantado pone en práctica los saberes construidos en el aula dentro de su contexto, realidad y ambiente. Por lo que, afirma que esto permite que los estudiantes propongan cómo desean aprender, aporten desde sus experiencias, y así lograr la transformación de su propia realidad, educación y mundo.

En este sentido, Retamal (2018), agrega que construir currículos pertinentes que consideren la cultura del niño y la niña como eje fundamental, da pie a que los educadores y las educadoras tengan mayor confiabilidad en su accionar pedagógico. Debido a que, la enseñanza que se imparte es significativa al ámbito social en el que se desenvuelve el estudiante y se reconoce que lo realizado por los docentes se hace bajo una intencionalidad pedagógica e integral, en la cual la identidad cultural del niño y la niña se evidencie. Por tal motivo, se identifica que el currículo abre la oportunidad a que cada uno de los actores del quehacer pedagógico sean valorados, visibilizados y respetados desde su propia diversidad cultural.

En el presente seminario de investigación se considera que un currículo culturalmente pertinente, es aquel que responde a la singularidad de cada uno de sus actores y que toma en cuenta a las familias desde su diversidad cultural. Este debe contemplar, como eje principal, la contextualización de las realidades donde se desarrollan los niños y las niñas y sus propios ideales, para lograr que la educación sea oportuna y permita la transformación de la población. Mora (2009), ha identificado que el contextualizar la mediación de los aprendizajes y conocer estos contextos se conforman como la base que da significado e intención a las estrategias pedagógicas. Por lo que, se evidencia “la necesidad de construir propuestas curriculares con pertinencia a nuestros contextos a fin de orientar la toma de los muchos sentidos de la sociedad desde la educación” (Mora, 2009, p. 68).

Luego de conocer los beneficios que la pertinencia cultural aporta al ámbito educativo, en el cual se establece un acercamiento directo entre lo que los estudiantes saben y aprenden del seno familiar y en el centro educativo y de atención a la primera infancia; es importante mencionar que, si el docente hace una visibilización del contexto cercano de los niños y las

niñas, rescata para el proceso pedagógico lo que existe en el contexto en el que se encuentran inmersa la comunidad educativa. Además, nutre sus estrategias pedagógicas con la identidad cultural de los estudiantes, al fomentar una relación dialógica con las familias, de modo que se valora lo que saben, piensan, conocen y sienten todos los involucrados en la educación y atención de la primera infancia. Mella et al. (2012), acuñan que la pertinencia cultural, al tomar en cuenta donde el niño y la niña se desenvuelve, se constituye como un aspecto primordial que debe ser llevado y valorado desde el currículo para garantizar una educación de calidad.

En vínculo con los autores anteriormente mencionados, Mora (2009), hace un análisis de cómo el currículo puede convertirse en una “relación indisoluble” con respecto a que la cultura permite que el currículo sea el puente que une lo educativo con lo contextual. También, ahonda en que la cotidianidad se convierte en la oportunidad de crecimiento y de identificación de las experiencias verdaderamente significativas para los niños y las niñas en sus primeros años. Esta realidad cotidiana se establece como la herramienta principal para rescatar la identidad cultural y, por ende, encontrar la pertinencia cultural. Porque trata de identificar lo más importante (positivo, significativo y con la oportunidad de generar más aprendizajes) en los contextos de los estudiantes. Este quehacer cotidiano se convierte en un sinfín de redes de acción, estrategias y aspectos para ser tomados en cuenta en el aprendizaje y la educación de calidad de los niños y las niñas.

Una vez presentados los argumentos teóricos que sustentan este trabajo, se retoma que el proceso investigativo ha seguido una ruta metodológica, en la cual se contemplan las acciones ejecutadas durante esta. Algunas de ellas, responden a la búsqueda de participantes, trabajo de campo, recolección de información, y el análisis de estos datos, con el fin de responder a la pregunta de investigación planteada. Por tal motivo, se procede a ahondar en la descripción tanto de experiencias como desde la teoría, acerca del proceso implementado para el desarrollo del seminario de investigación.

Capítulo III

Ruta Metodológica

En el presente capítulo se pretende describir los procesos que se llevaron a cabo para el logro del objetivo general, mismo que buscó analizar el aporte de la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica para considerar el criterio de pertinencia cultural. Asimismo, se buscó responder a los objetivos específicos para conocer las experiencias de familias, estudiantes y distintos funcionarios de los programas y modalidades que atienden y educan a la primera infancia. Por su parte, se presentan las bases metodológicas y el alcance que se tuvo desde la investigación realizada.

Cabe mencionar que, este seminario se desarrolla en una realidad con cambios emergentes para las personas, ya sean, sociales, económicos, políticos, educativos y culturales, como respuesta al surgimiento de la pandemia ocasionada por el COVID-19, de la cual se ahondó en el capítulo I. A partir de esto, en el ámbito educativo y cultural a nivel mundial se realizaron modificaciones por las condiciones de distanciamiento físico y social, lo que ocasionó el cierre de diversas instituciones a nivel nacional, entre ellas, algunas modalidades de atención y educación para la primera infancia y la implementación de protocolos de higiene. Esto, comprendiendo que el trabajo de campo fue realizado durante el periodo de agosto de 2020 a febrero de 2021. Por lo tanto, se entiende que en la actualidad esto ha cambiado y se han realizado las adaptaciones pertinentes al contexto al existir una mayor presencialidad o, en algunos casos, se mantiene una modalidad mixta entre virtual y presencial.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que los espacios de atención y educación a la primera infancia han buscado realizar ajustes en sus prácticas pedagógicas y de atención, para brindar una pronta respuesta para mantener el servicio a los niños y a las niñas ante la contingencia por el COVID-19. La implementación de estos ajustes en las modalidades de atención y educación infantil, hacen un llamado a la presente investigación para el reconocimiento de esta realidad distinta y retadora que emerge a raíz de una emergencia mundial; en la que las personas menores de edad también se han visto involucradas, al recibir estas transformaciones en sus rutinas de estudio, juego, jornadas de seguimiento, entre otros. Por tal motivo, desde el seminario se contempla la realidad de la pandemia, como una evidencia de la necesidad de responder al contexto de los estudiantes y sus familias, lo cual es parte de la

pertinencia cultural. Además, este seminario ajusta el desarrollo metodológico y al cumplimiento de los protocolos tanto universitarios como de cada una de las modalidades de atención y educación participantes.

Para el desarrollo de este estudio, se considera el paradigma interpretativo debido a que busca reflexionar desde las vivencias de los niños, las niñas, las familias y profesionales en atención y atención y educación, en torno a sus realidades y en cómo estas se transforman. Desde este paradigma, se pretende rescatar la diversidad de las familias dentro de la realidad en la que están inmersos los participantes, y comprenderla como dinámica y compleja, porque cada seno familiar es distinto y tiene sus propios valores, creencias y vivencias. Val (2015), concuerda con que este paradigma “Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos” (p. 44). A partir de esto, se consideran las perspectivas de quienes están involucrados en el proceso investigativo como aporte que, desde sus experiencias de vida, enriquece al currículo educativo y la atención integral que se brinda a la población infantil.

Enfoque metodológico

Este seminario se basa en un enfoque cualitativo, el cual establece que se da una construcción en conjunto con los participantes, al reconocer y comprender al otro. De esta manera, se tiene la intención de conocer cómo se trabaja desde el criterio de pertinencia cultural en el quehacer pedagógico de modalidades de atención y educación que atienden y educan a niños y niñas de edades iniciales en Costa Rica. Asimismo, dentro de este enfoque “se abordan realidades múltiples; se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa desde el punto de vista de los actores involucrados; se trabaja desde un diseño emergente y con estrategias flexibles” (Val, 2015, p.102).

Por ello, se tiene un acercamiento con la realidad mediante encuentros dialógicos, en los cuales se conversó con los participantes y se intercambiaron conocimientos y vivencias propios de su labor dentro del proceso educativo (Iño, 2018). También, se conoce a los participantes desde sus perspectivas y experiencias, de manera que compartan su propia diversidad cultural, por medio de un proceso de investigación que prioriza instrumentos como entrevistas a profundidad, cuestionarios abiertos y grupos focales, los cuales se ampliarán más adelante. Además, se valoran las experiencias y perspectivas de las docentes y familias de los niños y

niñas como involucrados, ya que, forman y son parte del criterio de pertinencia cultural como un eje medular de este seminario. También, porque estas realidades nacen de la cotidianidad del contexto en el que se desarrollan los niños y niñas de la primera infancia costarricense.

A partir de la interpretación de la información recabada en el seminario de investigación, se pretendió que los hallazgos encontrados puedan generar reflexión y transformaciones con los cuales existan mejoras en el ámbito educativo y atencional. En este sentido, alcanzar orientaciones pedagógicas para la atención infantil requiere de una reflexión activa y colectiva entre los participantes y las investigadoras. Por lo que, se considera que surge un intercambio de saberes, al entenderse este como la articulación de los conocimientos pedagógicos y las realidades analizadas. Finalmente, se buscó compartir orientaciones pedagógicas construidas con los participantes, y con los interesados del área educativa u otros profesionales para el enriquecimiento de los contextos que reciben, atienden y educan a niños y niñas de la primera infancia en el país. De ahí que, se procede a explicar el tipo de estudio que responde a este proceso mencionado.

Método

Este seminario responde a una investigación con método fenomenológico, ya que se busca rescatar las experiencias de vida de las personas participantes desde una visión de complejidad que caracteriza dichas vivencias. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), esta cualidad de la fenomenología permite conocer la esencia y la cotidianidad del fenómeno, lo que se confirma con Fuster (2019, p. 202), ya que, “conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla”. Por tanto, desde este método se quiere comprender la esencia de las experiencias vividas por las familias, los docentes y el personal administrativo de las modalidades de atención y educación infantil, con el fin de acercarse a la realidad que surge en los contextos de cuidado y educación costarricense, desde las expresiones de estos participantes.

El método fenomenológico, desde el acercamiento a las experiencias cotidianas y su descripción permite conocer perspectivas relacionadas con la pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia, esto desde la visión de las personas participantes del seminario, que enriquecieron el trabajo de campo (Rodríguez et al., 1999). Escuchar estas

vivencias profesionales y vivenciales, permite acercar la teoría consultada para el estudio con las realidades de las personas, y así lograr la comprensión de los contextos y realidades que los participantes comparten en su aporte con la investigación. Por este motivo, el método fenomenológico hace una articulación con el enfoque, ya que el análisis y trabajo de los datos se hace de manera cualitativa (Rodríguez et al., 1999). Cabe aclarar que, desde los antecedentes, se encuentra que el tema de estudio ha sido poco abordado en el país, por lo que la presente investigación quiere aportar desde los datos recabados, el análisis y experiencias aprendidas en el campo de la pedagogía.

Rodríguez et al. (1999), hablan de las fases que se recorren durante una investigación fenomenológica. Estas se ajustan al presente seminario, ya que, en primera instancia, se define el fenómeno de estudio, al reconocer la tendencia de desarrollar currículos desde un marco general y visibilizar la importancia de tomar en cuenta el aporte cultural de las familias para subsanar lo anterior. Seguidamente, se buscan múltiples perspectivas desde diversas fuentes de consulta para comprender las realidades y experiencias de las personas participantes y las modalidades de atención y educación que forman parte de la presente investigación. Durante estos procesos se describen las vivencias compartidas por las personas participantes, y con el apoyo de los cuestionarios sociodemográficos se logra un ejercicio de comprensión de dichas experiencias y su propio contexto. Entonces, con el proceso de sistematización se llega a una interpretación de los datos, de modo que se completan las fases propuestas por el autor durante su exposición del presente método.

Además, este método posibilita abordar la pregunta de investigación ¿Cómo aporta la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia desde el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica? la cual facilita el análisis de la información encontrada. Lo que contribuye a generar orientaciones pedagógicas para profesionales en educación, cabe aclarar que, estas han sido encontradas a lo largo de la investigación, pues se constituyen de diversos consejos y maneras de trabajar en el espacio pedagógico para incluir el criterio de pertinencia cultural para la calidad educativa en los currículos de modalidades que atienden y educan a la primera infancia. Rodríguez et al. (1999), mencionan que la fenomenología busca generar conocimiento útil en el ámbito educativo, por lo tanto, se considera de suma importancia este trabajo culturalmente pertinente, ya que brinda herramientas

de información y puesta en práctica para la labor docente desde elementos cotidianos y experiencias de los participantes en los procesos educativos.

Aunado a esto, para lograr el acercamiento a las realidades que se mencionan se propone el análisis documental de los currículos prescritos que poseen las modalidades, entre ellos el Programa de Educación Preescolar del MEP del 2014, la Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años del 2017, el Manual Operativo de Atención Integral Infantil del CEN-CINAI del 2020, Plan Estratégico Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) del 2018, y el documento Sistematización del Modelo de Atención de Cuido y Desarrollo Infantil de Casas de la Alegría. De los cuales se busca tener una visión más clara y concisa de la labor realizada en estos espacios de atención infantil. Además, se consulta a personas que desarrollan estas propuestas educativas, su opinión acerca de cómo se trabaja el aporte de las familias desde su diversidad cultural en las modalidades de atención integral y educación a la primera infancia.

Desde este seminario, se toman en cuenta las experiencias tal y como son vividas por las personas participantes, de manera que se analizaron sus realidades e ideales, es decir, los elementos que convergen en la complejidad de un contexto, al basarse en el respeto de la diversidad cultural. Cabe aclarar que, desde los funcionarios administrativos se recabaron experiencias en cuanto al diseño y desarrollo de los currículos en la primera infancia, así como, acerca de la puesta en práctica del criterio de pertinencia cultural en sus instituciones. Por su parte, los docentes nos compartieron experiencias vivenciales, en las cuales se nos narra cómo ellas incluyen este criterio en sus prácticas. Mientras que las familias, relataron cómo perciben ellas su participación en los procesos educativos de los niños y las niñas en primera infancia, así como la motivación docente e institucional para que esta participación se dé.

Por otra parte, se hace mención a que, en el presente documento se reconoce que, por las características actuales ante la emergencia sanitaria nacional por el COVID-19, se atiende y respeta la rigurosidad en los protocolos de entrada a las distintas modalidades de atención infantil. Es decir, todo lo anteriormente explicado como parte de nuestro método de investigación, se ajusta al trabajo de manera remota y con el uso de recursos tecnológicos, desde un medio virtual. De manera que se toma en cuenta los cuidados para la salud de las investigadoras y los participantes. En esta misma línea, a continuación se profundiza acerca de

las características y aportes que brindan las personas que participaron de este trabajo investigativo.

Participantes

Para la obtención de los datos desde el presente seminario de investigación, se tomaron en cuenta diversas modalidades de atención y educación de la primera infancia en Costa Rica como se ha mencionado anteriormente. Se plantea un acercamiento inicial con informantes claves, entre ellos docentes y personas funcionarias administrativas. Este acercamiento permitió la contextualización del espacio en el cual se investiga, desde la percepción de la persona con la que se establece el diálogo. Una vez establecido el contacto con la persona que informa inicialmente, se tuvo acceso a más docentes y familias que reciben servicios de atención o educación infantil en Costa Rica (como informantes secundarios) para seguir enriqueciendo los aportes recabados. Las personas participantes se encuentran vinculados por medio de redes de apoyo.

Las redes de apoyo (ver *figura 2*) se comprenden como un método para acercarse a los participantes, de manera que el primer contacto vincula con el siguiente y amplía la red de contactos al mantener una organización continua y cambiante. La cual, nace con las investigadoras (punto de partida) y prosigue conectando con personas relacionadas con la atención y educación a la primera infancia que forman parte de los diversos contextos de análisis para la investigación. Estas redes de apoyo, están conformadas tanto por funcionarios administrativos y personal docente que laboran en las modalidades que atienden y educan a la primera infancia en el país, como a las familias de los niños y las niñas que reciben el servicio de atención y educación en el país. También, cabe aclarar que esta red nos llevó a personas funcionarias pertenecientes al INA y al PANI, modalidades contempladas en el análisis de datos como parte de la REDCUDI.



Figura 2. Redes de apoyo. (Elaboración propia, 2020).

Ahora bien, en la presente investigación participaron un total de 57 personas, como se mencionó con anterioridad, desde personas funcionarios administrativos hasta familias, niños y niñas. En orden jerárquico, colaboraron 8 funcionarios administrativos, de ellos dos pertenecientes al CEN-CINAI y uno del INA en la zona de Heredia; uno de la REDCUDI, uno de CECUDI, uno del PANI y uno del MEP en San José. Estas personas fueron partícipes de entrevistas a profundidad y grupos focales en los que compartieron sus experiencias, vivencias y creencias en sus puestos administrativos respecto al trabajo desde el criterio de pertinencia cultural en los currículos prescritos de sus modalidades de atención y educación en Costa Rica. Mientras que, uno más de las Casas de la Alegría en la zona fronteriza sur del país, quien aporta

conocimientos respecto a la atención de niños y niñas Ngäbe y Buglé, que asisten al espacio durante el tiempo que sus padres y encargados trabajan en la recolección en las fincas cafetaleras, lo anterior desde el criterio de pertinencia cultural.

Se aclara que, la población indígena Ngäbe y Buglé es originaria “del oeste de Panamá, cuyo territorio incluye partes de las tierras altas de Bocas del Toro, de las llanuras áridas de Veraguas en Panamá y cinco reservas indígenas ubicadas en los cantones de Coto Brus, Corredores, Península de Osa, Parque Nacional Corcovado y Sixaola de Costa Rica” (IMAS y UNICEF, 2019, p. 9). El desplazamiento de las personas Ngäbe y Buglé se ve influenciado por las oportunidades de trabajo en las fincas cafetaleras del sector sur costarricense durante el mes de septiembre a febrero. Cabe mencionar que, esta población figura como inmigrantes en estado de pobreza y exclusión social, lo que influye en los bajos niveles de escolaridad, analfabetismo y esperanza de vida al nacer (IMAS y UNICEF, 2019).

Por otra parte, en el trabajo de campo se realizó un cuestionario por medio de la plataforma Google Forms. Este tuvo como objetivo tener una mayor comprensión de las respuestas aportadas por las personas participantes. El cuestionario mencionado, toma en cuenta datos sociodemográficos como edad, el lugar de residencia, universidad, carrera de formación, institución donde labora y cargo que se desempeña. Cabe aclarar que fue enviado a todas las personas docentes (en total 23) y funcionarios administrativos (en total 8) que participaron durante las entrevistas y los grupos focales de los cuales se obtuvo un total de 23 respuestas. A continuación, en la tabla 1 se presentan los datos recabados por medio de este instrumento de investigación.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las personas participantes

Datos demográficos de las personas participantes.		
Edad	Entre 26 años y mayores de 51 años.	
Lugar de residencia	Heredia	10
	Alajuela	7

	Puntarenas	3
	San José	2
	Limón	2
Universidad	Públicas	12
	-Universidad Nacional de Costa Rica	
	-Universidad de Costa Rica	
	-Universidad Estatal a Distancia	
	Privadas	7
	-Universidad Florencio del Castillo	
	-Universidad de las Ciencias y el Arte	
	-Universidad Internacional de las Américas	
	-Universidad Americana	
	-Universidad Hispanoamericana	
-Universidad Castro Carazo		
-Universidad Latina		
-Universidad Florencio del Castillo		
-Universidad San José		
-Universidad San Isidro Labrador		
	Ambas	4
	No indica	1
Carrera de formación	Educación preescolar	19
	Educación especial	2
	Antropología	1
	Administración educativa	1
	Relaciones interpersonales	1

Institución donde labora	Ministerio de Educación Pública (MEP)	15
	Centro de Educación y Nutrición (CEN-CINAI)	4
	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)	2
	Casas de la Alegría	1
	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI)	1
	Instituto Nacional de Aprendizajes (INA)	1
Cargo que desempeña	Docente	19
	Funcionario administrativo	5
Total, de personas participantes		24

Nota: Elaboración propia a partir de las respuestas recibidas de los participantes en el cuestionario en Google Forms (2021).

Al continuar en esta línea, se muestra que el total de docentes participantes fue de 23 profesionales en el área de la educación para la primera infancia. Entre ellas se encuentran 15 docentes de Preescolar y tres docentes de Educación Especial en el MEP, estas 18 educadoras residen en diversas zonas del país y es tomada en cuenta al menos una docente de cada provincia costarricense. Por su parte, se tuvo contacto con cuatro Asistentes de Salud de Servicio Civil 2 (equivalente al cargo de docencia) de la modalidad del CEN-CINAI, de zonas de Heredia, Alajuela y Limón. Y, por último, se da el acompañamiento de una docente de CECUDI. La participación de estas personas fue desde su propio quehacer pedagógico y cómo ellas incluye, el criterio de pertinencia cultural en sus planeamientos y estrategias de mediación, así como el proceso de diagnóstico que realizan para acercarse a la realidad cultural de sus familias. Cabe aclarar que, por parte de las instancias de Casas de la Alegría no se tuvo acceso a las personas que laboran como cuidadoras de los niños y las niñas Ngäbe y Buglé, debido a que al realizar la consulta no se obtuvo respuesta afirmativa.

En cuanto a las familias, quienes aportaron al presente seminario, son un total de 14 núcleos familiares. Siete de ellas, asisten a la modalidad de atención y educación que se brinda desde el MEP en los centros educativos de Preescolar; el hogar de estas familias se encuentra en Alajuela, Limón y San José. Mientras que, del CEN-CINAI participaron cinco grupos familiares, entre ellos residentes de Heredia, Alajuela y Limón. Por su parte, se contó con el aporte de dos familias heredianas pertenecientes al CECUDI. También, durante la participación de los senos familiares, se logró tener contacto con 12 niños y niñas entre los dos y seis años, de las modalidades del MEP, CEN-CINAI y CECUDI. Quienes narraron sus preferencias y trato de la personas docentes hacia ellos y ellas. Estas familias participantes compartieron sus percepciones en cuanto al reconocimiento y la cercanía docente respecto a sus realidades culturales, lo anterior al considerar sus experiencias con sus hijos e hijas en edades tempranas que acuden a alguna de las modalidades de atención y educación antes mencionadas.

A continuación se procede a clarificar en las tablas 2 y 3 cuál fue el alcance a las personas según su naturaleza participante (docente, funcionario administrativo y familia). Durante la participación de cada persona se le otorgó un número según el orden en que se entrevistaron. Este número se convierte en el código de cada docente, funcionario administrativo y familia (indicado en la columna del centro) de manera que se pudiera mantener su anonimato. Cabe aclarar que, en la columna derecha se encuentra el número con el cual se puede ubicar la procedencia del dato con su respectiva modalidad de atención y educación (columna izquierda), principalmente para efectos del análisis realizado y este código se mantiene para la misma persona participante a lo largo del documento. Además, en la tabla 2 se indica la participación durante la primera fase del trabajo de campo y en la tabla 3 se muestra la participación durante la segunda fase.

Tabla 2

Datos de participación de las personas I fase del trabajo de campo

Entrevista individual a profundidad (I fase)

Modalidad de educación y atención a la Primera infancia en Costa Rica	Cargo desempeñado	Participante
Ministerio de Educación Pública (MEP)	Docente	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20.
	Funcionario administrativo	2
	Familia	3, 4, 5, 6, 8, 9, 11
CEN-CINAI	Docente	18, 21, 22, 23
	Funcionario administrativo	7, 8
	Familia	2, 10, 12, 13, 14
CECUDI	Docente	3
	Familia	1, 7
REDCUDI	Funcionario administrativo	1, 5, 6
Casas de la Alegría	Funcionario administrativo	3
Instituto Nacional de Aprendizaje	Funcionario administrativo	4

Nota: Elaboración propia, (2021).

Tabla 3

Datos de participación de las personas II fase del trabajo de campo

Círculos de discusión (II fase)

Modalidad de educación y atención a la Primera infancia en Costa Rica	Cargo desempeñado	Participante
Ministerio de Educación Pública (MEP)	Docente	1, 6, 7, 9, 16, 19
CEN-CINAI	Docente	18
	Funcionario administrativo	7
Casas de la Alegría	Funcionario administrativo	3

Nota: Elaboración propia, (2021).

A continuación, se expone la estrategia metodológica que se desarrolla en el presente seminario.

Estrategia metodológica

La presente investigación se orienta desde diversos procesos que se dan de forma paralela o a partir del principio de recursividad, el cual contempla que hay un dinamismo en el trabajo de campo donde la causa es causante a la vez, es decir, un evento sucedido llevará al siguiente y este al posterior (Estrada, 2020). Esto permite que se pueda visualizar la flexibilidad en la integralidad del proceso realizado. Además, se rescata la reflexión como influencia para

la toma de decisiones y acciones que llevaron a la práctica la estrategia metodológica. Cabe aclarar que, dentro de los procesos realizados se consideran tres fases de encuentro con los participantes, las cuales se detallan más adelante.

Primeramente, se realizó el proceso de solicitud de permisos, este constó de la entrega de cartas, envío de correos electrónicos y mensajes por la herramienta tecnológica WhatsApp, necesarias para el proceso de consentimiento de las personas participantes de la investigación. Las cartas fueron dirigidas a las modalidades de atención CEN-CINAI (ver *apéndice A*) y Casas de la Alegría (ver *apéndice B*), de las cuales se recibió respuesta (ver *apéndice C y D*). De igual manera, se envió una carta a las instancias de la Fundación DEHVI (ver *apéndice E*), otra modalidad de atención y educación infantil que pertenece a la REDCUDI. En este último caso, se obtuvo una respuesta afirmativa en primer momento, no obstante, por los requerimientos de documentación, así como los tiempos de solicitud y desarrollo de la investigación, no se logró el acercamiento con dicha modalidad. Se aclara que, los correos electrónicos y mensajes se dirigieron a las profesionales, familiares y funcionarios administrativos para coordinar el proceso de entrevista y permisos pertinentes.

Seguidamente, se estableció una conexión con las personas participantes, por medio de la red de apoyo, al contactar con los informantes claves (algunas docentes y funcionarios administrativos conocidos por las investigadoras); que al ser parte de la investigación brindaron desde sus posibilidades y experiencias el contacto de otro posible participante para aportar al seminario y así seguir ampliando la red de contactos. Lo anterior permitió tener un acercamiento de las vivencias de los funcionarios administrativos, docentes y familias de las diversas modalidades de atención y educación para la primera infancia en Costa Rica, por medio de recursos tecnológicos, que se retomarán y explicarán seguidamente.

El acercamiento a las personas participantes por medio del sistema de redes de contacto descrito anteriormente permitió iniciar con la primera fase del trabajo de campo. Esta fase consistió en el desarrollo de entrevistas individuales semiestructuradas (de las cuales se ahondará en la explicación de cada instrumento utilizado) dirigidas a funcionarios administrativos y docentes que laboran en modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica, además de familias a quienes les brindan servicios de atención y educación. Con la finalidad de conocer sus experiencias, vivencias y creencias en cuanto al trabajo e inclusión del criterio de pertinencia cultural en el diseño y desarrollo de los currículos

para la primera infancia. Cabe resaltar que, las entrevistas fueron realizadas por medio de videollamadas, con lo que se permitió un acercamiento a una dinámica presencial, en las que se compartieron experiencias para salvaguardar la salud de las investigadoras y los participantes ante la emergencia de salud con el COVID-19. Algunas de estas fueron plataformas como Zoom, Google Meet, correo electrónico, YouTube, Google Forms, y WhatsApp, la selección de estas varió según la facilidad de cada persona participante.

A raíz de la información encontrada durante la primera fase del trabajo de campo las investigadoras plantearon el proceso denominado como “Círculos de lectura”. Esta iniciativa surgió para profundizar en la teoría con respecto al tema de estudio, el cual consiste en la asignación individual a cada investigadora de manera semana de lecturas con temáticas culturales, de familia y educación, para su posterior abordaje y discusión en conjunto, para ello, se formaba una mesa redonda a la cual cada una traía las ideas centrales y directamente relacionadas con el presente trabajo final de graduación, estas se compartían escrita y verbalmente. Adicional a este ejercicio, se buscaba una imagen referente a lo comprendido en la lectura, lo que permitió recordar gráficamente el contenido de cada lectura.

Asimismo, se abordó la biografía de autores base de la presente investigación, como parte de la comprensión de su obra y posicionamiento teórico, para lograr así una visión más holística de las postulaciones teóricas que fueron retomadas. Con esta estrategia, se logró abarcar y especializarse en las diferentes temáticas abordadas de manera directa e indirecta en la investigación, asimismo, de cada círculo de lectura realizado surgió la reflexión crítica de las investigadoras (a nivel investigativo y profesional) y el compartir ideas que convergen o divergen entre ellas, para así garantizar una investigación con mayor integración y veracidad.

Otro punto importante por rescatar en el proceso simultáneo de los círculos de lectura y las entrevistas que se llevó dentro de la investigación es que durante el trabajo de campo surgió la necesidad para las investigadoras de comprender y profundizar la temática de estudio desde la experiencia y el conocimiento de personas formadas en otras disciplinas que se vinculan con el tema desarrollado en este seminario. Esto, porque se encontraron diferentes conceptos e ideas que trascendía a la comprensión de las investigadoras, por lo que se buscaron fuentes de información y conocimiento en cuanto a lo que la pertinencia cultural se refiere. Entonces, se logró ampliar la mirada de las investigadoras con el desarrollo de cuatro conversatorios abiertos, en los cuales las investigadoras realizaron preguntas para clarificar conceptos como cultura,

diversidad cultural, aportes cotidianos de las familias, entre otros. Estos conversatorios se realizaron con la participación de dos antropólogos, tanto de la Universidad Nacional de Costa Rica como un colaborador de la modalidad de CECUDI, un sociólogo y un Asesor Nacional en Educación Indígena del MEP. Los datos de estas experiencias fueron registrados de manera artesanal, es decir, desde la comprensión y elección del grupo investigativo respecto a lo relacionado con el tema de investigación. Lo que permitió contemplar aspectos que no estaban siendo visualizados desde el seminario, por ejemplo respecto a la conceptualización de cultura y su alcance en la sociedad, datos respectivos a la cultura cotidiana y lo que significa la pertinencia cultural en el proceso educativo. Además, de aclarar ideas desde su formación académica de modo que se enriqueció la perspectiva pedagógica sobre la cual surge el presente estudio.

Con los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la educación por medios virtuales, las docentes participantes expresaron la necesidad de actualizarse en cuanto a recursos tecnológicos. Luego de conocer la necesidad de las personas participantes en las entrevistas semiestructuradas surgió la creación de un canal de YouTube, debido a la situación de emergencia sanitaria por el COVID-19, y resaltó como un reto que estaban presentando las personas entrevistadas que atienden y educan a la primera infancia en Costa Rica. Entonces, se creó la propuesta “Llaves tecnológicas para innovar en la mediación pedagógica”.

Esta iniciativa contempló la realización inicial de siete videos de corta duración (menos de cinco minutos) acerca de herramientas tecnológicas que se pueden implementar en las clases a distancia con los niños y las niñas. Cabe aclarar que, es un proceso que continúa en el tiempo y se enriquece con nuevas incorporaciones a la lista de reproducción del canal de YouTube llamado "Pertinencia Cultural"⁷. Además, se realizó en esta plataforma por su facilidad de acceso para los participantes, como parte de la pertinencia a su cultura. Aunado a lo anterior, este proceso también funcionó como estrategia para mantener el contacto con las personas participantes entre una fase y otra, así como la motivación tanto dentro de la investigación como en su labor con las personas menores de edad en la primera infancia.

Paralelamente a los procesos antes descritos, se realizó una indagación teórica de los documentos y currículos prescritos de las diferentes modalidades de atención y educación que son participantes de la investigación. Realizada desde la lectura individual de las investigadoras

⁷ Link de acceso: <https://www.youtube.com/channel/UCZdvnL7wf2VldgoB5mjwKA>

para la posterior socialización de lo encontrado en cada uno de estos documentos relacionados al trabajo desde el criterio de pertinencia cultural. En esta revisión bibliográfica se contemplaron los siguientes aspectos, la visión de niño y niña desde la perspectiva de la persona docente, desde la práctica educativa, y desde las modalidades de atención y educación para la primera infancia. Además, se indagó cómo, desde los documentos de las instancias, se toma en cuenta la realidad cultural de los estudiantes y cómo se incorpora en el proceso pedagógico. Por su parte, toda la información recabada fue utilizada para conocer a profundidad el quehacer pedagógico y enfoque de cada una de las instituciones participantes. De manera que, al realizar las entrevistas, a las personas docentes y funcionarios administrativos, existiera un conocimiento documental previo.

Otro punto específico revisado en los currículos prescritos fue los recursos materiales y humanos de la comunidad, y cómo son tomados en cuenta desde el proceso de atención y educación. Asimismo, se indagaron aspectos relacionados a los espacios para el acercamiento de la familia dentro de la jornada laboral, momento en el que se realiza el proceso diagnóstico y las herramientas utilizadas para recolectar la información. También, se revisó cómo se evidencia el aporte cultural de la familia en los documentos mencionados y, cómo lo incorporan en la práctica, además sobre el criterio de pertinencia cultural y los elementos de la metodología que se adaptan a la población.

En cuanto a la segunda fase de investigación, se desarrolló un segundo encuentro sincrónico con las personas participantes de la primera fase. Este encuentro consistió en el desarrollo de dos grupos focales, en los cuales se buscó el cumplimiento de dos propósitos. El primero consistió en la devolución de datos recabados durante las entrevistas a profundidad, mientras que el segundo pretendía responder a la importancia de profundizar temas en cuanto a la pertinencia cultural, cultura y currículo en la primera infancia, los cuales surgieron como necesarios a partir del primer encuentro. El último propósito citado de los grupos focales se realizó en una dinámica interactiva donde las investigadoras aportaron recomendaciones a partir de los aprendizajes de la primera fase y los participantes enriquecieron con sus experiencias ante la apertura de preguntas reflexivas y dinámicas. Entre ellas, el aporte cotidiano de la familia, la importancia del diagnóstico constante y la toma en cuenta de los diversos recursos culturales que brinda el entorno alrededor del espacio pedagógico. En esta fase se emplearon

las plataformas Zoom, Nearpod y Mentimeter como herramientas de contacto por medio de la virtualidad.

Por último, como tercera fase de encuentro con las personas participantes, se envió un cuestionario de Google Forms, del cual se ahonda en el apartado de técnicas e instrumentos. Este con el objetivo de contextualizar los datos brindados por las personas participantes con información sociodemográfica. Esta información permitió ampliar la mirada sobre la cual se comprenden las experiencias compartidas por las personas docentes y los funcionarios administrativos que participan de la investigación. Aunado a los datos personales de los participantes, por medio de esta herramienta se solicitó profundizar sobre las perspectivas acerca de qué se mantendría con los cambios generados por la pandemia por el COVID-19, debido a que durante la primera fase de esta investigación saltaba a la vista la relevancia de la emergencia de salud en el ámbito educativo, por lo que se buscó rescatar los aprendizajes de los participantes desde su quehacer laboral para evidenciar desde su propia experiencia, las lecciones aprendidas ante una situación emergente como lo fue esta pandemia. Por su parte, para la investigación, recabar también esa mirada positiva que surge, permitió tener una perspectiva más amplia de las experiencias vividas por las personas participantes y así tener una mayor comprensión del discurso brindado tanto en la primera fase del trabajo de campo como en las siguientes.

Después de haber señalado la recolección de datos, se desarrolló un proceso de organización y análisis de la información. Esto permitió el manejo de los discursos desde la consideración ética con respeto por los aportes brindados por las personas participantes y el hallazgo de aspectos relevantes e innovadores que emergen durante los encuentros. Cabe retomar que, se buscaba generar orientaciones pedagógicas que pretendan beneficiar la calidad de atención y educación a la primera infancia desde los aportes teóricos y prácticos del criterio de pertinencia cultural, para lograr una comprensión de las realidades y enriquecerla con currículos culturalmente pertinentes. A continuación, se muestra gráficamente la estrategia metodológica planteada (ver *figura 3*), con el fin de clarificar y sintetizar los momentos mencionados.



Figura 3. Estrategia metodológica. (Elaboración propia, 2021).

Técnicas e instrumentos utilizados en el seminario de investigación

El presente seminario de investigación considera la técnica de entrevista como medio para indagar acerca de las perspectivas de los participantes, en relación con la pertinencia cultural y la diversidad que poseen las familias con las que se trabaja en el ámbito educativo y de atención a la primera infancia. Por tal motivo, se plantea la utilización de entrevistas a profundidad semiestructuradas como instrumentos de indagación, ya que permiten seguir una línea de interrogación preestablecida mediante preguntas abiertas y también profundizar en la conversación acerca de aspectos de la pertinencia cultural que enriquezcan el seminario.

En esta línea, la entrevista semiestructurada dirigida a los funcionarios de las modalidades de atención y educación de la primera infancia (ver *apéndice F*), expone como objetivo tener un acercamiento con los profesionales que laboran en campos educativos. A su vez, este instrumento tiene como objetivo conocer el trabajo que desarrollan los currículos con relación al criterio de pertinencia cultural. De esta forma, se toma en cuenta la visión de niño y de niña que se concibe en la modalidad de atención infantil y cómo han trabajado el criterio mencionado desde el currículo educativo. Asimismo, el aporte de las familias desde su diversidad cultural, y cómo se ha respondido desde las situaciones emergentes por el COVID-19. Dicho instrumento cuenta con nueve preguntas abiertas en las que los participantes brindan sus aportes a este seminario de investigación.

Por otro lado, se realiza una entrevista semiestructurada a docentes (ver *apéndice G*) que actualmente se desempeñan directamente con estudiantes. Esta entrevista tiene el objetivo de conocer las experiencias pedagógicas desde el criterio de pertinencia cultural en el ámbito educativo costarricense. Lo anterior, se aborda al contemplar su labor pedagógica, el aporte de la familia y su diversidad cultural dentro de sus prácticas docentes, la pertinencia cultural en los currículos, y, por último, se valora la importancia de reconocer la realidad actual desde las situaciones emergentes en respuesta del COVID-19. Este instrumento consta de diez preguntas abiertas que llevan al participante a compartir sus experiencias y conocimientos acerca de su práctica pedagógica.

También, se plantea realizar entrevistas semiestructuradas a las familias participantes (ver *apéndice H*). Esto con el objetivo de conocer la percepción de los miembros del grupo familiar respecto al criterio de pertinencia cultural dentro de los centros educativos de sus hijos e hijas, quienes conforman la primera infancia del país. La entrevista aborda cómo conciben las

familias que se está tomando en cuenta su diversidad cultural en la educación de los niños y las niñas. Asimismo, busca identificar cómo se ha dado respuesta desde el ámbito educativo, a la situación de emergencia nacional por el COVID-19. El instrumento cuenta con seis interrogantes, las cuales son abiertas, es decir, permiten que los participantes compartan sus vivencias a profundidad y respondan a lo expuesto en el objetivo de la entrevista.

Como alternativa de recolección de datos, se propone el instrumento de cuestionario. La teoría indica que los cuestionarios tienen un carácter de recolección de información cualitativa y cuantitativa mediante preguntas escritas y referentes a la temática investigada (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015). Cabe aclarar que, desde este seminario, la información recolectada se orienta hacia un enfoque cualitativo, como se explicó previamente, ya que permite un acercamiento con docentes, familias y funcionarios administrativos de distintos contextos donde se educa y atiende a la primera infancia.

Se plantea un cuestionario con el objetivo de tener un acercamiento con los participantes para profundizar en aspectos que resaltan como necesarios en la primera fase. Este instrumento está formado por seis secciones, en la primera se muestra el objetivo y las indicaciones, seguidamente se solicitan los datos personales de los participantes (un total de tres preguntas). En la tercera sección se encuentran dos preguntas referentes a la formación universitaria, mientras que en la siguiente sección se retoman los datos profesionales con dos preguntas más y en la quinta sección se abordan dos preguntas abiertas en relación con las consideraciones de aprendizajes a raíz de la situación por el COVID-19 y las transformaciones en el ámbito educativo y de atención infantil. Por último, se muestra un agradecimiento por el tiempo y colaboración durante esta fase de la investigación.

Estrategia de análisis

A continuación, se procede a describir la estrategia que se desarrolló para el análisis de los datos recabados por medio de los instrumentos mencionados y desde los discursos de los participantes. Dentro de esta estrategia de análisis se inicia con la sistematización de los datos. Este es un proceso individual, por participante que se hace desde las grabaciones de las entrevistas a profundidad realizadas. Se recopila toda la información que surge dentro de la

conversación con las personas participantes, es decir, se realiza una transcripción literal⁸ de los datos. Es importante mencionar que cada uno de los testimonios de los participantes que se rescatan en la investigación son de carácter textual, los cuales se identifican entre comillas y con letra cursiva. Seguidamente, se procede a reducir la información con la delimitación de criterios temáticos por cada interrogante, lo cual, consiste en definir la idea principal de cada pregunta abordada dentro de los instrumentos de indagación y buscarla dentro de todas las transcripciones (familias, docentes, funcionarios administrativos). De esta manera, se destaca en el texto esa idea clave o específica y se retoma dentro de una matriz con su respectiva muestra del dato.

Luego, se realiza un proceso de codificación de los datos, el cual consiste en la organización de los criterios temáticos, para asignarles una descripción y un código de color específico que identifica la agrupación de información para el desarrollo del análisis, en esta línea se refleja el nodo de *“Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica”* con color amarillo, el nodo de *“Primeros acercamientos entre la familia con las docentes y el diagnóstico contextualizado”* con color morado. Además, el nodo de *“Diversidad cultural de la familia como aporte al currículo en primera infancia identificado”* con color anaranjado, el nodo de *“El criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación en Costa Rica desde la mirada de quienes lo operacionalizan”* con color azul; y, por último, el nodo de *“Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural”* con color rojo.

Luego del proceso analítico que se ha explicitado con anterioridad, se procede a realizar una triangulación de los datos que ya han sido categorizados según la fuente de la cual proviene el dato. Con esto se busca identificar datos reiterativos y patrones emergentes entre las diferentes fuentes consultadas, ya sea, desde el discurso de los funcionarios administrativos, las docentes, las familias o con los niños y las niñas. Asimismo, se establecen relaciones conceptuales y prácticas entre la información recabada por medio de los instrumentos mencionados y con el análisis documental de los currículos prescritos de las distintas modalidades de atención y educación. Posteriormente se hace una relación entre los esquemas,

⁸ Enlace de datos de entrevistas <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ptrd5RbbsD6D7Xg23sd57DzroP9ET-Tq/edit?usp=sharing&ouid=105984207527402332792&rtpof=true&sd=true>

a partir de puntos comunes o vinculantes que permiten construir categorías de análisis. Estos esquemas nacen una vez codificada la información con los datos ya reducidos. Por medio de este ejercicio se construyen cinco categorías principales de enlaces entre los datos. Cada una de estas categorías constituyen los nodos que se desarrollan.

Se rescata el proceso realizado posterior a esta categorización de los datos, en el cual cada investigadora retoma uno de los cuatro nodos principales para analizar. Ya que, como parte de la realización del trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura desde la modalidad de Seminario de Investigación, se planteó que cada una de las investigadoras se enfocara en un análisis basado en cada modalidad de atención y educación. Sin embargo, al obtener la información recabada se tomó la decisión de hacerlo de manera más integrada y enriquecerlo desde el conocimiento y discurso de las personas participantes, no así desde su modalidad de atención y educación. Entonces se quiso hacer un análisis más articulado al tomar en cuenta diferentes puntos de encuentro en la forma de trabajo de cada modalidad lo que se organizó en nodos de análisis. Cabe destacar que se procede a fortalecer cada nodo desde la coautoría de las investigadoras quienes acompañan a la autora principal del nodo específico.

Mientras que, el nodo referente a la situación de pandemia por el COVID-19 se aborda y desarrolla de manera conjunta por las cuatro seminaristas. En cuanto a la estrategia para estructurar cada nodo de análisis, se definen y organizan los datos en subcategorías correspondientes dentro de la lógica interna de los apartados, en respuesta al primer y segundo objetivo del seminario. Este orden contempla la relación de los criterios temáticos, la codificación de datos, muestras, sustento teórico, análisis documental, interpretación y análisis por parte de cada una de las investigadoras. Después del proceso de análisis de datos, se realiza un ejercicio de socialización de los resultados entre las investigadoras. A partir de esta socialización se procede a construir las orientaciones pedagógicas que buscan mejorar las prácticas de atención y educación a partir del tema del seminario. A continuación, se procede a ahondar en la categorización descrita anteriormente.

Categorías

A partir de lo anterior y como una manera de facilitar la comprensión de la información de los datos obtenidos en los instrumentos mencionados se muestran las categorías de análisis de la presente investigación. Estas nacen durante el proceso investigativo y permiten obtener

una mejor organización de la información, para una posterior reflexión y relación con la teoría. Entonces, a continuación, se especifica su nombre y una breve contextualización de lo que se desarrolla en cada una. Estas se abordarán en el apartado del Capítulo IV identificados como los nodos de la investigación.

Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica.

En la primera categoría de análisis, se desarrolla el enfoque sobre el cual se visualiza al niño y a la niña desde diversas aristas en el entorno de la atención y la educación de la primera infancia costarricense. Primeramente, se analiza la visión de niño y niña desde el diseño de los currículos prescritos en las modalidades de atención y educación, aunado a esto se retoma también desde el desarrollo de los currículos con la implementación de la metodología utilizada en cada institución participante. Seguidamente se profundiza desde la forma en la que el personal docente percibe al niño y a la niña en su práctica pedagógica. Por último, se retoma el enfoque sobre el cual se concibe a la niñez costarricense a partir de la visión de la sociedad; este se constituye desde la perspectiva docente, para retratar la manera en la que ellas creen que se percibe al niño y la niña en Costa Rica. Este nodo desarrolla un análisis que permite comprender el actuar de las personas participantes sobre las acciones y propuestas que atienden y educan a la primera infancia, desde diversos contextos y propuestas institucionales.

Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado.

La segunda categoría consiste en rescatar los primeros acercamientos que han realizado las familias de los niños y las niñas que asisten a las diferentes modalidades de atención y educación con la persona docente o encargada. Estos acercamientos vistos desde esas primeras experiencias que han desarrollado ambas partes en el proceso de atención. Asimismo, se contempla cómo se realiza el diagnóstico contextualizado con las familias, visualizado desde el rescate de las experiencias, vivencias, saberes e historia de vida, por medio de espacios, momentos e instrumentos de indagación que permiten tener un acercamiento y conocimiento sobre el contexto en el que están inmersas las familias y los estudiantes. Por ello, desde esta categoría se toman en cuenta las herramientas empleadas para la recolección de los datos y la

finalidad que tiene la modalidad de atención y educación infantil con la realización de este proceso.

Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia.

Por su parte, en la tercera categoría se contempla el aporte de la familia desde las experiencias recabadas en las entrevistas realizadas a las docentes, núcleos familiares y a los funcionarios de las modalidades. La presente investigación reconoce la importancia de tomar en cuenta a las familias con su diversidad cultural dentro de los currículos de las modalidades educativas y de atención a la niñez menor de seis años. De acuerdo con lo anterior, se consideran las vivencias, acercamientos y realidades que han tenido los participantes al ofrecer y recibir servicios de atención y educación en distintos espacios geográficos de los que provienen los participantes. Aunado a esto, se considera la relación entre el hogar y el centro educativo, ya que la familia es el eje transversal de este estudio, de manera que se busca conocer la percepción de las personas entrevistadas respecto al impacto que genera incluir el aporte cultural de cada familia en los currículos para la primera infancia.

El criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación de la primera infancia desde la mirada de quienes lo operacionalizan.

La cuarta categoría consiste en indagar acerca de las acciones y estrategias pedagógicas que se desarrollan desde la contextualización del proceso educativo y de atención en Costa Rica. Específicamente en los currículos de las diferentes modalidades para la primera infancia. Esta categoría se retoma a partir del discurso de los participantes. Asimismo, busca identificar cómo se da el reconocimiento y validación de las características culturales de la población que se atiende en los centros infantiles desde el trabajo con el criterio de pertinencia cultural, para la búsqueda de la calidad educativa costarricense. Este criterio fue indagado en cada uno de los instrumentos de recolección de información y durante los grupos focales, pues se considera un eje medular de la presente investigación. Por tal motivo, se contemplan las perspectivas y vivencias tanto de familias, docentes como funcionarios de modalidades de atención y educación infantil, en el campo de la pedagogía.

Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural.

La situación actual en relación con el COVID-19 ha tomado gran importancia en la realidad del contexto nacional, debido a que la sociedad costarricense ha sufrido transformaciones en la forma de vida. A partir de la presente investigación se hace necesario reconocerla como categoría de análisis, ya que, desde las diferentes modalidades de atención y educación se ha buscado cómo brindar apoyos a las realidades en las que los niños y las niñas están inmersos para continuar con su proceso de aprendizaje desde un contexto virtual y/o bimodal. Entonces, desde este seminario de investigación se busca conocer cómo se ha respondido desde el ámbito educativo al contexto de los estudiantes al estar en esta situación de pandemia. Asimismo, esto contribuye a tener un panorama amplio de la situación que vive el país, el cual ha tenido repercusiones de una u otra manera en la educación, como se mencionó al inicio de este capítulo.

Prácticas pedagógicas en la primera infancia desde la diversidad cultural de los participantes del hecho educativo.

Esta categoría se destaca como uno de los elementos presentes en todas las anteriores y la cual se encuentra inmersa dentro de todos los nodos de análisis desarrollados en el Capítulo IV. En ella se toma en cuenta las perspectivas y experiencias compartidas por maestras que ejercen su labor, así como también la de otras personas que atienden niños y niñas en sus primeros años de vida. Con lo anterior, se pretende conocer sobre el trabajo que se desempeña actualmente en los espacios educativos y de atención para la primera infancia en Costa Rica. Este tema tiene importancia, ya que, se reflejan las respuestas que las educadoras costarricenses brindan a las necesidades y características de los niños y niñas de acuerdo con su diversidad cultural. Para lograr lo mencionado, se recolectan datos que aclaran la comprensión de la mediación pedagógica en Costa Rica. Es decir, se conoce la realidad desde la vivencia y la experiencia de los adultos a cargo de afrontar los retos presentados por la diversidad cultural, desde un espacio en el que convergen estudiantes y sus familias.

A continuación, se procede a ampliar cuáles fueron las condiciones éticas tomadas en cuenta para la elaboración del presente seminario. Estas son contempladas desde un respeto mutuo a todas las partes participantes e involucradas en la investigación. Además, se busca

especificar acerca de los procesos que se llevaron a cabo para la solicitud de permisos y contacto con cada una de las personas que participaron en este proceso investigativo.

Consideraciones éticas

El trabajo final de graduación en la modalidad de seminario de investigación reconoce la importancia de los estudiantes, las familias y la comunidad en los espacios de atención y educación durante los años iniciales del ser humano. Cumplen un rol participativo y protagonista en la investigación desde su diversidad cultural, ya que, se apela por escuchar sus vivencias. Por lo que se contempla la confidencialidad como principio ético, en el cual la información recopilada se usará únicamente para fines académicos. Además, se acompañará con información recabada de fuentes teóricas de la educación. Es decir, el rol activo del participante, le abre la posibilidad de compartir sus experiencias y conocimientos, para nutrir el seminario.

Se plantea una relación en la cual se reconozca al otro como persona. Además, se es consciente de que cada participante de la investigación pertenece a una realidad, por lo que no se busca imponer ideas ajenas, sino que se respeten como seres integrales con un bagaje de historias y vivencias; en el cual, todos los involucrados son visualizados como personas relevantes dentro de la investigación. También, se construye el seminario desde un compartir de saberes entre la familia, la comunidad, los niños, las niñas y los profesionales en educación, al valorar a cada uno como participantes y coinvestigadores de su contexto, que acompañan a las investigadoras.

Cabe rescatar que, las necesidades y características de los participantes priorizan sobre las expectativas de las investigadoras. Es decir, se formula una investigación desde planteamientos y posturas pedagógicas, aunque sin dejar de lado ser flexibles ante lo que emerja con los participantes desde su realidad inmediata, ya que “los intereses del sujeto individual deben prevalecer sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad” (Parrilla, 2010, p. 169). En este seminario se comprende la situación a nivel país, con la emergencia sanitaria, en cuanto a los intercambios con los participantes. Por tal motivo, se reconoce ésta como oportunidad de llevar a cabo el acercamiento de la investigación con flexibilidad, al considerar los ajustes necesarios ante las condiciones establecidas, por ejemplo, realizar el trabajo de campo desde la virtualidad, investigar acerca del uso de las diferentes herramientas tecnológicas utilizadas y

actuar con empatía ante las realidades de los demás (apagones, ausencia de recurso tecnológico, preferencia de llamada sin video), entre otras.

Por lo tanto, desde el presente seminario de investigación existe un compromiso de gestionar una experiencia que se base en el respeto ético por los participantes (Camacho y Watson, 2005); al tomar en cuenta el consentimiento de los involucrados en este proceso para el análisis de la información que nos compartan acerca de sus historias de vida. Lo anterior, de manera que el diálogo sea el medio principal para llegar a acuerdos e intercambiar conocimientos. También, el acercamiento a las modalidades de atención y educación infantil se realizó, por medio de diferentes cartas para la solicitud de participación, como parte del debido proceso requerido por algunas de estas modalidades investigadas.

Asimismo, se vela porque los resultados se trabajaron de manera veraz, desde la calidad y legitimidad, de forma que los datos se recabaron y difundieron éticamente al reconocer el anonimato de los participantes. En relación con lo anterior, Parrilla (2010) menciona que el proceso y los hallazgos de investigación deben ser compartidos por medio de un acuerdo en común sobre la información, especialmente si se trabaja en un espacio de interacción humana. A partir de esta confidencialidad, la información es organizada, según sus puntos de encuentros, en nodos de investigación para brindar un análisis integrador, el cual se presenta a continuación, respecto a lo encontrado luego del trabajo de campo en relación con el criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia costarricense.

Capítulo IV

Análisis de datos

Como parte de los objetivos del seminario, se busca conocer la realidad de las diferentes modalidades de atención y educación en Costa Rica y describir las vivencias del personal docente, el personal administrativo y el rol de las familias acerca del criterio de pertinencia cultural desde el diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia. Para la resolución de estos objetivos es que, el presente capítulo expone el análisis de los datos recabados durante las tres fases metodológicas desarrolladas en este estudio. Estas fases fueron entrevistas individuales a profundidad, grupos focales dirigidos a docentes y funcionarios administrativos, así como un formulario digital con datos sociodemográficos y autorreflexivos acerca del plan de contingencia por el COVID-19, dirigidos a las personas participantes de las diversas modalidades de atención y educación para la primera infancia en Costa Rica.

Del proceso de trabajo de campo, se organiza la información recopilada para su análisis en los siguientes nodos: la visión de niño y de niña desde diferentes perspectivas, entre ellas lo considerado desde cada modalidad, su documento curricular prescrito y propuesta metodológica expresada en la práctica docente, así como la concepción de las personas participantes en relación con la visión que tiene la sociedad de la niñez. El segundo nodo recupera el diagnóstico contextualizado, desde el primer acercamiento con la familia, la forma y el momento para desarrollar este proceso, las herramientas y la finalidad que tiene el diagnóstico para las personas que laboran en las modalidades que atienden y educan a las personas menores de edad.

En cuanto al tercer nodo se profundiza en el aporte cultural de la familia dentro de los currículos para la primera infancia. Dicho análisis, desde un recorrido por la adaptación de la modalidad de atención y educación infantil a su población y las realidades de las familias dentro de la práctica pedagógica. También, se abordan las maneras de acercarse a los familiares y la participación de éstos en el proceso de aprendizaje, así como los recursos humanos y materiales que se rescatan de la comunidad en la que se encuentra inmersa una institución educativa o de atención integral. El cuarto nodo de análisis ahonda en el criterio de pertinencia cultural, desde el conocimiento o no conocimiento, de las personas participantes de lo que significa el criterio para ellos y ellas.

Asimismo, en este nodo se aborda la definición comprensiva que, tanto los funcionarios administrativos como las personas educadoras, expresan acerca del criterio durante las

entrevistas a profundidad realizadas. Cabe aclarar que, también se integra la información recabada en el segundo encuentro con los participantes, en torno a este criterio de pertinencia cultural. Finalmente, el quinto nodo analizado retoma las transformaciones dentro del proceso de atención y educación en la primera infancia por la emergencia de salud COVID-19 como otra mirada de la pertinencia cultural y parte de la vivencia rescatada en la presente investigación. A continuación, se presentan los nodos mencionados anteriormente por medio de la siguiente figura (ver *figura 4*), esta detalla el nombre de los nodos de análisis mencionados y muestra su interrelación de forma cíclica. Cabe aclarar que, cada uno posee un código de color específico, como clasificación intencional de los datos recabados y su análisis, además, este código se mantiene a lo largo del documento.

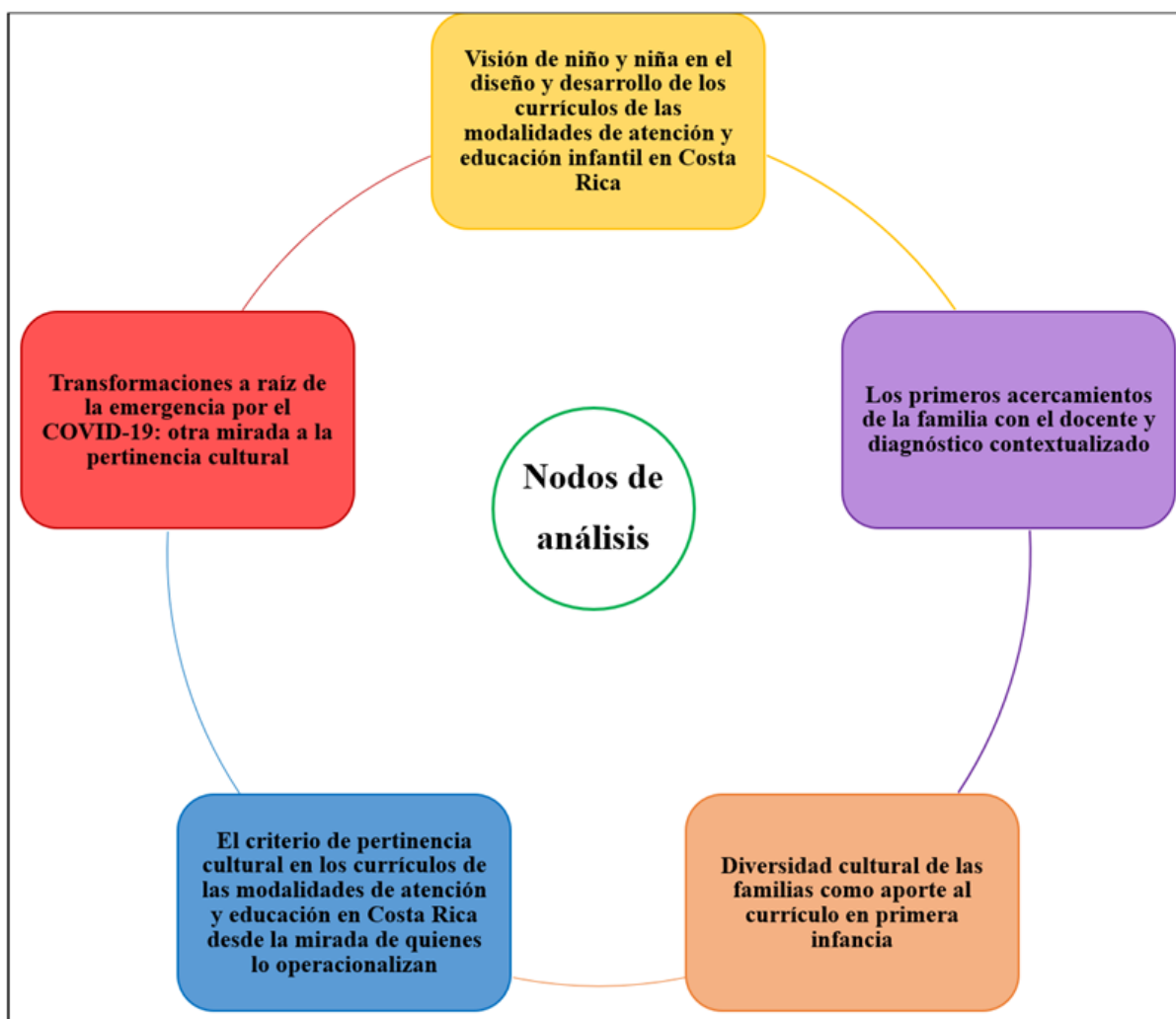


Figura 4. Nodos de análisis (Elaboración propia, 2021).

Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica

Por Wendy Sofía Hernández Arias en coautoría con Marian Álvarez Ramírez, Marjury Esther González Chavarría y Tania María González Méndez

Para comprender el entorno costarricense, se indagó sobre la visión de niño que se tiene en las modalidades de atención y educación a la primera infancia que participaron de la presente investigación (MEP, REDCUDI y cuatro instituciones que conforman este último, como lo son CEN-CINAI, CECUDI, PANI y Casas de la Alegría); es decir, dentro del marco de la educación pública y de la articulación de servicios desde la REDCUDI creada mediante la ley 9941⁹. Esta concepción sobre la niñez permite plantear el análisis acerca de las acciones diarias en las modalidades participantes en cuanto al cuidado y educación de los niños. Lo anterior, tiene la finalidad de que las investigadoras cumplan un rol crítico de lo cotidiano para identificar aspectos que podrían ser transformados para mantener un proceso de mejora permanente en relación con la visibilización de las infancias como portadoras de cultura.

El desarrollo del presente apartado está conformado por tres subcategorías que permiten organizar el análisis de datos vinculados con el nodo: Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica desde los datos recabados en el trabajo de campo (ver *figura 5*).

⁹ Cabe aclarar que, se reconoce esta como la actualización de la Ley N 9220 en su artículo 1, realizada el 15 febrero de 2021, según el Sistema Costarricense de Información Jurídica (La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2021). En esta ley se describe la creación de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Redcudi) como sistema de cuidado y desarrollo a la primera infancia de modo que cumple la función de articular las diferentes modalidades de carácter público y privado que brindan atención integral a niños y niñas.

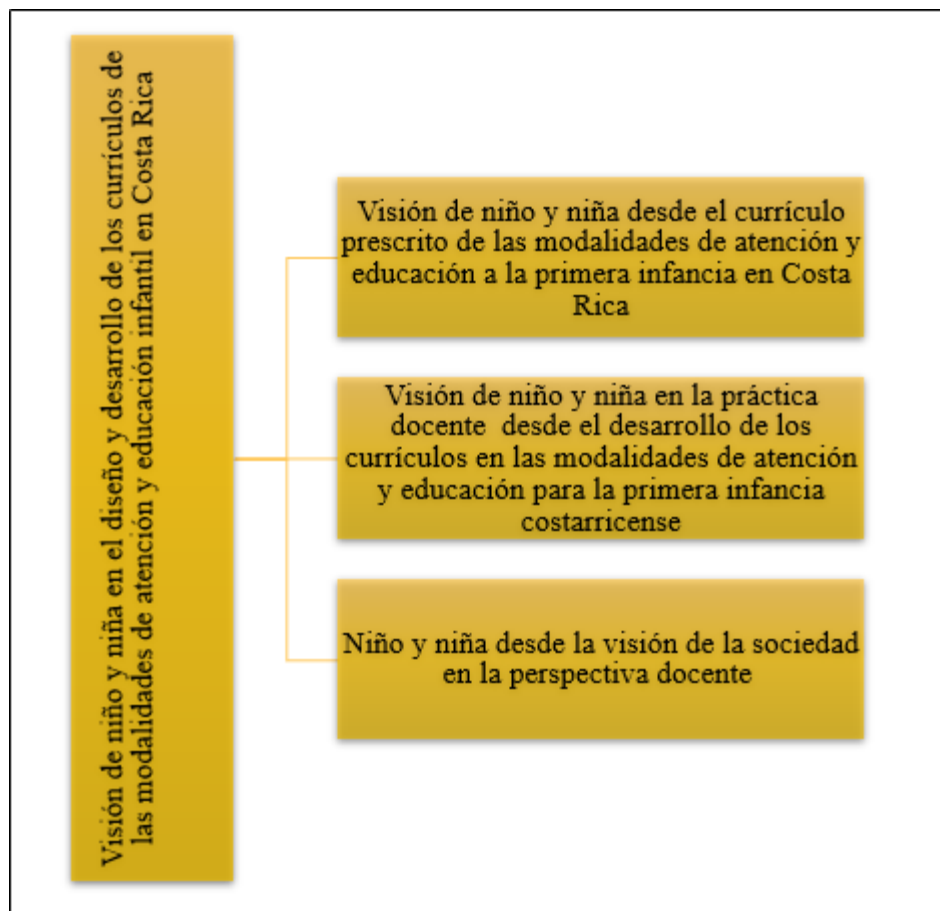


Figura 5. Subcategorías del nodo Visión de niño y niña en el diseño y desarrollo de los currículos de las modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica (Elaboración propia, 2021).

Es importante mencionar que el análisis de este nodo se desarrolla con los datos recabados durante el primer encuentro con los participantes de la presente investigación. Este consistió en tres entrevistas diferentes realizadas a docentes que atienden y educan a niños y niñas de primera infancia, funcionarios administrativos que laboran en instituciones de atención y educación infantil en Costa Rica y familias que reciben servicios de estas instituciones para sus hijos e hijas. Previo a la presentación de los datos, es importante observar la tabla 4, en la cual se muestra la distribución de participantes que aportaron en las entrevistas mencionadas.

Tabla 4

Organización de la participación docente, funcionaria administrativa y familias en el primer encuentro.

Entrevista	Cantidad de personas	Modalidad de atención y educación para la primera infancia en la que trabajan
Docentes	18 docentes	Ministerio de Educación Pública (MEP)
	4 docentes	Centros de Educación y Nutrición- Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)
	1 docente	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI)
Funcionarios administrativos	3 funcionarios administrativos	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI)
	2 funcionarios administrativos	Centros de Educación y Nutrición- Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)
	1 funcionario administrativo	Ministerio de Educación Pública (MEP)
	1 funcionario administrativo	Casas de la Alegría
Familias	7 familias	Ministerio de Educación Pública (MEP)
	5 familias	Centros de Educación y Nutrición- Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)

2 familia

Red Nacional de Cuido y Desarrollo
Infantil (REDCUDI)

Nota: Elaboración propia, 2021.

Visión de niño y niña desde el currículo prescrito de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica.

La concepción sobre niño y niña que tiene una institución de atención y educación infantil, de acuerdo con la UNESCO (2010), es producto de una construcción social, que se ve reflejada en las políticas y acciones en un país. Por tanto, conocer los currículos prescritos de las instituciones que brindan servicios a la primera infancia en Costa Rica, permite comprender la forma de concebir al niño y a la niña mediante su propuesta de diseño y desarrollo. Un ejemplo de esto es la búsqueda por parte de las instituciones educativas para dar una respuesta a la propuesta planteada en la Política Educativa de 2016, donde se hace un llamado a que la educación preescolar brinde un servicio inclusivo, equitativo y de calidad (Mora, 2017).

De acuerdo con una de las 23 docentes participantes (Docente 14 MEP, 2020), la visión de niño y niña responde a políticas nacionales vigentes, con una transformación realizada en el 2014. Se aclara que, esta transformación fue realizada por la Reforma Educativa del 2014, que incorpora la política de Educar para una nueva ciudadanía en 2016 y "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad" en el 2017. Este dato mencionado por la participante consistió en un cambio al currículo prescrito con la renovación de los programas de la educación preescolar costarricense. Cabe recordar que, antes de la presentación del programa nuevo de estudios en el 2014, el anterior tuvo una vigencia de casi dos décadas (aproximadamente 16 años).

Esto fue señalado como una problemática debido a que, el programa anterior no estaba respondiendo a los avances de la ciencia y a la educación a la primera infancia, de acuerdo con la necesidad de actualización sugerida por el Estado de la Educación (2015), donde se señala que esto debería partir desde la actualización universitaria en carreras de educación. Por tanto, con los documentos curriculares¹⁰ más recientes en el país y a partir de esta transformación, se

¹⁰ En Costa Rica, se contemplan la realidad nacional actualizada entre los años 2014 y 2015, como una actualización ante la evidencia de necesidades de este nivel educativo, tras 16 años de trabajar con el mismo programa; el Programa de Estudio de Educación Preescolar (MEP, 2014), y la Guía Docente del Programa de

hacen cambios que proponen centrar la práctica educativa en el niño y la niña, contemplar las propuestas de la neurociencia y dar un rol protagónico, es decir más activo.

“con el programa de 1996 o sea cada uno lo interpretaba como quería, porque ya era un programa tan viejo que no respondía las características de los niños con los que estábamos interactuando. Ya cuando viene la transformación y la presentación del programa en el 2014 ahora sí, verdad” (Docente 16, 2020).

Para el logro de las transformaciones, según una docente participante consultada, se propone una atención integral de la primera infancia como centro del proceso educativo (Docente 3 REDCUDI, 2020). En la presente investigación se parte de la idea propuesta por Peralta y Fujimoto para entender la atención integral como “el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables” (1998, p. 18). Por este motivo surge el compromiso de comprender al ser individual de cada estudiante, por tanto, este estudio contempla los factores internos y externos que influyen en el desarrollo humano (OEA, 2010). Esto conlleva a que la educación conozca y comprenda la construcción interna de los aprendizajes que surgen durante las experiencias en los entornos en los que el niño o la niña participa.

De acuerdo con lo anterior, tres de las 23 docentes participantes consideran que desde el documento prescrito se concibe el niño y a la niña como persona y ser integral (Docentes 3 REDCUDI, Docente 6 MEP y Docente 23 CEN-CINAI, 2020). En este discurso, se requiere hacer un llamado para que los profesionales en educación replanteen el significado de esta visión y reflexionen la complejidad que la conforma. El ser humano, como organismo conformado por múltiples sistemas que trabajan de manera articulada, requiere de un equilibrio entre sus necesidades fisiológicas y emocionales para un adecuado funcionamiento y rendimiento en sus actividades diarias. Por tanto, un sistema educativo que se compromete a

Estudio Educación Preescolar (MEP y UNICEF, 2016), son documentos que empiezan a regir bajo estas actualizaciones del sistema para la innovación de las prácticas educativas que permitan responder a las necesidades de atención integral a la primera infancia en Costa Rica.

atender de manera oportuna e integral adopta la responsabilidad de conocer y responder a esas necesidades.

Por otro lado, según lo expresado por una docente (Docente 5 MEP, 2020), ella considera al niño como sujeto poseedor de derechos, a los cuales se necesita responder en el sistema educativo. Si se vincula el valor de las experiencias previas que resalta la Docente 5 (Docente 5 MEP, 2020), junto a los derechos de los niños se puede decir que, dos de los entornos más comunes en los cuales el país ubica a la primera infancia es al contexto educativo y al hogar. Entonces, se debe revisar la articulación entre estos dos espacios recurrentes para el niño y la niña, de modo que las experiencias de atención y educación partan desde la contextualización de la realidad en el hogar, y la continuidad de apoyos atencionales se dé desde los entornos educativos. Para el logro de este trabajo articulado, es importante que las partes involucradas tengan claridad en cuanto a sus aspiraciones. Para dar sentido al aprendizaje, desde el criterio de pertinencia cultural, se hace necesario reflexionar el por qué y para qué se desarrollan ciertos contenidos en las instituciones educativas, revisar la funcionalidad que tienen los conocimientos y experiencias que plantean, en la vida de los niños y las niñas y de qué manera pueden responder a sus necesidades fisiológicas y emocionales a lo que Mora (2009) le llama dar sentido al aprendizaje.

Desde el estudio, otras dos docentes de las 23 participantes (Docentes 1 y 14 MEP, 2020), expresaron la generalidad de las propuestas de los currículos, diseñados dentro de un sistema jerárquico, al hacer referencia a esa organización, en la cual las disposiciones curriculares provienen de lineamientos y requerimientos dados desde la estructura que plantea la institucionalidad estatal, en este caso el MEP como el ente responsable de la educación pública en el país. En esa línea, el presente seminario de investigación comparte con Magendzo (1986), que este sistema jerárquico permite la organización social para el cumplimiento y el orden de las labores que se realizan en cada institución.

En las propuestas curriculares de un país, se encuentran funciones articuladas como un trabajo conjunto que permite la puesta en práctica de los programas educativos. El país se organiza en regiones, con la labor de asesoras nacionales y regionales que llevan la información a las escuelas, donde sus encargados de dirección guían al personal docente, y estos son quienes organizan y llevan a la práctica ese currículo en el aula, junto a sus estudiantes y demás personas

que involucren como comunidad educativa. Cabe aclarar que, los niveles jerárquicos también pueden variar de acuerdo con el contexto, o extenderse hasta llegar a entornos internacionales en el nivel macro de políticas y enfoques curriculares vigentes. Una de las docentes participantes lo expresan con la siguiente opinión.

“muchas veces las asesoras no ven la realidad que está pasando en las aulas y piensan que podemos aplicar el currículum tal cual está en el programa podemos aplicarlo en todas las realidades y replicarlo en todo el país” (Docentes 6 MEP, 2020).

Para comprensión de esta organización jerárquica observe la siguiente figura (ver *figura 6*).



Figura 6. Jerarquía de organización en el sistema educativo del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica, a partir de los datos brindados por la Docente 6 MEP (Elaboración propia, 2021).

Un ejemplo aplicado a la estructura jerárquica mostrada en la figura es cuando la propuesta nacional habla del valor de contemplar las experiencias previas de los niños, aspecto muy señalado por la población Docente participante de este estudio. Mediante la organización de la estructura, este mensaje llega a los docentes; quienes cumplen la labor de realizar directamente el acercamiento y conocimiento sobre esas experiencias y de los contextos en los que se desarrollan. Entonces, la validación de los entornos más cercanos a cada estudiante y de

la realidad individual que vive cada estudiante, tiene una posibilidad de integrarse al sistema educativo de forma más directa desde el rol docente guiado y asesorado por otros niveles. La contextualización de los procesos pedagógicos para la calidad de la puesta en práctica del currículo educativo requiere de conocer la comunidad y la familia en la que viven los estudiantes.

Un punto importante que considerar al hablar de la calidad educativa es que este término puede estar sujeto a la subjetividad, que le da significado de acuerdo con las características del contexto y las perspectivas de quienes se desenvuelven en el entorno. Esta variable, permite que la contextualización de las propuestas curriculares que realice cada Docente sobre cada uno de sus estudiantes posibilitará la validación con funcionalidad y sentido de las experiencias de aprendizaje, lo que las hará de calidad para cada una de sus vidas. A partir de esto, se accede a que el niño y la niña sean activos, se les reconozca como partícipes, capaces y tomadores de decisión, es decir, tomar en cuenta intereses, eso lo podemos ver evidente en la respuesta dada por los participantes.

“al niño y a la niña, verdad que es un ser individual, con ganas de aprender, con ganas de crecer, con ganas de ser un niño feliz o una niña feliz” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

Dentro de los currículos prescritos, la visión de niño y niña propuesta en la metodología, uno de sus componentes curriculares, permite indagar sobre la forma de trabajo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica. Conocer los currículos prescritos institucionales forma parte de su propuesta de ejecución y la puesta en práctica que propone. De acuerdo con Magendzo (1986), la metodología evidencia el camino propuesto por la institución, para el cumplimiento de su currículo prescrito por medio de la práctica docente. A partir de lo anterior, el enfoque metodológico delimita las acciones pedagógicas que se pueden realizar para implementar el currículo prescrito, es decir, es una forma predeterminada para ejecutar los objetivos institucionales. Por ello, a continuación, se realiza un recorrido en la forma de razonar, pensar y reflexionar la práctica educativa desde el análisis curricular de las instituciones de atención y educación para la primera infancia.

La metodología propuesta en las modalidades desde el currículo prescrito.

El diseño de la metodología responde a los ideales y objetivos institucionales. Entre estos objetivos, los currículos prescritos de modalidades de atención y educación temprana que participan en la investigación, como lo son CEN-CINAI (Ministerio de Salud, 2020), Casa de la Alegría (IMAS y UNICEF, 2019) y CECUDI (REDCUDI, 2018), que pretenden atender situaciones de vulnerabilidad social en el país. Entre estas situaciones, el factor económico y de riesgo, como la exposición a violencia y a drogas. Una manera de resolver estas situaciones es el ejemplo de CEN-CINAI, donde se atienden la salud nutricional brindando la alimentación diaria dentro de la institución, con menús diseñados por profesionales de la nutrición (Ministerio de Salud, 2020); se atiende la salud con vigilancia al desarrollo de los niños y las niñas; el cuidado y la educación. Todas estas expectativas y compromisos institucionales son reflejadas en el currículo prescrito, los manuales, y otros documentos institucionales, diseñados como herramientas que guían al personal Docente para implementar la propuesta metodológica en su práctica pedagógica.

De acuerdo con Isaza (2012), es importante tomar en cuenta los entornos culturales y sociales que rodean al niño y a la niña, ya que un centro infantil ve limitado sus recursos y experiencias cuando no se encuentra articulado con el contexto. Es decir, se emplearía únicamente lo que la institución, el aula y la docente pueden brindar. Por su parte, un centro infantil que conecta con el entorno, no se limita, sino que trae a la comunidad, a las familias y al contexto a las experiencias de aprendizaje. Asimismo, logra dinamizar las estrategias de mediación para dar significado y funcionalidad a la educación. Esto se refleja en la siguiente figura (ver *figura 7*).

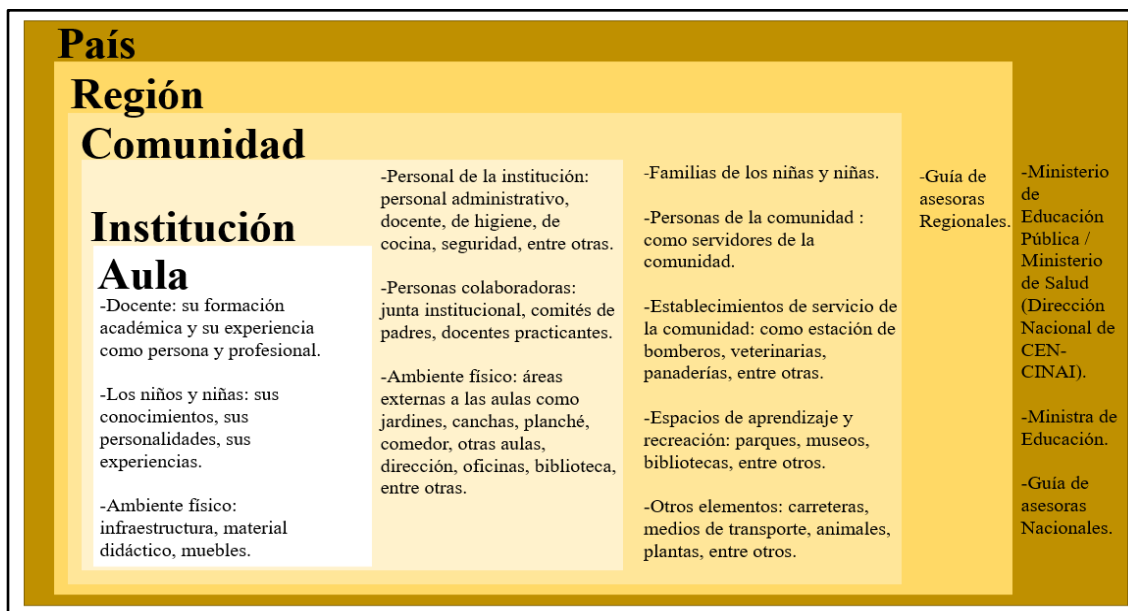


Figura 7. Acceso a recursos materiales y humanos del nivel micro al macro en la comunidad educativa, a partir de los datos brindados por las docentes participantes (2020) (Elaboración propia, 2021).

En la figura anterior, se constituye con los recursos mencionados por los participantes en el instrumento de entrevista a docentes que se pueden integrar en las experiencias de aprendizaje. Esto se evidencia desde un nivel micro que corresponde al salón de clase, hasta el nivel macro que corresponde al país. Por medio de la figura se reflexiona el acceso a recursos que permite la articulación entre niveles jerárquicos. Un ejemplo de estos son los recursos humanos y los materiales. Por tanto, si un Docente mediador involucra a otros espacios y personas externas a su aula, puede enriquecer el proceso pedagógico con la participación de otros agentes de la comunidad educativa, tales como: los servidores comunales con sus experiencias y conocimientos.

Conocer el quehacer pedagógico en las modalidades de atención y educación infantil, lleva a la necesidad de indagar sobre los diversos entornos que atienden a la primera infancia en Costa Rica. Esto es importante porque de acuerdo con Boderó (2017), atender de una manera oportuna a la primera infancia significa construir beneficios inmediatos y futuros para la sociedad. Desde el MEP, por ejemplo, una funcionaria administrativa entrevistada menciona que, esta modalidad como ente principal encargado de la educación costarricense, realiza una

propuesta educativa nacional, lo cual refleja la integración de estos niveles micro y macro y cómo se integran en sus acciones (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020).

Otro de los aspectos que se considera dentro de la metodología es la participación del niño y su papel dentro del desarrollo de las experiencias de aprendizaje. La persona anteriormente mencionada, señala que el MEP dirige tanto los jardines infantiles públicos, como alternativas de redes de cuidado. Con esto se evidencia lo comentado por la persona participante, quien indica que su población no es “estándar” (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020). Esta propuesta curricular con enfoque constructivista valora y toma en cuenta las experiencias previas del niño y la niña, las cuales son variadas en cada aula (Programa de Estudio de Educación Preescolar, MEP, 2014). A partir de esto, la metodología del MEP evidencia que se reconoce a la primera infancia como personas capaces de aportar a las experiencias de aprendizaje y ser constructores de sus aprendizajes.

El rol participativo de los estudiantes lleva a reflexionar el aporte del niño y la niña a las prácticas educativas, que mencionan las participantes (Docentes 6, 7 y 16 MEP, 2020). Maturana (2004, citado por Navarrete y Torres, 2020), hace un llamado a pensar el “hacer” cotidiano, desde sus ideas, no se trata de observar lo que hago, se trata de ser críticos con lo que se hace y cómo esa acción se ajusta a las diversas situaciones que emergen. Entonces, hay posturas de docentes que hablan de un niño activo, un niño que “hace” en las experiencias pedagógicas. Por consiguiente, ese niño puede hacer lo que su docente le solicita en una estrategia de mediación estructurada, desde el apoyo y guía del adulto como lo mencionan ocho de las docentes participantes (Docentes 1, 4, 10, 14, 15, 19 y 20 MEP y Docente 18 CEN-CINAI 2020), o ese niño puede hacer un aporte desde lo propio e innovador hacia la experiencia de mediación propuesta por su docente.

Maturana y Pörksen (2004), hablan sobre la estructura y organización de los sistemas, objetos o creencias de una persona, para explicar las formas en las cuales se puede realizar un cambio del sistema. En este caso la participación del niño en las estrategias de mediación es lo que se reconoce como un sistema, un sistema de acciones que despliegan los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Para Maturana y Pörksen (2004), la estructura puede ser flexible y cambiar. Entonces, hay muchas formas de participar en una clase, el estudiante puede hablar, moverse, dibujar, jugar, entre muchas otras acciones. En conclusión, mientras la organización

de una estrategia de mediación no impida al estudiante proponer y realizar sus propias ideas, no derribará el sistema de participación desde su autenticidad.

Para el logro de lo mencionado, es importante que la persona docente mantenga la organización de un ambiente participativo, con una gama de posibilidades flexibles que se ajusten a la experiencia compartida y permitan al niño ser activo. Creer en el niño y la niña, en sus posibilidades y capacidades es el inicio para generar la oportunidad de acción, tal y como lo menciona una de las participantes, “*la imagen de niño es una persona que es concebida, que tiene mucho potencial para desarrollar y muchas habilidades para desarrollar*” (Docente 1 MEP, 2020). Esto lleva a señalar que en los procesos educativos, puede existir una enseñanza lineal o cíclica. Entiéndase la enseñanza lineal como aquella en la que la docente brinda sus conocimientos y el niño los recibe, el niño receptor se mantiene en un rol activo al responder o realizar lo sugerido por el mediador. Por otro lado el proceso cíclico es en el que todos aportan, enriquecen desde sus ideas propias, este proceso podría llevar a la trascendencia del rol docente al modificar, transformar y mejorar constantemente las propuestas educativas desde ideas externas al mediador que entran en la dinámica o experiencia de aprendizaje (ver figura 8).

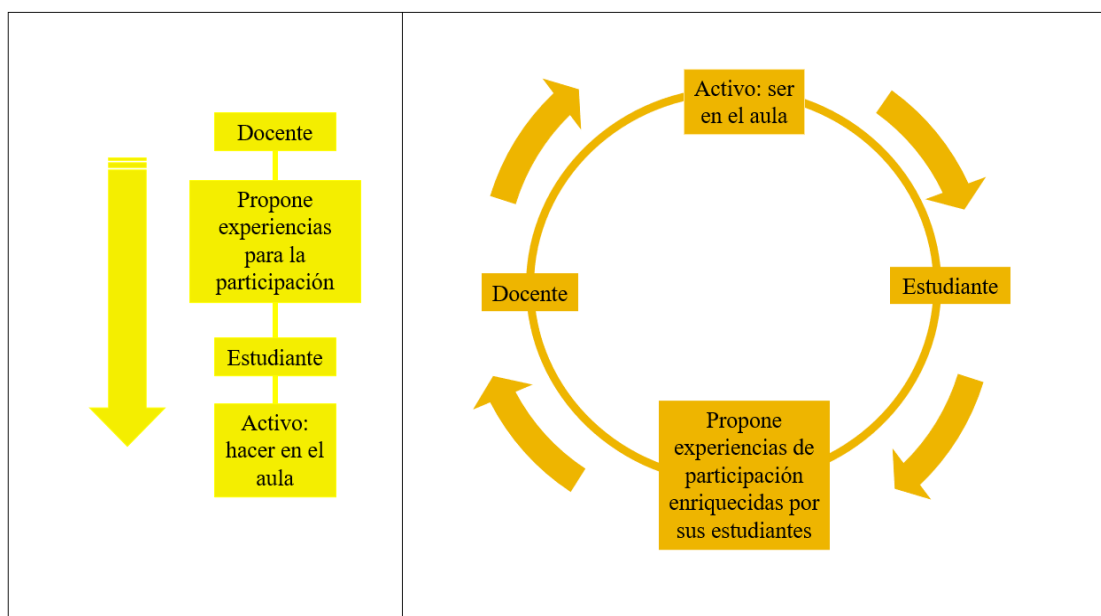


Figura 8. Participación del estudiante en las experiencias de aprendizaje. (Elaboración propia, 2021).

A partir de la figura anterior, al lado izquierdo en color amarillo claro se encuentra el proceso lineal. En este, a corto plazo el niño responde a cuestionamientos de la docente, realiza

movimientos, ejecuta acciones solicitadas por la persona educadora, lo que podría considerarse como un rol activo. Por su parte, la docente sigue en un papel en el que guía, propone y dirige desde sus conocimientos, lo que cree oportuno y adecuado para el desarrollo de los contenidos. Es decir, a largo plazo si no ha existido un cambio curricular que modifique los contenidos a trabajar, la estrategia podría seguir siendo la misma. Por otro lado, a la derecha en color naranja oscuro se expone un proceso cíclico en el que el estudiante aporta desde sus características personales, propone, cuestiona y reflexiona desde sus creencias y costumbres como ciudadano que pertenece a una familia y a una comunidad en la que vive diferentes experiencias.

Entonces, en este segundo esquema, el rol activo del niño transforma y enriquece la estrategia propuesta por la docente. Lo que podría llevar a mantener contextualizadas las actividades de acuerdo con cada uno de sus estudiantes, al momento y al lugar en el que se ubica el hecho educativo, y, por tanto, ser diferentes al transcurrir el tiempo. Esto se puede evidenciar en la experiencia compartida por la docente 16 MEP (2020), donde se demuestra el valor de la diferencia entre los dos sistemas presentados en la figura y que esta sea reflexionada por la persona docente.

“o sea yo creía que tenía una visión participativa, lo que pasa es que no era permanente en el tiempo, había experiencias que promovían la participación, pero toda la mediación pedagógica no, no se veía permeada de la participación, pero yo no me daba cuenta”

(Docente 16 MEP, 2020).

Otra propuesta prescrita del MEP es la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años, nombrado por dos funcionarios administrativos, quienes laboran en el MEP y en el CEN-CINAI (Funcionarios administrativos 2 MEP y Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020), ambas modalidades emplean el uso de la Guía. En la Guía Pedagógica se plantean “metodologías abiertas y participativas, basadas en el amor, la ternura, los vínculos afectivos, donde cada uno pueda explorar, descubrir, preguntar y jugar.” (MEP, 2017, p. 12). Esta flexibilidad en la propuesta mencionada permite realizar los ajustes necesarios a cada contexto educativo, de cuidado o del hogar. Con ello, se puede evidenciar un diseño curricular propuesto a nivel nacional. El cual tiene un margen de flexibilidad que le permite realizar los ajustes necesarios a cada institución e incluso a cada niño o niña.

Para el acercamiento al programa de Casas de la Alegría, se contó con la participación de uno de sus coordinadores administrativos, quien aporta sus conocimientos a partir de su experiencia al laborar en esta propuesta de atención infantil. Las Casas de la Alegría constituye un programa que fomenta a la población indígena “a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma” (UNICEF, 2006, p. 14). El Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría (2020), quien labora específicamente con las personas indígenas Ngäbe, comparte que, para el cumplimiento de lo mencionado, se realizan ajustes importantes del currículo práctico a la población que atiende. Desde su experiencia, dos elementos fundamentales para articular con el entorno en el que están inmersos son el personal que atiende y el lenguaje.

El participante menciona que para el programa es fundamental que al menos una persona del equipo sea indígena, que hable la lengua nativa de los niños, niñas y su familia (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). Además, esta persona y la convivencia diaria con las personas menores de edad permite que el resto del personal también aprenda sobre la cultura de la población que atiende. El participante comenta que las cuidadosos no indígenas presentan una barrera para comprender las formas de comunicación o su lengua nativa al expresar el siguiente pensamiento: *“O sea, qué es lo que me están hablando, yo no lo entiendo, qué miedo verdad, ahora si no solamente son extrañas, sino además me hablan raro verdad”* (Funcionario administrativo 3 REDCUDI, 2020). Con estas ideas expuestas por el participante se rescata que, en el momento en que una institución educativa o de cuidado identifica características de la población que les permite conocer sobre su cultura, debe de proponer ajustes en las experiencias de aprendizaje para que éstas sean coherentes con el contexto. Un ejemplo de lo anterior es el ajuste que este programa tuvo que realizar al menú de la alimentación que se les brindaba.

“los mayores de seis años presentaban resistencia al menú. ¿Por qué? Porque ya estaban muy acostumbrados al esquema de comida que esto tiene como población tradicional. Lo otro tenía mucha carga de lácteos, resulta que la gran mayoría de la población indígena es no tolerante a la lactosa. Entonces, cuando se les daba lácteos, se generaban graves problemas de diarrea (...) El menú cambia a partir del 2017, 2018 es que se les hace las modificaciones, es un menú pertinente culturalmente, ese es uno de los primeros aprendizajes en el proceso.”

(Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

Entonces, si en algo tan cotidiano como la alimentación es necesario contemplar el ser de un estudiante para que participe de un entorno con experiencias de aprendizaje, ¿podrían estar las estrategias educativas y el desarrollo de los contenidos desvinculadas, o también se debe enriquecerlas desde la comunidad educativa? A esto acompaña la propuesta de López y Guimaro (2015), quienes encuentran que cada niño representa un sistema familiar. Por tanto, comprender al niño y la niña corresponde también conocer y comprender el sistema de contextos a los que forma parte y en los que participa en su vida.

Por otra parte, REDCUDI, como ente que regula las redes de cuidado costarricense presenta variedad de instituciones a cargo, esto fue una aclaración expresada por una de sus funcionarias (Funcionario administrativo 4 INA, 2020). De acuerdo con la persona funcionaria, esta característica los hace tener variedad de propuestas curriculares en cada programa que lo integra, todos con el objetivo de atender a la primera infancia de manera integral, como parte importante para buscar la mejora continua. Para el logro del desempeño docente dentro de los diversos currículos, la comprensión y actualización de las prácticas que se integran en REDCUDI, la participante también menciona que, se realizan constantes capacitaciones al personal de las diversas modalidades que lo integran (Funcionario administrativo 4 INA, 2020). Con esta experiencia se evidencia otra realidad de las modalidades de atención y educación en Costa Rica, como una serie de currículos prescritos diferentes que entre sí responden a tipos de población de la primera infancia en el país, entre estos CECUDI que nace para responder la necesidad de cuidado ante madres inmersas en el ámbito laboral y CEN-CINAI que surge para responder a la necesidad de seguimiento nutricional y educativo a los niños y niñas.

Por su parte, CEN-CINAI es un programa que trabaja desde un Marco Abierto, descrito como la toma de

metodologías que rescaten: la importancia del ambiente, la elección libre de la niña y el niño a partir de una oferta de juego y trabajo rica en oportunidades, organizada en áreas delimitadas, aprovechando espacios internos y externos, donde niñas y niños socializan mutuamente. (Ministerio de Salud, 2020, p. 80).

La persona funcionaria administrativa 7, quien labora en la institución con el asesoramiento de docentes en diversos establecimientos, también la describe como un modelo que permite adaptar el entorno del niño a las propuestas educativas. Además, menciona que se enfatiza en la filosofía Montessori, con recursos adaptados a su cultura, estética, orden y cuidado que buscan el desarrollo de la autonomía. En coherencia con este comentario el Manual Operativo de Atención Integral Infantil en CEN-CINAI, planteado por la Dirección Nacional de CEN-CINAI explica que en el currículo de Marco Abierto “se sugiere el uso de diversas metodologías tales como: Juego Trabajo, Montessori, Interactiva (propuesta del Ministerio de Educación Pública), y los modelos combinados que cada persona que brinda la atención integral a niñas y niños desee construir a partir de estos métodos básicos” (2020, p.62). Esto ejemplifica que metodologías propuestas por pensadores pedagógicos en otra época y en otro país pueden ser utilizadas por currículos actuales, que la estudian y ajustan a sus objetivos y características institucionales.

En el currículo del CEN-CINAI también se describe el sistema de triangulación, en *“dónde se ubica al niño en el centro y dos ejes principales que son el ambiente preparado (no sólo la parte física, sino también la emocional, interacciones, mediación) y el adulto”* (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020). Este programa es reconocido por la labor social que realiza con la población vulnerable en todo el país. Es por esto, que desde esa triangulación se minimizan los factores de riesgo que rodean a la primera infancia costarricense. Para lograr lo anterior, también se comprometen a trabajar con las familias.

“siempre tiene que ir un hilo conductor entre lo que uno hace en el salón y las familias porque no podemos quedarnos solamente lo que hacemos en el día a día con los niños, esto tiene que proyectarse a los padres de familia” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

La mediación docente se convierte en un factor que puede generar transformaciones a un futuro próximo, es decir durante la permanencia del niño o niña en el sistema de atención y educación, e incluso puede transformar situaciones de vida a largo plazo, entiéndase por etapas futuras de los estudiantes. Por tanto, las aspiraciones institucionales con sus objetivos y acciones a desarrollar tienen gran peso en el personal que ejecuta esa práctica educativa. Boderó (2017),

da importancia a la educación a la primera infancia, como etapa con ventanas de posibilidad para el aprendizaje. No obstante, esto no delega la responsabilidad únicamente en el personal docente, sino que hace un llamado a esfuerzos articulados entre distintos puestos administrativos que permitan que las experiencias educativas se desarrollen para el cumplimiento de las ambiciones institucionales.

Visión de niño y niña en la práctica docente desde el desarrollo de los currículos en las modalidades de atención y educación para la primera infancia costarricense.

Después de profundizar sobre el diseño de los currículos de atención y educación costarricense y sus propuestas metodológicas para la primera infancia, el acercamiento al discurso expresado por las personas consultadas permite conocer sobre el desarrollo de las prácticas atencionales y pedagógicas que se realizan en las modalidades participantes, para responder al segundo objetivo planteado de la presente investigación. Mediante las experiencias compartidas con un total de 23 docentes costarricenses, se conoce la concepción de niño y niña que construyen como profesionales en la educación. Esta información permite comprender la representación de niño y niña que sustenta el accionar del maestro, desde su propia voz. Por tanto, la información resulta relevante porque es sobre la cual trabaja quién está a cargo de llevar a la práctica los diseños curriculares que actualmente acogen a la niñez del país.

Sumado a lo anterior, se realizó una interrogante acerca de cómo creen que ese concepto personal del niño se ve reflejado en la práctica docente que desempeñan. Por tanto, se buscó conocer las creencias sobre las cuales trabaja el docente, dentro de una población estudiantil determinada, en un currículo prescrito, en el cual, en su práctica surgen situaciones emergentes por resolver a diario; todo esto dentro de una vinculación de su formación profesional y sus principios personales. Maturana menciona que

El hacer de nuestra vida cotidiana es primario en el sentido que -nos guste o no- constituye el punto de partida de todo lo que hacemos y sobre lo que reflexionamos. Explicamos nuestra vida mediante las coherencias de nuestra vida. (2004, p. 15).

Es decir, el accionar cotidiano del docente es, también, el reflejo de sus creencias y maneras de reflexionar, sobre sus estudiantes y el proceso de aprendizaje que tienen. No

obstante, es un reto reconocer el fuerte vínculo que hay entre el propio accionar diario y las creencias y principios morales que lo motivan. Para comprender el vínculo entre ambos, desde la perspectiva del personal docente participante se muestra la siguiente figura (ver figura 9).

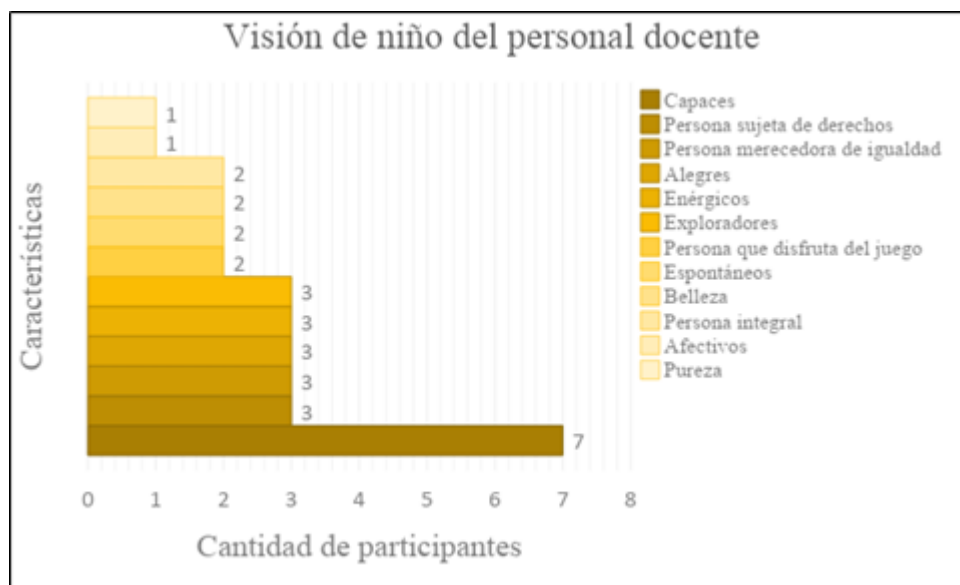


Figura 9. Visión de niño del personal docente, a partir de los datos brindados por las docentes participantes (Elaboración propia, 2021).

La figura anterior, se recopilan las características mencionadas por 23 docentes de atención y educación a la primera infancia al preguntar sobre la construcción de visión de niño que tienen. Estas características fueron respuesta ante una pregunta abierta, en la cual se solicita compartir ¿de qué manera concibe al niño y a la niña?. Por tanto, las barras del gráfico representan las características mencionadas por las participantes de manera aleatoria y una misma participante pudo aportar una o varias características de la figura presentada.

Para la comprensión de los datos en el eje vertical se encuentran 12 barras, cada una de estas representa una de las características mencionadas por las docentes participantes. En el eje horizontal, se evidencia la cantidad de participantes que mencionaron cada característica. Es importante considerar que, las barras se organizan desde la característica más mencionada hasta la menos expresada por los participantes en un orden ascendente de abajo hacia arriba, es decir, desde la característica “capaces” con una frecuencia de siete participantes, hasta la característica “pureza” con una frecuencia de una participante.

De acuerdo con los datos, tres de las de las docentes participantes (docentes 1, 2 y 5, 2020), reconocen principalmente al niño y a la niña como persona sujeta de derechos. Entre estos derechos se menciona que los niños y las niñas son merecedoras de igualdad, aspecto considerado en el artículo 29 de la Convención Nacional de los Derechos del Niño y la Niña (UNICEF, 2006). La igualdad es expresada por las personas participantes desde características como el género (Docente 3 REDCUDI, 2020), a partir del temperamento (Docente 6 MEP, 2020), y desde la presencia y ausencia de condiciones de discapacidad (Docente 10 MEP, 2020).

El discurso de los docentes participantes (1, 2 y 5 MEP, 2020) menciona el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, esto lleva a reconocer entre estos derechos el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), en el cual rescata la responsabilidad de llevar a los niños la educación. En respuesta a la convención Ancheta y Lázaro (2013), mencionan el rol de compromiso que cumple la agenda político-educativa con la educación al verla como “función social como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento” (p. 6).

Para la ejecución de los derechos de los niños, dentro de un marco educativo, la Docente 23 (2020) habló de la visión integral del niño. Esto lo respaldan Peralta y Fujimoto (1998) quienes contemplan la integralidad como el involucramiento de la diversidad de características que llevan a la potencialidad, el desarrollo de habilidades y fortalecer apoyos en beneficio del desarrollo, lo que conlleva a la búsqueda de igualdad, mencionada por los docentes. Por tanto, en el marco nacional, se encuentra el compromiso de velar por la educación de calidad (La Asamblea Legislativa De La República De Costa Rica, 1998). En coherencia con esto en el trabajo de campo de la investigación, por medio de las entrevistas dirigidas a docentes participantes se cuenta con educadores que sí consideran esta perspectiva de compromiso en su conceptualización sobre los estudiantes que reciben en sus salones de clase, así como se rescató anteriormente en el comentario de la docente participante 23. En lo que se consideraría un “marco de justicia¹¹”, que contemple los diversos ámbitos que los conforman como ser individual y que les brinden oportunidades desde la igualdad como seres sociales en un contexto de interacción y convivencia con otros.

Otras características mencionadas por las personas participantes fueron vinculadas al trato socioafectivo que surge en la relación entre docente y estudiante. Para las personas

¹¹ Validación de los derechos humanos, desde la Convención Nacional de los Derechos del niño (UNICEF, 2006).

participantes (Docente 11 y 14 MEP 2020), el niño y la niña representa belleza, la primera participante (2020) específica esta belleza hacia la pureza que para ella representa esta etapa. Vinculado a estas perspectivas para la segunda docente participante (2020), los niños y niñas representan amor, una característica que se relaciona con el afecto hacia sus estudiantes. A partir de estos datos, la perspectiva de los participantes trasciende de un marco político y jurídico, al ámbito socioafectivo que surge en la relación que construyen los niños y niñas y sus maestros.

El dato mencionado asume la postura de Mora (2009), quien explica que la práctica educativa trasciende de la enseñanza de contenidos. Esto se debe a la vinculación humana que generan las relaciones interpersonales, lo que el autor menciona como el vínculo de lo educativo con lo contextual. Esta relación humana que surge en la pedagogía permite que las experiencias compartidas no se limiten a contenidos de una malla curricular, sino que se enriquezcan de lo que el contexto y sus participantes pueden aportar. Al considerar que los vínculos humanos permiten la aproximación a la persona, la escucha y la atención para contextualizar sobre las diversas realidades que viven.

Por otro lado, se reflejan el datos que mencionan la motivación que percibe el docente hacia su trabajo y las relaciones interpersonales que construye en este.

“para mí el principio más grande es el amor el amor cuando haces las cosas con amor, porque crees en esos niños crees es en esa semillita crees que ellos van algún día a crecer como un árbol. Entonces, para mí el amor con que yo pueda hacer las cosas el amor con que yo pueda trabajar para ellos el amor con que yo pueda preparar los materiales para ellos el amor con que yo pueda expresarme así a ellos es lo máximo se hace el reflejo dándolo primero, o sea con el amor abarca todo” (Docente 17 MEP, 2020).

Vinculado a lo anterior, otra participante encuentra el amor como vocación por su trabajo *“yo amo lo que hago entonces esa parte tan bonita porque puedo ver en ellos que todo lo que uno hace, ellos lo agradecen de una u otra forma”* (Docente 14 MEP, 2020). A partir de esta experiencia, salta a la vista que nuevamente el afecto juega un rol motivacional para la maestra, ya que, a partir de esto percibe una retribución de sus estudiantes hacia su labor diaria. Entonces, en la práctica pedagógica se encuentra la importancia de mantener elementos que renueven la energía y pasión por su labor. De acuerdo con la conclusión de Bruno *“La*

motivación laboral está relacionada con el desempeño docente” (2017, p. 87), por tanto las experiencias afectivas mencionadas por las docentes participantes puede implicar en la motivación docente sobre su práctica educativa.

Cómo último grupo de características mencionadas por las docentes participantes desde su visión de niño y niña, se nombran actitudes que se consideran recurrentes. Para un total de dos docentes que consideran a los niños y a las niñas con gusto por lo lúdico y divertido a través del juego mencionado por las educadoras 7 y 22 (Docente 7 MEP y Docente 22 CEN-CINAI, 2020). Ambas docentes vinculan estas características con la espontaneidad de los niños, es decir la posibilidad de proponer ideas y ejecutarlas por medio de acciones emergentes y creativas. Por otro lado, las docentes 4, 9 y 10 (Docente 4,9 y 10 MEP, 2020), hablan de la energía de los niños y niñas como la vitalidad que los caracteriza, como se ejemplifica con el siguiente comentario: *“Es como una máquina generadora de energía verdad, que nos inyecta a nosotros el ánimo suficiente para poder trabajar día a día”* (Docente 4 MEP, 2020). Estas características, expresadas por las participantes, demuestran el reconocimiento de las docentes sobre la capacidad de acción que tiene el niño y la niña dentro del salón de clase. Un ejemplo de esto son las experiencias en las cuales comparten la actitud de exploración que evidencian en su desarrollo, así lo menciona una de las participantes, quien los cataloga como exploradores innatos,

“Los niños son seres integrales que vienen al mundo a explorar y a investigar todo lo que les rodea, verdad.” (Docente 23 CEN-CINAI, 2020).

Cabe destacar que, de acuerdo con los testimonios mencionados, muchas veces esa actitud de acción y participación permanece en los niños y niñas, aun cuando la docente no se siente motivada. A partir de esto, se hace hincapié nuevamente en el rol motivador del niño hacia la docente, para el desarrollo de su labor o incluso en situaciones personales.

“cuesta encontrar un niño que no de amor, es la sinceridad pura y es el motivador por excelencia.” (Docente 4 MEP, 2020).

Por tanto, a partir de las características del niño y niña, brindadas por 23 docentes que atienden y educan a la primera infancia en Costa Rica costarricense, se encuentra a un niño, persona y sujeto de derechos, con ganas de aprender y comprender la vida que lo rodea por medio del juego y exploración. A su lado, docentes que reconocen desmotivaciones temporales, mejoradas por sus estudiantes quienes aportan energía y vitalidad para motivar y continuar con las labores educativas. Esto gracias a vínculos que se han construido a través de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. No obstante, desde la experiencia de la Docente 22 MEP, surge una perspectiva distinta, la cual comparte de la siguiente manera.

“Percibo al niño y a la niña también a veces muy estresados, muy llenos de problemas a pesar de ser pequeñitos, porque ellos absorben lo que hay en la casa y ellos aprenden lo que hay en la casa.” (Docente 22 MEP, 2020).

De acuerdo con esta experiencia compartida, en la práctica educativa surgen tantas situaciones en las cuales el niño es soporte emocional de la docente al dar afecto (Docente 5 MEP, 2020) y alegría (Docentes 7,8 y 10 MEP, 2020) o a la inversa el rol docente percibe situaciones en las cuales debe ser soporte emocional para sus estudiantes tal y como la experiencia compartida por la docente 22 MEP (2020). Por este motivo se refleja el aprendizaje y enriquecimiento recíproco entre docente y estudiantes.

“La posición del profesor y del estudiante en la relación se modifica y toma un sentido más bien bidireccional; ya no hay un traspaso desde un lado hacia el otro, sino que se manifiesta mayor reciprocidad y en algunos casos emerge el estudiante como un sujeto presente y no una persona a moldear.” (Albornoz y Cornejo, 2017, p. 19).

Al conocer la manera de los docentes de concebir a los niños y a las niñas que asisten a modalidades de atención y educación infantil, se les plantea la interrogante de ¿cómo creen que esa visión se refleja en su práctica docente? A partir de 23 respuestas abiertas, surge una serie de datos que se agrupan por acciones que realizan las profesionales participantes en su práctica educativa, aportadas desde sus experiencias y vinculaciones con la visión de niño y niña que

han construido en su labor docente. Para la comprensión de los datos se añade la siguiente figura (ver figura 10).

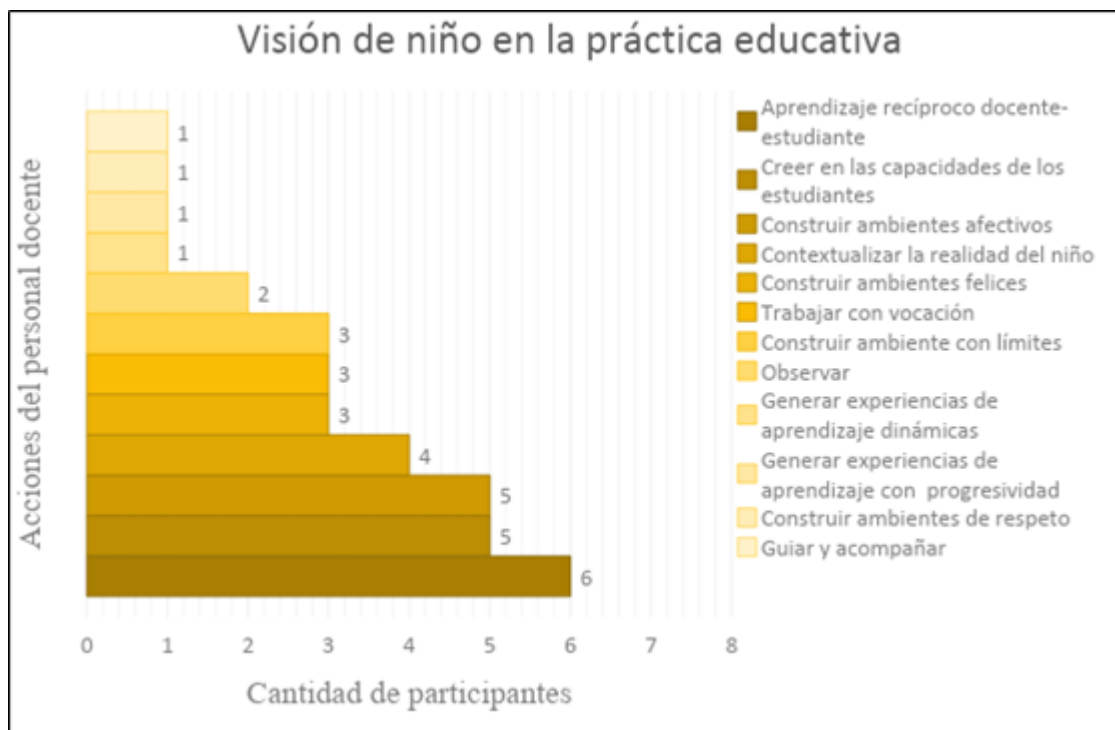


Figura 10. Visión de niño en la práctica docente, a partir de los datos brindados por las docentes participantes. (Elaboración propia, 2021).

En esta figura se muestra datos que fueron brindados como prácticas cotidianas que implementan en su labor docente, por tanto, las barras del gráfico representan las acciones mencionadas por las participantes de manera aleatoria. Cabe aclarar que una misma participante pudo aportar a una o varias categorías del gráfico, lo que lo hace una representación de datos en función de visualizar la frecuencia de los datos desde la voz de los participantes.

Para la comprensión de los datos en el eje vertical se encuentran 12 barras, cada una de estas representa una de las acciones mencionadas por las docentes participantes. En el eje horizontal se evidencia la cantidad de participantes que mencionaron cada característica. Es importante considerar que, las barras se organizan desde la característica más mencionada hasta la menos expresada por los participantes en un orden ascendente de abajo hacia arriba, es decir, desde la acción “creer en las capacidades de los estudiantes” con una frecuencia de seis participantes, hasta la acción “construir ambientes felices” con una frecuencia de una participante.

Un total de tres docentes mencionaron la importancia de desenvolver su labor con amor y pasión (Docentes 16, 17 y 19 MEP, 2020); la Docente 16 MEP (2020) considera que la docencia *“es una pasión a lo largo de tu vida. - sí ya eso fue lo mejor verdad y ahora digamos hacerlo y que me paguen”*. En relación con esto Rojas, Estévez y Marcías (2018, p. 75), indican que, en la vocación docente *“se puede partir de la concepción del interés profesional pedagógico, que se expresa en la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica”*. Entonces, los datos que evidencian una percepción positiva y afectiva de la labor que desenvuelven las docentes, demuestran que en el desarrollo de la práctica docente es importante la vocación, es decir el aprecio y el valor por la labor que se desempeña.

Los autores, Rojas et al. (2018, p. 75), también añaden que, a pesar de que la vocación beneficia el rendimiento docente, la ausencia de esta no es sinónimo de una mala práctica educativa. Es importante contemplar la realidad sobre la práctica educativa, la cual, trasciende de lo que las propuestas curriculares diseñan. Esto lleva a que con la resolución de lo emergente, la creatividad y profesionalismo sean importantes para la resolución de retos. Por esto, también se contemplan y analizan otras características descritas por las experiencias docentes acerca de su labor pedagógica, como un rol que permea la información del ambiente para guiar los procesos educativos, tal y como lo expresa una de las participantes.

“25 niños al mismo tiempo, todos con temperamentos totalmente diferentes y características totalmente diferentes, entonces más que construir yo siento que es ser una buena observadora y guía del proceso verdad de ellos para poder darles acompañamiento en las áreas donde ellos necesitan realmente el acompañamiento.” (Docente 10 MEP, 2020).

Observar y acompañar son dos acciones mencionadas por la Docente 10 MEP (2020), ambas permiten la recolección de información del ambiente. Por tanto, ese proceso en el que el docente guía puede contextualizarse de acuerdo con lo observado antes y durante la práctica. Esto coincide con Peralta (2002), quien recomienda que las prácticas pedagógicas tengan una previa planeación contextualizada. A partir de esto, surge el reto de que el personal docente tome decisiones a modo de filtro, sobre qué información debe tomar o no del entorno en el que labora para que su labor sea o no pertinente a sus estudiantes.

La contextualización de los procesos educativos con el entorno de los estudiantes debe iniciar con dar importancia y valor a la articulación de la comunidad educativa con estos espacios familiares en los que el niño construye sus experiencias, tal y como lo hicieron cinco de las docentes participantes (Docentes 12,13,14,16 MEP y Docente 23 CEN-CINAI, 2020), quienes hablaron de la importancia de contextualizar los procesos de aprendizaje. En esta propuesta se adopta la idea compartida por seis docentes participantes, de que el estudiante cuenta con conocimientos y experiencias previas. Estas docentes expresaron que, esos conocimientos de los estudiantes, permite que, en la práctica educativa, surja un aprendizaje recíproco entre docente y estudiantes (Docentes 6,14, 8 12,13 y 16 MEP, 2020). Las docentes reconocen que, en su experiencia laboral, este aprendizaje mutuo que desarrollan con sus estudiantes permite el reconocimiento de las capacidades de los niños y las niñas (Docente 3 CEN-CINAI, Docente 6 y 15 MEP, 2020).

“La niñez es como una matita, así como una matica, dónde va ahijando, dónde va creciendo, dónde va echando raíz, se puede expandir tanto a cómo se puede quedar tan estática como uno lo haga, entonces la niñez es el futuro de la humanidad el futuro de nosotros mismos.”

(Docente 13 MEP, 2020).

“Ellos son como una esponjita que ellos van absorbiendo todo lo que hay a su alrededor”

(Docente 2 MEP, 2020).

En relación con esto, la Docente 6 MEP(2020), desde su concepción de niño resalta que el reconocimiento de estas capacidades debe contemplar que cada niño es diferente. La participante comenta que un niño es *“un ser integral que tiene capacidades y potencialidades distintas, pero que pueden ser potenciadas para lograr su máximo desarrollo a plenitud”* (Docente 6 MEP, 2020). En esta respuesta se invita a que, desde las particularidades de cada niño, también mencionadas por la Docente 4 MEP (2020), se genere la posibilidad de aportar al desarrollo, fortalecimiento y aumento de esas potencialidades que tiene cada estudiante. Para responder a estas particularidades del niño de manera integral (Docente 4 y 6 MEP, 2020), Toro (2016) resalta la importancia de articular la labor que se realiza en los diferentes contextos en los que se desarrolla el niño para responder a las necesidades generales de los niños. El autor

considera que desde la neurociencia se considera mejorar los entornos en los que se desenvuelve el niño o la niña para favorecer las diferentes áreas del desarrollo (Toro, 2016).

Entonces, con lo mencionado se encuentra que la práctica necesita estar permeada de una actitud docente de investigación, atención y observación sobre el contexto y las particularidades en las que sus estudiantes viven sus experiencias cotidianas. Esta información debe ser la base para la organización, planeación e implementación de las estrategias de mediación que proponga para el desarrollo de los aprendizajes. Para el logro de esto, las docentes participantes expresaron que, en la construcción del ambiente educativo, se debe enfocar la afectividad (docentes 5 y 11 MEP y Docente 18 MEP, 2020) y la lúdica (docentes 9, 11 y 21, 2020) como ambiente emocional, la corrección como acompañamiento sobre comportamientos sociales y la progresividad como un ambiente físico que genere interés y retos cada vez más complejos (docente 23 CEN-CINAI, 2020). Así también Toro (2016), quien reconoce el ambiente como un ente formador, y la UNICEF (2010), que destaca la influencia de este en los niños y niñas, llevan a la importancia de detallar las características del ambiente de aprendizaje que compartieron las docentes participantes.

Una totalidad de ocho docentes participantes hablaron de los ambientes emocionales. Entre ellas una frecuencia de cinco docentes señalan la importancia de que los ambientes de aprendizaje sean afectivos (Docente 4, 11, 14 y 16 MEP y Docente 18 CEN-CINAI), por su parte tres docentes hablan de la importancia de que estos ambientes sean felices (docentes 7, 11 y 16 MEP, 2020), y por último una docente participante destaca que la relación docente y estudiante en la práctica educativa necesita estar construida dentro de una interacción de respeto y armonía (Docente 5 MEP, 2020). En concordancia con lo mencionado, Piedad, Zúñiga y Miranda destacan que “los ambientes de aprendizaje son la conjugación del escenario físico con las interacciones que se dan entre los actores en un tiempo determinado, y promueven por sí mismas poderosas experiencias de aprendizaje para las niñas y los niños.” (2019, p. 203). Entonces, estos elementos emocionales expuestos por las docentes vienen a ser parte del ambiente de aprendizaje, ya que surgen en las interacciones personales del aula, por tanto, es un factor que es requerido contemplar en la construcción de una educación pertinente para la primera infancia costarricense.

“Debe de haber una armonía entre nosotros, entre los niños y yo como docente, para que ese respeto y ese bagaje de conocimientos y experiencias que ellos ya traen de por sí yo, yo pueda tomarlo en cuenta” (Docente 5 MEP, 2020).

En relación con ese ambiente de armonía, tres docentes (Docentes 4, 9 y 11 MEP, 2020) hablaron sobre el establecimiento de límites que realizan en sus aulas. Esto lo reflejan desde la comprensión de los límites para el entendimiento de normas sociales (Docente 4 MEP, 2020), para la construcción del respeto (Docente 9 MEP, 2020) y para la organización y orden de trabajo (Docente 11, 2020). Las tres docentes expresaron que, en el trabajo de guiar a los niños y niñas sobre el comportamiento en entornos sociales, se requiere un equilibrio con factores emocionales como muestras afectivas, entre las cuales mencionaron ser amorosas, cariñosas y “chineadoras”. Además, las docentes 9 y 11 MEP (2020) rescataron que no hay necesidad de acudir a sistemas autoritarios, como el uso de los gritos o el maltrato físico para la guía y el modelamiento del comportamiento.

“yo con los niños soy muy dulce, soy chineadora, pero también soy como como estricta digamos si yo me tengo que enojar no es que soy qué les voy a pegar cuatro gritos verdad o que los vaya a socollonear [sic] verdad, o a tratarlos mal porque no es mi manera de ser, pero si me tengo que enojar créame que me enojo y para que ellos vean verdad de que todo, yo lo que les digo a ellos es que para todo hay un momento, también hay que enseñarlos desde pequeñitos el respeto qué es lo que se ha perdido ahorita mucho” (Docente 9 MEP, 2020).

“yo me considero una maestra súper, tal vez no estricta, así como el ogro verdad, porque creo que todas hemos topado en algún momento con una maestra así, pero este me gusta más que todo como los límites en la hora de trabajar, todo en orden, pero yo me los apapacho verdad, apenas llegan yo llego y me vuelvo loca, les doy mucho amor, también les doy su espacio para ser niños, para jugar” (Docente 11 MEP, 2020).

Alzina y Paniello (2017), hablan de educar las emociones, explican que enseñar a regularlas permite construir bienestar en la vida de las personas. Las docentes mencionadas

anteriormente, compartían una resistencia hacia métodos de corrección conductual autoritarios, por su parte validaron la importancia del vínculo afectivo, sin dejar de construir espacios de respeto. Los autores proponen la psicología positiva como una alternativa que permite aplicación en el ámbito educativo, para la búsqueda de una disciplina que permita el bienestar personal y social (Alzina y Paniello, 2017). Entonces, educar desde el bienestar, con un equilibrio emocional como el descrito por los autores, es un camino para la construcción de un ambiente de armonía, en el cual se puedan desarrollar procesos de aprendizaje.

De acuerdo con el recorrido de datos brindados por las docentes 9 y 11 MEP (2020), cuando se recibe a un niño y a una niña, es necesario visualizar desde su integralidad. Cuando se comparte en el aula, emergen interacciones humanas, en las cuales se trasciende del ambiente físico, y los contenidos curriculares. Es decir, el rol de las emociones provocadas por experiencias previas de los niños y del docente, juegan un rol importante en la interacción. Por este motivo, las relaciones interpersonales que se construyen en los procesos educativos también necesitan contemplar las diversas características y realidades que viven los niños y las niñas, así lo expresa una docente participante en el siguiente testimonio

“Bueno, tuve un caso de una niña que quiso suicidarse pequeña, eh, chicos que por ejemplo viven enojados, otros que no, que vivan felices, que están felices, contentos de todo. Entonces era como también con la otra pregunta que yo les decía a ustedes, ¿verdad? De todo hay y uno se toma muy a pecho eso y deseara solucionarlo, pero. Hace lo humanamente posible, ¿verdad?” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

En la experiencia de la Docente 22 CEN-CINAI (2020), se evidencia la urgencia que emerge a atender el bienestar emocional de los niños y las niñas, y que para la comprensión plena de su realidad debe de haber un acercamiento del docente a los entornos inmediatos de la niñez, con las personas que en estos ambientes interactúan con ellos y el tipo de relaciones interpersonales que los estudiantes viven. Alzina y Paniello afirman que

la educación es mucho más que la instrucción en los contenidos académicos tradicionales. Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de

todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social. (2017, p. 64).

Entonces, a partir el rol del educador, en la práctica docente debe realizarse una contextualización de vivencias emocionales, de modo que se pueda responder a esto desde el contexto educativo con pertinencia a las necesidades y características de cada estudiante, lo que corresponde a un reto para el docente tal y como lo señalan a continuación

“A veces es difícil porque tal vez un grupo muy grande, con muchas diferencias, pero no está mal compartir. También digamos que las necesidades de uno se compartan con el otro y así poder hacer algo más integral” (Docente 23 CEN-CINAI, 2020).

Después de analizar los aspectos que contemplan el ambiente emocional en el aprendizaje, las docentes participantes describen la manera en la cual consideran que evidencian su concepción de niño en su práctica como educadoras. En este sentido, se parte de la idea expuesta por dos docentes participantes (Docente 1 y 20 CEN-CINAI, 2020), quienes resaltan que en los primeros años de vida surge un moldeamiento a la plasticidad cerebral. Lo mencionado por las docentes demuestra que, hay una conciencia sobre la importancia de la educación en la primera infancia, coincidiendo con Aquino et. al (2016), quien resalta que en esta etapa hay una mayor disponibilidad del aprendizaje. Esto se confirma con recientes investigaciones, en las cuales, desde la neurociencia, se demuestra que,

La plasticidad cerebral es máxima en los primeros años del neurodesarrollo, cuando se adquieren los aprendizajes imprescindibles para la adaptación al medio. A medida que pasa el tiempo, esta plasticidad cerebral se reduce de manera progresiva, aunque nunca llega a detenerse por completo. (Horta, Jiménez, Figueredo y Llanes, 2019, p.117).

Por tanto, las modalidades que atienden y educan a las personas que se encuentran en esta etapa de alta plasticidad cerebral, tienen el compromiso de autorreflexión que lleven a que la práctica docente se mantenga en mejora continua.

“Como persona no se puede cerrar a decir de aquí no me muevo. Digamos como en mi caso que diga yo, yo no permito la tecnología o no permito eso, sino yo también tengo que abrirme a esos aspectos para poder crecer y para poder llevar mi experiencia. Mi conocimiento me ayuda a esos chicos para que sus chicos también crezcan y se retroalimentan” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

La actualización docente, como lo indica la docente participante 22 CEN-CINAI (2020), permite enriquecer la práctica educativa. Por tanto, la información que anteriormente se comentó que se debe tomar del entorno y las realidades de los estudiantes, más la formación de los profesionales en educación en constante actualización profesional, permite contextualizar las propuestas educativas según las características y necesidades de los estudiantes. Parte de estos ajustes fueron señalados por la Docente 10 MEP (2020), quien resalta que los procesos de aprendizaje en la primera infancia deben desarrollar una serie de retos progresivos, los cuales se reflejan en el proceso educativo del estudiante.

“Yo creo que más allá de construir es como una satisfacción verdad porque yo siento que uno no los construye ellos se van haciendo poco a poco y uno simplemente es parte de ese proceso y guía del proceso de ellos verdad, entonces es como una satisfacción propia ver como ese niño inicia por ejemplo en un materno y cómo ese niño termina en transición verdad, el proceso del niño de independencia, cómo trabajan, cómo se estructura, cómo van realizando las cosas por sí solo, es una satisfacción para uno” (Docente 10 MEP, 2020).

La mediación que realice el rol docente podría convertirse en el camino viable para la incorporación progresiva de contenidos, experiencias y retos en los procesos de aprendizaje. Las formas para desarrollar la mediación fueron expuestas por la Docente participante 11 MEP (2020), quien indicó que las experiencias de aprendizaje deben ser dinámicas y divertidas; la Docente participante 8 MEP (2020), expresa que deben ser llamativas y adecuadas a cada grupo y la docente 16 MEP (2020), destaca la importancia de que sean participativas. Esto también es apoyado por la neurociencia desde la investigación realizada por Burgos, Molina y Carvajal (2020), quienes resaltan la importancia de que las experiencias de aprendizaje en preescolar se trabajen desde la lúdica y la emoción. Por tanto, en la práctica docente también se considera

importante que las personas docentes contemplen actividades que sus estudiantes disfruten y respondan a sus intereses, necesidades y contextos culturales.

Por tanto, los datos demuestran que la práctica educativa, debe contar con un rol docente que debe partir del amor y la vocación por su profesión, para mantenerse en una constante actualización y motivación. Esto permitirá que en su proceso de educación no se mantenga en una “zona de confort”, sino que conozca las necesidades y teorías que emergen y evolucionan. A partir de esto, con un bagaje de conocimientos actualizados, el docente podrá responder a las características del entorno en las propuestas educativas que plantee. Como profesional contextualizado, se busca que la práctica educativa, sea el desarrollo de un currículo prescrito que motive a los estudiantes, en un ambiente de bienestar emocional, para el desarrollo de aprendizajes coherentes con los entornos de los niños y las niñas. Por último, esta mediación necesita proveer oportunidades para todos, generar retos y evolucionar en un evolucionar progresivamente desde lo simple a lo complejo.

Niño y niña desde la visión de la sociedad en la perspectiva docente.

En el presente apartado, se muestra cuál es la visión de niño y niña que se ha construido en el territorio nacional según la percepción de las personas docentes participantes. Estos datos son recabados considerando sus experiencias como ciudadanas del país, en las que comparten ¿cómo creen que la población de Costa Rica reconoce a la niñez? Por tanto, desde este apartado se reflexiona sobre la perspectiva social, y cómo esta permea el trabajo que se realiza en las modalidades de atención y educación para la primera infancia.

La información recabada surge ante la pregunta abierta dirigida a docentes “Desde su percepción ¿cómo se considera la visión de niño y la niña en la sociedad costarricense?” (ver *apéndice G*). Ante la interrogante, las personas participantes brindaron su opinión, basada en sus perspectivas y experiencias. Por ello, se encuentra variedad de datos, los cuales se organizan a continuación (ver *figura 11*).

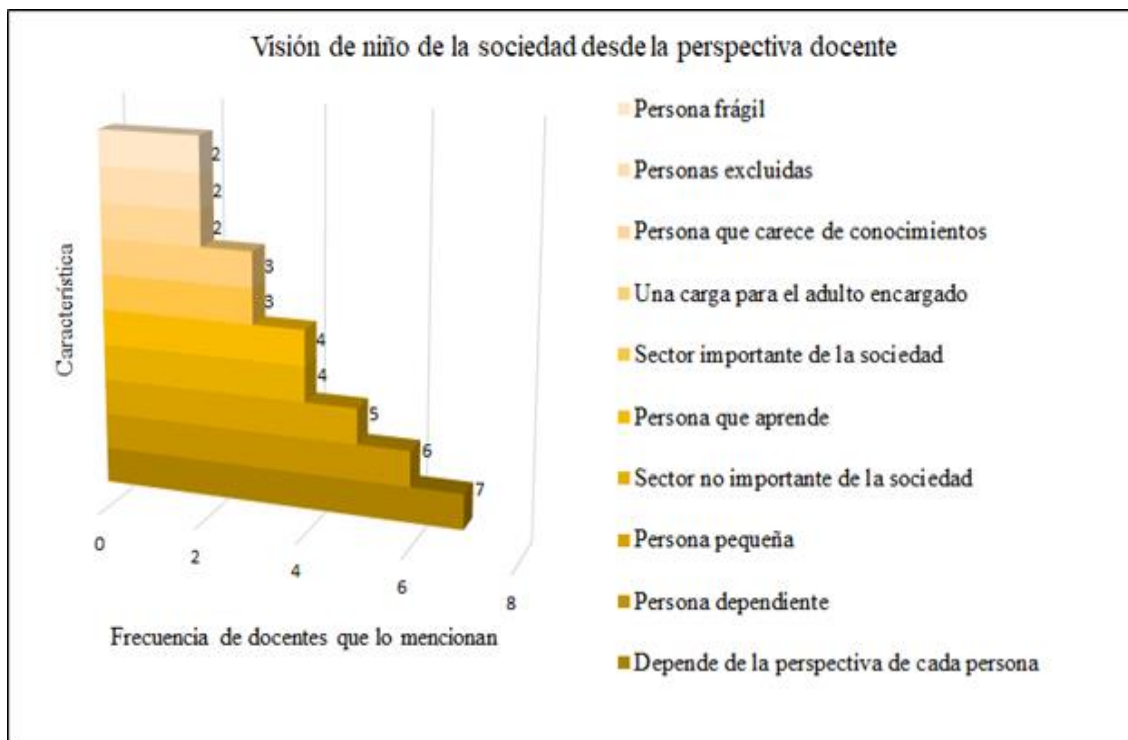


Figura 11. Visión de niño de la sociedad desde la perspectiva docente, a partir de los datos brindados por las docentes participantes. (Elaboración propia, 2021).

En la figura anterior, se muestra la descripción que realizan 23 docentes de atención y educación a la primera infancia sobre la visión de niño y niña de la sociedad desde sus perspectivas como educadoras. Estos datos fueron brindados como opiniones sobre los niños y niñas que ellas consideran que hay en la población costarricense, desde sus experiencias de escucha u observación en el entorno nacional. Cabe aclarar que, la misma participante pudo aportar una o varias categorías del gráfico, lo que lo hace una representación de datos no sumativa, sino que cumple la función de visualizar las coincidencias en los datos desde la voz de los participantes.

Para la comprensión de los datos, en el eje vertical se encuentran 10 barras, cada una de estas representa una de las características mencionadas por las docentes participantes, para describir la manera en la que opinan que la sociedad considera a los niños y niñas. En el eje horizontal se evidencia la cantidad de participantes que mencionaron cada característica. Es importante considerar que, las barras se organizan desde la característica más mencionada hasta la menos expresada por los participantes en un orden descendente de abajo hacia arriba, es decir,

desde la característica “Depende de la perspectiva de cada persona” con una frecuencia de siete participantes, hasta la característica “Persona frágil” con una frecuencia de dos participantes.

Entre las respuestas brindadas por las docentes, para un total de siete docentes participantes (Docentes 2, 8, 9, 11, 18 MEP y de la Docente 23 CEN-CINAI, 2020), la visión de niño y niña según la sociedad es un aspecto en el cual las respuestas depende del sector de la población o de la persona a la que se le pregunte. Para efectos de la investigación se les invitó a reflexionar, cuáles son esas características y opiniones más frecuentes que perciben de la población costarricense hacia los niños y las niñas. A partir de esta motivación en el desarrollo de la entrevista surgen los siguientes datos.

Tres docentes coinciden (Docentes 2, 8 MEP y docente 21 CEN-CINAI, 2020), en que la sociedad reconoce la importancia de la niñez. La forma de concebir al niño en un territorio, tiene vinculación con las acciones políticas que se asumen para atender a la población infantil. Para estas acciones hay dos testimonios, en donde se reconoce al niño como el futuro de la sociedad, por tanto, se abren posibilidades, pensando en los beneficios que esto traerá a futuro; o reconocer a los niños y a las niñas como personas que atraviesan una etapa de gran importancia, a la cual se le debe atender y dar valor en el presente. También se añaden las consecuencias futuras, de no atender y educar a la primera infancia, afirmando que es un compromiso de cada día, que siempre estará vinculado a resultados futuros para la sociedad.

Por otro lado, en los resultados se encuentra que cuatro de las docentes participantes (Docentes 2, 4 MEP, Docente 3 REDCUDI y Docente 21 CEN-CINAI, 2020), mencionan que, las personas en Costa Rica no consideran a los niños y las niñas como un sector importante de la población y que esto se ve reflejado en la despreocupación de velar por el bienestar y la mejora para su atención y educación. Aunado a esto las docentes 14 MEP y docente 22 CEN-CINAI (2020), indican que han sido personas excluidas de beneficios sociales, por tanto, que las personas que sí se interesan por su bienestar deben estar velando por el cumplimiento de sus derechos y la búsqueda de mejores condiciones. Esto podría considerarse como una condición de desventaja, tal y como lo considera una docente participante (Docente 16 MEP2020). Estas perspectivas de las educadoras coinciden con hallazgos expuestos en el apartado de justificación de la presente investigación, donde se visualiza que con el paso del tiempo se le ha delegado más importancia cada vez a la primera infancia. Entre estas acciones surge la construcción de

La Convención de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2006), un compromiso para que todos y todas se responsabilicen de velar por el bienestar de la infancia.

Entre las concepciones de niños y niñas construidas por la sociedad, de acuerdo con la opinión de cinco docentes (Docentes 2, 19, 6 y 12 MEP y docente 23 CEN-CINAI, 2020), la niñez es reconocida como persona pequeña y para las participantes 6 y 4 MEP (Docente 6 y 4 MEP, 2020), como un individuo frágil. En relación con esta concepción se reconoce la necesidad de brindarles cuidados y educación, así lo expresaron seis de las personas entrevistadas (Docentes 2, 19, 13, 6, 12 MEP y Docente 23 CEN-CINAI, 2020), quienes mencionan que consideran al niño como persona dependiente. Dentro de esta concepción se despliegan una serie de actos del adulto que acompañan a las personas en primera infancia, algunos de estos fueron resaltados por la docente participante 12 MEP, quien menciona que *“los ven como los hijos de ellos o los niños, pero que necesitan ser guiados y que necesitan ser cuidados, ser protegidos”* (Docente 12 MEP, 2020). En una perspectiva distinta, se rescata el testimonio de otra participante.

“muchas veces en nuestras casas tratamos verdad de que los niños se comporten como adultos, este no les damos ese espacio, no les damos esa libertad, queremos que analicen, que piensen y que se comporten como nosotros queremos verdad no como como ellos en realidad son verdad, no le damos esos espacios. Entonces pienso que la sociedad ahorita está creando adultos en miniatura y no niños.” (Docente 7 MEP, 2020).

De acuerdo con los comentarios realizados por las docentes, se evidencia que hay dos perspectivas distintas. Una en la que se reconoce al niño como persona que depende de un adulto y otra en la que se espera que ese niño se comporte como un adulto. Si se plantean ambas perspectivas, en coherencia con La Convención de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2006), se encuentra que, en el artículo 3 se hace un llamado a la protección del niño, efectivamente el niño en la sociedad es una persona a la que se le debe brindar cuidados como lo mencionaron las docentes participantes. No obstante, dentro de este entorno de protección, de acuerdo con el artículo 23, también es importante permitir la participación del niño como miembro de la comunidad, en la cual se requiere promover espacios de educación (artículo 28).

Por tanto, el reconocimiento del niño como persona a la que se debe proteger es un compromiso de corresponsabilidad, que une a los diferentes entes que conforman la sociedad, un ejemplo de esto es abrir espacios de participación, como la oportunidad de opinar, decidir, actuar, desde sus vivencias y realidades. En relación con este equilibrio entre ambos datos expuestos por las participantes Castañeda (2016, citado por Calderón, 2017, p. 52), describe que la autonomía es un “bien del ser humano en cuanto permite expresar su humanidad en forma completa, al dotar de libertad y capacidad para tomar decisiones sobre su vida, ser responsable de sus elecciones y lograr los planes de vida”.

Entonces, para responder a los derechos de los niños y las niñas se trata de promover el desarrollo de su autonomía de manera progresiva, dentro de los diversos entornos en los que se desenvuelven en su cotidianidad. Esto permitirá que, desde la primera infancia las personas hagan aportes de sus vivencias en las diferentes experiencias en las que participan. Por otro lado, hay un resultado de datos en los que se refleja con una frecuencia de tres docentes participantes que opinan que la responsabilidad de cuidar, educar y atender a niños en muchas ocasiones se vuelve una carga para el adulto (Docentes 8 y 9 MEP y Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

“Esa está difícil, hay muchos puntos de vista, en muchos hogares son percibidos como una carga, un trabajo más, un caliente de cabeza, son vivencias que uno a en el grupo le ha tocado también tener” (Docente 8 MEP, 2020).

Además, un total de tres docentes perciben que a este niño al que tienen bajo tutela, se le reconoce como persona con carencia de conocimientos (Docentes 5, 15 y 2 MEP, 2020).

“es que no quiero decir algo feo, pero sigue siendo un niño verdad, él que hay que educar, él que hay que regañar, él que hay que dirigir, él que hay que orientar, probablemente un niño que no tenga muchos conocimientos, que no tenga gustos, intereses, necesidades, sino que el adulto decide y toma decisiones por él verdad. Entonces somos muy dados como adultos a veces a decidir y hacer lo que yo creo sin tomar en cuenta lo que los niños y las niñas piensan y sienten.” (Docente 5 MEP, 2020).

No obstante, un sector de la población entrevistada considera que también se percibe que el niño y la niña están en una etapa de aprendizaje (Docentes 23 CEN-CINAI y Docente 19,8 y 12 MEP). Entonces al retomar estas tres ideas, niño como carga para su encargado, niño como persona sin conocimientos y niño en proceso de formación educativa, se reconoce que el niño se encuentra expuesto a diversidad de opiniones en la sociedad. Por tanto, el niño está siendo partícipe de diversos entornos, en los cuales puede coincidir o divergir la manera en la que es concebido, además, diferirá la atención que recibe de acuerdo con la idea de Maturana y Pörksen (2004) retomada anteriormente.

Con los datos mencionados, se evidencia la importancia de que las personas funcionarias de las modalidades de atención y educación infantil, contemplen como parte de la realidad de sus niños, entornos en los cuales se debe fortalecer la validez del niño como persona poseedora de derechos. Asimismo, velar por los derechos de los niños dentro de los jardines infantiles, compromete a concientizar otros entornos en los que se desenvuelven los niños. Por tanto, es necesario que se articule el trabajo, la concientización y la corresponsabilidad del cumplimiento de los derechos del niño y la niña de la institución con la comunidad y la familia, como entornos cercanos e inmediatos de la primera infancia costarricense, tal y como lo recomiendan Gómez y Jiménez (2015).

En relación con el trabajo en conjunto, la docente participante 12 (2020), expresa su preocupación debido a que ella considera que los ciudadanos no comprenden que los niños y las niñas tienen visión distinta a la del adulto. Estas diferencias a las que se refiere la participante, en cuanto a la etapa del desarrollo en la que ellos se encuentran, son visualizadas por la profesional participante. No obstante, ella destaca, que personas que carecen de este conocimiento, pueden presentar dificultades para comprender dichas diferencias de la etapa infantil. Entonces, se sugiere la importancia de que el adulto que acompaña al niño y a la niña conozca sobre su desarrollo. Por tanto, para el cumplimiento de los derechos en corresponsabilidad, un proceso de enriquecimiento mutuo viable es el compartir conocimientos entre las personas adultas que acompañan al niño y la niña en sus diversos entornos (Aquino et. al 2016).

Por otro lado, dos de las docentes participantes, mencionan que en Costa Rica no se reconocen las capacidades de los niños y las niñas (Docentes 3 CEN-CINAI y Docente 15 MEP, 2020), además, tres de las docentes participantes (Docentes 5, 6 y 19 MEP, 2020) perciben que

tampoco se reconocen sus emociones. De acuerdo con lo propuesto por Aquino et al. (2016) y Gómez y Jiménez (2015), en el trabajo conjunto y el aprendizaje recíproco entre las partes, llámese, comunidad, familia y centro de atención y educación se puede lograr comprender sobre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Conocer sobre el desarrollo conlleva a entender al ser humano integral y poseedor de derechos del que se ha hablado a lo largo de la investigación, es decir, no se puede dejar de lado la influencia que tiene el contexto en el que conviven esos niños y niñas a los que se acompaña (López y Guiamaro, 2015).

Al indagar acerca de la visión de niño y niña que tienen las personas en el país, también se encuentran relatos de las docentes participantes que hacen referencia a la realidad actual de las familias y su influencia en esta percepción hacia la infancia. Dos de las educadoras entrevistadas (Docente 4 y 7 MEP, 2020) mencionan que, las familias tienen poco tiempo para sus hijos y que esta razón contribuye a que la niñez esté en desventaja; ya que se alude que los adultos no creen en la capacidad de los niños y las niñas o como comenta una docente de CECUDI (Docente 3 CECUDI, 2020), no los valoran como tales, con todos sus sentimientos y conocimientos. Además, una participante (Docente 13 MEP, 2020) expresa que, existe un doble discurso entre lo que se dice en relación con la niñez y la práctica o convivencia diaria.

De esta manera, se puede inferir que existe una concepción social de los niños y las niñas centrada en la invisibilidad, donde se pasa a obviar las potencialidades y necesidades que tienen las personas menores de edad en su primera infancia. López de Maturana (2010, p. 245), reconoce que esta visión de infancia tiene lugar desde una “perspectiva adultista”, y argumenta que es el paradigma opuesto del que se aspira en la actualidad, es decir, uno en el que se conciba a los niños y a las niñas como seres sociales, culturales, potentes e integrales. Cabe aclarar que, la visión colectiva encontrada, en donde se visualiza al niño y a la niña como objeto, es una de las muchas que pueden rodear a los niños y a las niñas y a sus familias. De acuerdo con esto, durante el trabajo de campo de esta investigación surge como un punto de convergencia y énfasis entre las respuestas que brindan las docentes participantes. La visión descrita se ejemplifica con el siguiente diálogo aportado por una participante de CEN-CINAI.

“no hay tiempo para los hijos ahora, no hay tiempo, vienen a ser como aquel niño que nació y diay ni modo tengo que ver cómo lo crío. Este es muy lamentable porque los niños crecen muy

solos, crecen con dolor, muchas veces viendo situaciones difíciles en los hogares, entonces desde la sociedad yo diría que nos hace falta muchísimo, volver a ese amor, volver a esa ternura con que el niño tiene que ser criado” (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

Lo anterior lleva a la reflexión de la incidencia de esta percepción social del niño y la niña vistos como objetos y no como sujetos, en el desarrollo de la persona menor de edad, en el trato y en las oportunidades que como persona y en cada familia particular se les brinden. Ya que, como se ha mencionado, la manera en cómo se piense respecto a la niñez determina las acciones y decisiones que se planteen en su beneficio. Boderó (2017), concuerda con lo anterior al plantear que el actuar social o la falta de éste, en relación con la atención y educación de los niños y las niñas en la primera infancia puede “tener una consecuencia duradera” (p. 8), no sólo en la persona menor de edad, sino también en su contexto familiar y educativo. Lo anterior, es relevante dentro de la presente investigación, ya que la visión que se tenga de la infancia desde el entorno en el que crece puede ser un factor influyente en la visión que tenga propiamente la persona docente. Y a su vez, esto puede repercutir en si se brindan o no oportunidades de aprendizaje pertinentes para la diversidad cultural de las personas en primera infancia (ver *figura 12*).



Figura 12. Influencia de la visión de la sociedad en las oportunidades de aprendizaje pertinentes a la diversidad cultural de los niños, las niñas y sus familias. (Elaboración propia, 2021).

Por lo tanto, se podría decir que es una reciprocidad, en la que la visión de los niños y las niñas que se tenga como sociedad va a repercutir en el actuar de todas las personas alrededor de los niños, entre ellas los profesionales en educación. A su vez, la persona docente puede incidir con su práctica pedagógica y los espacios de interacción con las familias para transformar o aportar a lo que escucha, observa o detecta sobre la concepción de las personas menores de edad en la actualidad. Aunado a esto, una participante del MEP expresa que, *“falta mucho, en educar primero a las familias y después pues eso va a repercutir en la sociedad”* (Docente 16 MEP, 2020).

Los argumentos citados invitan a la toma de conciencia acerca de la visión que se tiene de la niñez, y si esta responde a un discurso real o a uno ideal con carencia de visibilidad en la práctica. Otro dato que surge desde la concepción de niño de la sociedad es la dificultad del rol adulto para dedicar tiempo a los niños y las niñas que tienen a cargo (docentes 10 y 16 MEP, Docente 18 y 21 CEN-CINAI, 2020). Marín et al. (2019), mencionan la importancia de que los adultos que acompañan a los niños y a las niñas organicen su tiempo y responsabilidades, para no descuidar ni sus labores ni la atención de la niñez, la cual los autores consideran de gran importancia. En esta línea, la organización del tiempo en el rol del adulto es fundamental para la atención y educación de la primera infancia, desde la respuesta a sus derechos.

A modo de síntesis y como bien se ha visto, la visión que se tenga de los niños y las niñas en la sociedad se ve permeada en el diseño del currículo prescrito, en el currículo práctico de acuerdo a la metodología implementada e incluso la concepción propia de la persona docente. Estas perspectivas demuestran entre sí cómo se reconoce al niño y la niña en la institución de atención y educación, de modo que se da respuesta acorde a lo que se cree de la persona en primera infancia. Como parte del reconocimiento de la persona que se atiende, se necesita rescatar que la creación y operacionalización de las propuestas de educación y de atención en el país deben tomar en cuenta las realidades en las que viven inmersos los niños y niñas. Por tanto, para su calidad desde la presente investigación se considera la importancia de contextualizar los diseños curriculares de modo que se busque la calidad mediante el criterio de pertinencia cultural.

Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado
Por Marjury Esther González Chavarría en coautoría con Marian Álvarez Ramírez,
Tania María González Méndez y Wendy Sofía Hernández Arias.

A continuación, se presenta en este apartado como punto de análisis los primeros acercamientos que tienen las familias con la persona responsable de atender y educar a sus hijos e hijas. El acercamiento visualizado como el momento en el que la docente o la persona encargada establece el contacto inicial con la familia. Por tanto, se muestra cuáles son los primeros acercamientos de las figuras parentales dentro de la modalidad de atención y educación. Además, se presenta desde donde se proponen los acercamientos, cómo se desarrollan y las experiencias que ahí emergen, entre otros aspectos fundamentales a analizar. La fuente principal de este punto de análisis es la perspectiva familiar, en la que se recupera la voz de 14 familias participantes de las entrevistas realizadas y provenientes de las instituciones MEP, de la REDCUDI y sus alternativas CEN-CINAI y CECUDI.

Asimismo, en este apartado se expone sobre el diagnóstico que se les realiza a las familias de los niños y las niñas de las modalidades de atención y educación para la primera infancia de Costa Rica desde las personas participantes consultadas. En función de lo anterior, se analiza el momento en que se realiza dicho proceso, cómo se desarrolla, las herramientas empleadas para la recolección de los datos y la finalidad que tiene para la modalidad de atención y educación infantil, ya que, el diagnóstico es considerado un paso necesario para la contextualización curricular desde la pertinencia cultural, debido a que son acciones que parten de un contexto físico, cultural y social del estudiantado, para vincular la educación con la realidad, necesidad y características que tiene cada niño, niña y familia del proceso de atención y educación (Mella et al., 2012). La fuente del diagnóstico proviene de docentes del MEP, de la REDCUDI y sus alternativas CEN-CINAI, CECUDI y de funcionarios administrativos de estas modalidades citadas, así como de Casas de la Alegría. Por lo que, se procede a desarrollar dicho análisis. A continuación, se hace referencia a las subcategorías que se abordan en este apartado (ver *figura 13*).

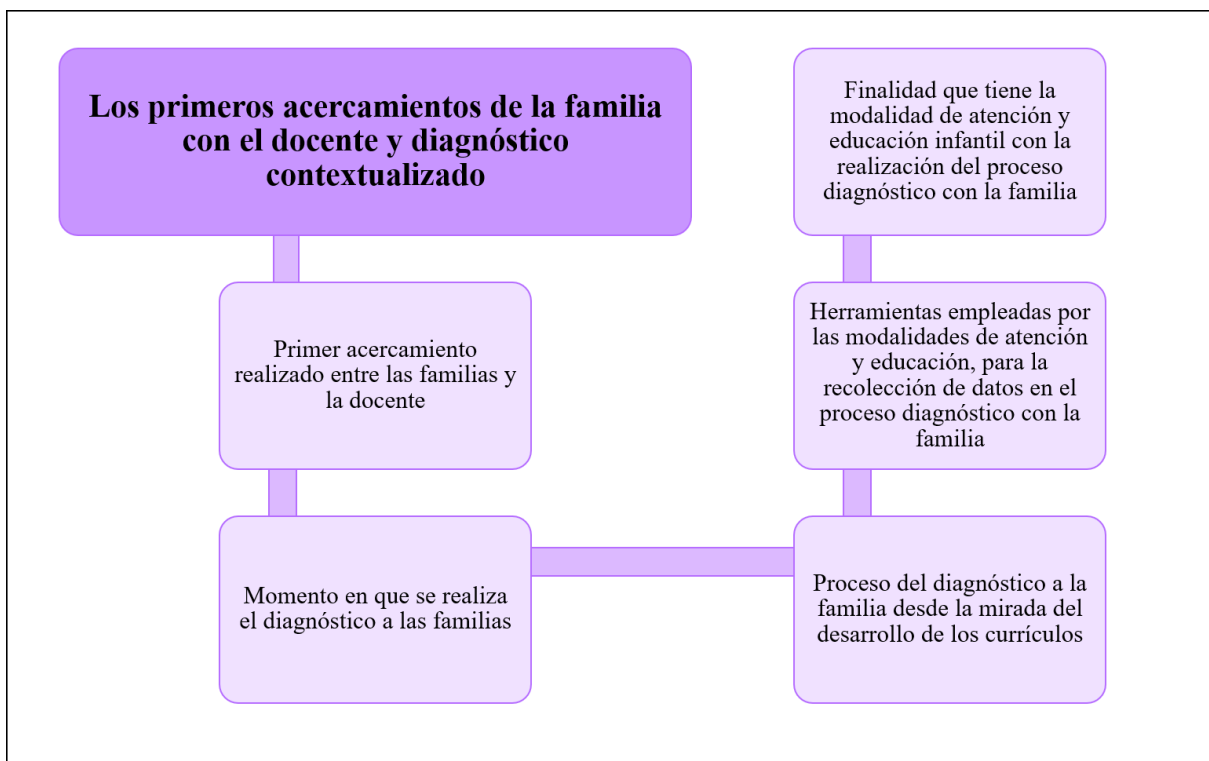


Figura 13. Subcategorías del nodo. Los primeros acercamientos de la familia con el docente y diagnóstico contextualizado. (Elaboración propia, 2021).

Primer acercamiento realizado entre las familias y la docente.

Los momentos de contacto que la familia y el centro educativo desarrollan son trascendentales, ya que tienen un impacto en la educación de los niños y las niñas. A partir de ahí, este primer punto hace referencia sobre los acercamientos que ha realizado la familia con la docente o la persona responsable de atender a sus hijos e hijas. Respecto a este tema, se aborda cómo han sido esas experiencias, desde la mirada familiar y, ¿por qué tiene gran relevancia dicho proceso entre la familia y las modalidades de atención y educación, desde el punto de vista de la pertinencia cultural? Según Mella et al. (2012), la familia es la base de los conocimientos y experiencias culturales que tienen los niños y las niñas. Por lo que, se hace necesario que desde los procesos de atención y educación se propicien acercamientos con la familia para conocer integralmente al estudiantado.

Ahora bien, según las familias entrevistadas los momentos de primer acercamiento con la docente o la persona responsable de atender y educar a sus hijos e hijas, han sido para completar formularios (Familia 11 MEP, 2020), al dejar a los niños y niñas por primera vez en

la puerta del aula (Familia 2, 14 CEN-CINAI, 2020), entrevistas personales (Familia 1 CECUDI y Familias 3, 5, 6 MEP, 2020), reuniones y mensajes por WhatsApp (red social de mensajería de texto y archivos multimedia) (Familias 4, 8, 9, 11 MEP, Familias 10, 12 CEN-CINAI, Familia 7 CECUDI, 2020). A continuación, se presentan fragmentos de los testimonios expresados por cuatro familias entrevistadas de las 14 participantes.

“Fue ella programó como un tipo de entrevista, dijo que quería conocer a los papás de los niños y hacer unas preguntas y ahí fue donde yo le conocí” (Familia 5 MEP, 2020).

“hicieron la primera reunión de padres ahí fue donde conocí a la maestra, una excelente maestra este después nos hizo una entrevista por individual a cada padre, igual súper buena la maestra me ha dado la confianza” (Familia 4 MEP, 2020).

“la niña entró yo no la he visto así de tú a tu, solo por el WhatsApp” (Familia 10 CEN-CINAI, 2020).

“la primera vez que iba a ingresar, ahí entonces me senté a hablar con ella que creo que ella se tiene que acordar cuando le dije le entregó lo que yo más amo en esta vida” (Familia 1 CECUDI, 2020).

Lo expresado por las familias participantes, refleja que las experiencias del primer acercamiento con la docente son propiciadas desde un espacio de comunicación y diálogo, en el que las personas responsables de atender y educar a los niños y niñas de las instancias planean el espacio y las familias acuden a la solicitud. Además, son momentos específicos en el que a la familia se le extiende una invitación, para asistir a una reunión o para completar un formulario acerca de sus datos personales (Familia 11 MEP, 2020). Según Razeto (2016b), en la práctica docente las experiencias de acercamiento con la familia se sujetan a reuniones informativas, solicitud de materiales educativos y conversaciones sobre el comportamiento de los niños y las niñas. Por ello, el contacto que se tiene con la familia tiende a ser desde una unidireccional de comunicación, donde el foco de atención es academicista y centrado en la escuela.

En relación con lo anterior, García (2003, citado por Castro y García, 2016), menciona que existen tres tipos de acercamiento y participación por parte de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, el primero de ellos desde una *participación informativa o de pseudoparticipación*, la cual se vincula a esos acercamientos en los que la familia toma un rol receptivo, en el que solamente escucha lo que se le informa y la toma de decisiones recae en la persona docente, por ejemplo, cuando la familia únicamente recibe un informe evaluativo por parte de la docente y no se da una retroalimentación entre ambas partes. El segundo, *un acercamiento consultivo*, donde solamente se pregunta, interroga y se indaga de una información específica, ya sea del desarrollo del estudiante, de la familia o del entorno, pero no trasciende a un plano más significativo. Y la tercera, es “*la participación plena en el centro*, que otorga a las familias un papel activo en la vida escolar, con capacidad de decisión y reparto de responsabilidades” (p. 196).

De acuerdo a lo antes citado por las familias entrevistadas se refleja que los primeros momentos de encuentro con la persona docente son desde un enfoque más informativo o pseudoparticipativo, de acuerdo a lo que mencionan Castro y García (2016), ya que se quedan en un plano receptivo por parte de los familiares y la persona docente como canal informativo. Los momentos de acercamiento entre la familia y la docente “es más que la sola acción de estar ahí, es estar dándose desde sus dimensiones y contribuyendo a un proceso para responder a las aspiraciones individuales y familiares” (Flores et al., 2017, p. 9). Por lo tanto, se debe reflexionar sobre qué tipo de espacios de acercamiento se están propiciando entre el hogar y la institución, y en que direccionalidad se están desarrollando, lo que responde a ese grado de participación de las familias y las instancias de atención y educación. Además, con qué objetivos se proponen los momentos de encuentro, y la capacidad de decisión que tienen los participantes en dichas experiencias.

Ahora bien, para ahondar en los acercamientos con la docente, se hace necesario preguntar ¿Cómo son los acercamientos o que situaciones emergen en ellos? Por ello, se rescata lo dicho por las familias participantes, quienes argumentan que en los momentos con la docente sienten confianza y que son espacios agradables para conversar y expresar lo que desean (Familia 1 CECUDI, Familia 3, 4 MEP, 2020), también mencionan que tenían temores y cuando conocieron a la profesional se sintieron tranquilos (Familia 1 CECUDI, Familia 2 CEN-CINAI, 2020). También, aluden que son espacios para desahogarse sobre alguna situación específica de

sus hijos e hijas, donde la maestra se muestra accesible y comprensible. Por lo tanto, se sienten apoyados en el proceso (Familia 2 CEN-CINAI, Familias 3, 8, 11 MEP, 2020). Además, que las docentes brindan información clara y explicativa referente a cómo se va a trabajar en el proceso educativo (Familia 6 MEP, Familia 7 CECUDI, 2020). Se respalda la información anterior con la respuesta textual de tres familias entrevistadas.

“yo tenía mucho miedo, pero cuando la conocí fue muy tranquilo para mí porque, yo noté el amor y la dedicación que ella tenía con los chiquitos” (Familia 2 CEN-CINAI, 2020).

Pero si ha sido muy buena la comunicación de nosotros hacia ella. ella muy anuente a ayudarnos de verdad a seguir el proceso con él para ir avanzando. (Familia 11 MEP, 2020).

“la niña ha sido un aporte, porque la he tenido que molestar mandándole mensajes o poniéndole un mensaje o cada vez que la puedo ver desahogarme de todo lo que no puedo hacer y siento que la maestra ha sido muy comprensible [sic] muy bonito” (Familia 4 MEP, 2020).

En línea con lo anterior, otras familias consideran que en estos acercamientos han tenido una relación complicada, debido a que no tienen mucho conocimiento sobre la docente (Familia 5 MEP, 2020), además una familia menciona que cuando la docente se incorporó a labores la única comunicación y acercamiento que tuvieron fue por medio del WhatsApp, en el que la docente comunicó que iba a ser la maestra de grupo y posteriormente se limitó a solicitar evidencias del trabajo de los niños y niñas (Familia 10 CEN-CINAI, 2020). Por otra parte, las familias expresan que los acercamientos son escasos, ya que solamente en una reunión fue el único contacto con la docente (Familia 6 MEP, 2020). A continuación, se destacan tres de las respuestas textuales de las familias que ejemplifican lo citado.

“una reunión de padres fue la única y la primera reunión que tuvimos” (Familia 6 MEP, 2020).

“Bueno ahí vamos relación complicada. No se conoce mucho sobre ella verdad” (Familia 5 MEP, 2020).

“Después cuando se incorporó hizo un grupo de WhatsApp y dijo yo soy la maestra y ya, no ella nada más pide evidencias y listo” (Familia 10 CEN-CINAI, 2020).

De esta manera, se evidencia que los acercamientos entre la familia y las docentes o la persona responsable de atender y educar a los niños y a las niñas varía de una situación a otra, ya que, las realidades de los núcleos familiares que asisten a los centros infantiles son diversas, por tanto, se puede decir que las situaciones que emerjan en los primeros acercamientos van a depender de la actitud e interés profesional que muestre la docente ante las familias y los estudiantes. Ya que, se puede apreciar que en algunos casos la profesional se muestra anuente a la situación y realidad particular de los familiares. Con ello, Nashiki et al. (2011), indica que la docente se debe mostrar accesible a las familias, utilizando lenguaje contextualizado a las realidades de cada uno y, además, partir desde la cotidianidad familiar, para que realmente se sientan parte de ese primer encuentro.

Por ello, los acercamientos con la familia son cruciales para desarrollar una relación horizontal, que se entiende como el compartir de experiencias por parte de las familias y las personas docentes, como lo mencionan más adelante Nashiki et al. (2011). A su vez, se pudo apreciar que otras docentes dirigen los espacios con la familia desde un enfoque informativo o de solicitud al utilizar medios tecnológicos o formularios para completar con sus datos. De esta manera, se ausentan las interacciones presenciales entre los participantes del proceso, y podría decirse que, por ende, no existe un conocimiento integral de la realidad del estudiantado y la familia. Ante ello, Castro y García (2016), revelan que existen actitudes que tienden a limitar los encuentros con familias, porque parte desde una visión desvinculante a sus realidades, en el que son percibidos como extraños dentro del proceso educativo.

En este sentido, Nashiki et al. (2011), mencionan que los profesionales en educación necesitan contemplar cinco principios para desarrollar una relación horizontal con la familia, donde se dé un intercambio de conocimientos y reconocimiento por el otro. Esto quiere decir que, tanto la docente como los familiares se descubren y dan a conocer sus realidades, en el que existe en ambas partes una apertura y escucha por los saberes y experiencias del otro. Los

principios se muestran por medio de una figura cíclica en el que todos los aspectos son trascendentales, por lo tanto, van de la mano para el desarrollo en el proceso de atención y educación (ver *figura 14*).



Figura 14. Principios de acercamientos con la familia, a partir de lo mencionado por Nashiki, et al. (2011). (Elaboración propia, 2021).

Como se observa en la figura, el reconocimiento por el otro refleja el respeto por lo que conoce, lo que ha vivido y lo que se puede aprender de ese otro, en este caso traducido a la relación entre la familia y la persona docente. Por otra parte, la comunicación bidireccional hace referencia al razonamiento por lo que se escucha, el cual viene vinculado con el principio de toma de decisiones compartidas, en el que llegan a un consenso y parten de ahí para resolver y responder a una situación específica en relación a la educación y atención del niño y la niña. El reconocimiento y respeto por la diversidad del otro se relaciona con la valoración por la individualidad de cada persona, y a su vez, que cada uno proviene de una cultura distinta en el que emergen tradiciones, características y realidades diversas. Las redes de apoyo para conocer necesidades de ambas partes, conlleva al acompañamiento que la docente y la familia pueden

brindar durante el proceso educativo, en el que conocen sus intereses y aquello en lo que pueden intervenir para darse soporte en las labores que realizan cada uno.

Esto antes citado, en relación con los datos brindados por las familias participantes lleva a reflexionar que en el desarrollo de los currículos educativos se debe contemplar los primeros momentos de acercamiento con la familia desde una bidireccionalidad, ya que según (Nashiki et al., 2011), tienen beneficio en el desarrollo del niño y niña, y a su vez en el bienestar de la familia, el cual repercute de manera positiva en el centro educativo. De este modo, el ambiente educativo se convierte en un espacio democrático e interactivo (Castro y García, 2016), en el que la familia, los niños y las niñas se sienten escuchados. Por tanto, sus saberes, experiencias y conocimientos son tomados en cuenta para el desarrollo del proceso educativo. Esto conlleva a una educación más significativa para todos los involucrados, debido a que son participantes activos del proceso.

Como bien se puede apreciar, en este punto se ha reflexionado acerca de la necesidad de pensar en el primer acercamiento entre la familia y la docente. Ya que, no es una experiencia que se puede tomar a la ligera, sino que debe desarrollarse bajo una planificación desde el diseño de los currículos y el desarrollo de este. Por lo que, la intención de este acercamiento no viene intrínseca en el inicio del año lectivo, sino que necesita tener una correlación con el trabajo que se desea desarrollar con las familias de los niños y las niñas. En este sentido, vale mencionar que el proceso diagnóstico está ligado con las ideas antes expuestas, al formar parte del acercamiento inicial entre la familia y la docente. A continuación, se desarrolla este siguiente aspecto que toma gran relevancia en el proceso educativo.

Momento en que se realiza el diagnóstico a las familias.

Este punto de análisis hace referencia al periodo y momento del año lectivo en el que se desarrolla el proceso diagnóstico, por parte de las instituciones y docentes a las familias de los niños y las niñas de las modalidades de atención y educación del país. Además, de las situaciones particulares que se realizan o emergen durante el proceso diagnóstico dirigido a las familias. Por tanto, se muestra cual es el momento que las instituciones y docentes seleccionan para desarrollar el diagnóstico y a su vez, rescatar las situaciones particulares que se realizan para llevarlo a cabo. Es imperante mencionar el alcance del instrumento realizado a los participantes para este punto de análisis, ya que se toma en cuenta únicamente el diagnóstico

realizado a las familias y no así el de los niños y niñas desde la observación o desarrollo de estrategias en el proceso educativo por parte de la persona que atiende y educa. Cabe mencionar que, la fuente de información de este punto proviene de docentes y funcionarios que laboran en instancias del MEP, REDCUDI y algunas de sus alternativas como CEN-CINAI, CECUDI y Casas de la Alegría.

Primeramente, se hace necesario ahondar en la conceptualización que tiene la palabra diagnóstico. Esta ha sido estudiada desde diferentes áreas profesionales, como se mencionó en el Capítulo II de esta investigación, ya que, ha tenido diversos enfoques según el área de estudio en la que se desarrolle. De igual manera, en el campo educativo el concepto ha tenido sus variables, lo que desde la presente investigación se retoma como contextualización y se amplía más adelante. A continuación, se muestra una figura que presenta el concepto diagnóstico desde dos perspectivas educativas, y una médica (ver *figura 15*). Ya que, fue en el área de salud donde surgió por primera vez este concepto (INNOVAGOGÍA, 2020).

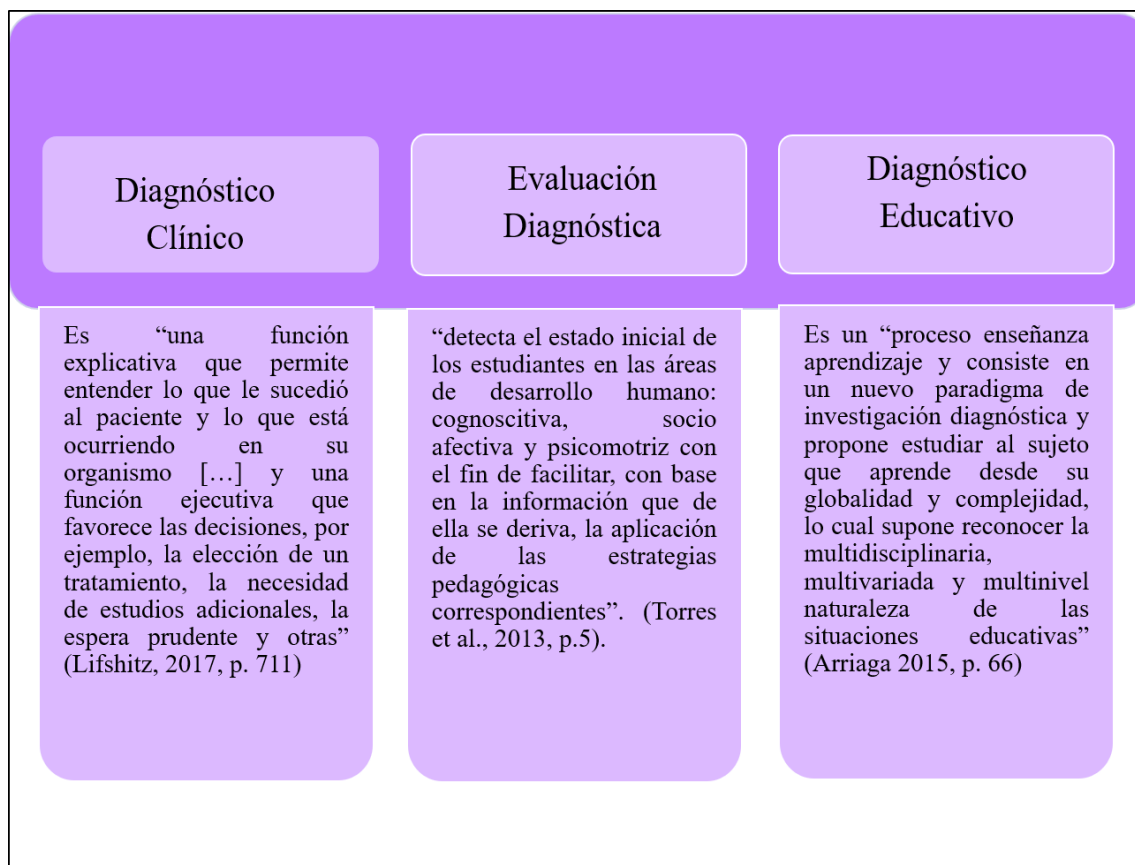


Figura 15. Conceptualización de diagnóstico, a partir de lo mencionado por Lifshitz, 2017, Torres et al., 2013 y Arriaga. (2015). (Elaboración propia, 2021).

Aclarados los conceptos, en el campo de la atención y educación el “diagnóstico pedagógico o educativo deja de ser el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad” (Arriaga 2015, p. 67). Por tanto, desde la presente investigación, se considera el diagnóstico como aquel proceso que permite visualizar a los participantes desde una integralidad de todo lo que los conforma, características importantes de recuperar en el proceso de aprendizaje para dotarlo de calidad educativa. Ya que, a partir del diagnóstico se pueden orientar transformaciones y acciones de mejora en el hecho educativo y de atención infantil, al visualizar a los estudiantes desde una totalidad. De modo que, responde a las particularidades de cada uno de los involucrados en el proceso de atención y educación.

A continuación, se describe el proceso diagnóstico en las instituciones participantes, desde los currículos prescritos y documentos guía para su desarrollo a los que se tuvo acceso desde la presente investigación. Según el Programa de Educación Preescolar del MEP del 2014 y la Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años del 2017, no se especifica sobre el momento en el que las personas docentes y funcionarias deben realizar dicho proceso. Asimismo, sucede con el Manual Operativo de Atención Integral Infantil del CEN-CINAI del 2020. Este panorama se reitera en el Plan Estratégico Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) del 2018. A su vez, el documento Sistematización del Modelo de Atención de Cuido y Desarrollo Infantil de Casas de la Alegría, menciona que es un proceso permanente, ya que indican “La realización de consultas permanentes a las comunidades indígenas son claves para la producción de diagnósticos, diseños, validación, etc. Estas consultas deben generar aprendizaje” (IMAS y UNICEF, 2019, pp. 50-51).

Ahora bien, el funcionario administrativo entrevistado del REDCUDI indica que el proceso diagnóstico en las instancias inicia cuando las familias solicitan formularios para el proceso de inscripción. También, dos personas funcionarias de la REDCUDI manifiestan que, se da un seguimiento a las familias para conocer cómo les va durante el proceso de atención, el cual valoran como una estrategia que les agrada a las familias. Por otro lado, en CEN-CINAI señalan que, se trabaja con un expediente, el cual va de la mano con las observaciones que realiza la docente; por tanto, es un proceso acumulativo, que se va actualizando, ya que viene

acompañado por el proceso de tamizaje, llamadas y visitas al hogar. En Casas de la Alegría el funcionario administrativo expone que, se realizan visitas al hogar de las personas beneficiarias del servicio. A su vez, desde el MEP se indica que, Gestión de Calidad es el departamento encargado de facilitar las directrices para el proceso diagnóstico, sin embargo, desde este estudio no se ahondó más en el tema. Para respaldar lo mencionado anteriormente, se muestran las respuestas literales desde la voz de tres de los funcionarios entrevistados.

"Si, te voy a contar la ruta diagnóstica. La familia llega, lo solicita y se le da un formulario super básico" (Funcionario administrativo 3 REDCUDI, 2020).

"le damos seguimiento, les preguntamos cómo les va, como les está yendo con todos esos puntos. Verdad que son un montón de cumplimiento. Y parece diay que de que les gusta, que les gusta que nosotros este nos acerquemos a ellos, verdad y podamos darles seguimiento"
(Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

"Entonces ese expediente también está va de la mano con las observaciones del docente. ¿Es como una acumulativa verdad? También hay un historial en tamizaje, es verdad, de la talla, del peso del Edin, de la situación. Situaciones específicas. Y yo hice una llamada de la mamá. Me dijo algo. Yo lo escribo y lo anoto. ¿Verdad? ¿Y la ficha también lleva el historial de año a año de como el niño se ha ido integrando al CENCINAI verdad? Siempre se actualiza siempre y siempre se actualiza. La parte familiar y la caracteriza su familia" (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

A partir de lo anterior, se evidencia que en los currículos prescritos y documentos guía de las modalidades que fueron indagados, el proceso diagnóstico a las familias no se contempla. Sin embargo, el documento de Casas de la Alegría lo menciona y hace la especificación del diagnóstico, como proceso continuo, el cual propicia aprendizajes para la modalidad de atención. Nótese que, aunque no aparece el diagnóstico dirigido a las familias en los documentos prescritos de algunas modalidades de atención y educación infantil en Costa Rica, desde las experiencias compartidas por los funcionarios administrativos entrevistados, sí se rescata el momento de recopilación de información con las familias. Por tanto, se podría decir que el

diagnóstico es visualizado como un proceso más desde la práctica pedagógica y no tan documentado desde los prescritos, ya que las diversas instancias administrativas valoran su ejecución, cómo lo llevan a sus realidades y las acciones que se realizan para conocer a la población.

Desde la información brindada por los funcionarios administrativos se puede apreciar que, cada modalidad de atención y educación realiza diversos procesos para llegar a desarrollar este proceso con las familias de los niños y las niñas. Salta a la vista, que la realidad en la que está inmerso el centro de atención y educación permea dicho momento, debido a que se evidencia que en algunas instituciones optan por iniciar con un proceso base como lo es un formulario con datos generales del núcleo familiar, mientras tanto otras prefieren comenzar el proceso con una visita para conocer la realidad de la población que van a atender. O bien, están las instituciones que desarrollan el proceso de indagación de forma acumulativa y de seguimiento continuo. Ante ello, Marín et al. (2019), señalan que el diagnóstico es un recurso que debe persistir durante el proceso de atención y educación, y a su vez, transformar el quehacer pedagógico, desde una práctica constante.

Por su parte, las docentes entrevistadas del MEP hacen mención que es en la prematrícula y matrícula donde se da ese primer contacto con la familia, el cual aprovechan para realizar reuniones iniciales y así, conocer a los encargados. Además, aluden que se realiza al inicio del curso lectivo, es decir, al ingresar los estudiantes al proceso de atención y educación. El aproximado de tiempo que las docentes del MEP dedican a este espacio con las familias de los niños y las niñas es de 15 a 40 minutos (Docentes 1,12, 16 MEP, 2020).

Al mismo tiempo, las docentes señalan que, para la realización de la consulta de todas las familias, esta se desarrolla durante un tiempo determinado que va desde una semana, un mes o durante el primer trimestre (Docente 1, 2 13 MEP, 2020). No obstante, tres de las profesionales indican que un mes es poco tiempo para desarrollar el proceso de indagación (Docente 8, 12, 13 MEP 2020). Por ello, algunas señalan que envían las entrevistas a la casa para que la familia las completen y atender aspectos importantes durante la primera cita en el aula. A continuación, se presenta el testimonio de tres docentes participantes en relación con lo expuesto.

"Generalmente se realiza al principio ¿qué se yo? la primera, la segunda semana de entrada a clases se realiza una entrevista a los padres de familia y se da una cita (Docente 2 MEP, 2020).

"El MEP da el primer mes para que, en el espacio de atención individualizada para hacer entrevistas, pero ese mes no alcanza siempre me salgo del horario, digamos que entrevisto a tres papás en un día entonces, pues ya medí son 45 minutos por papá" (Docente 1 MEP, 2020).

"enviamos el formulario y la entrevista para agilizar y poder atender más padres en un día, entonces ya solo veníamos como a comentar los aspectos importantes no ocupamos el tiempo para completar la encuesta" (Docente 8 MEP, 2020).

En cuanto a las personas docentes de CEN-CINAI, manifiestan que realizan un expediente inicial al efectuar la matrícula de los niños y las niñas. Además, mencionan que se lleva a cabo una entrevista en el momento de ingreso, la cual tiene una serie de preguntas para conocer la realidad familiar. Esto lo retoman como el primer acercamiento con las familias, el cual se ha abordado en párrafos anteriores. Asimismo, realizan visitas al hogar como parte de la contextualización¹² (Docentes, 18, 21, 22, 23 CEN-CINAI, 2020). Por su parte, la persona docente de CECUDI indica que, también se realiza al inicio una entrevista a los encargados de familia, la cual permite conocer el contexto familiar. A su vez, cuando los niños y niñas ingresan en enero hacen el tamizaje de peso, talla, vista y el EDIN [Escala Simplificada de Evaluación del Desarrollo Integral] (Docente 3 CECUDI, 2020). Para ejemplificar los datos se muestra lo dicho por tres docentes de las 23 participantes entrevistadas.

"Nosotros tenemos este, al hacer la matrícula, digamos, se les llena un expediente, ellos tienen que llenar varios documentos donde dan la información de su familia" (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

¹² Se refiere al reconocimiento y validación de la diversidad de contextos particulares en los que desenvuelven los estudiantes.

“Este más que todo en la entrevista para ingresar, en la entrevista para ingresar vienen una serie de preguntas de análisis de la estructura de la casa, de la familia y luego se tiene que ir a visitar el hogar” (Docente 21 CEN-CINAI, 2020).

“En enero cuando los chicos entran siempre se hace peso, talla, vista y EDIN, ya es cómo lo básico para saber cómo decirlo así del tamizaje general [...] digamos en estos centros al puro inicio se hace una entrevista con el papá o con la mamá o con la familia. Entonces, digamos ahí en esa entrevista es donde usted se da cuenta por ejemplo qué contexto de la familia” (Docente 3 CECUDI, 2020).

Según los datos anteriores, salta a la vista la vinculación que tiene el proceso diagnóstico con el primer acercamiento entre las familias y las docentes. Debido a que, es en este espacio y momento donde se tiene un conocimiento inicial entre ambas partes. Por tanto, se podría decir que las docentes consideran fundamental conocer a las familias de los niños y las niñas que van a atender y educar. Sin embargo, las personas docentes señalan que el diagnóstico es un proceso que se realiza únicamente a inicios de año. De esta manera, se puede evidenciar que dicho proceso en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación de la primera infancia se plantea como una actividad temporal (desde algunas semanas hasta un máximo de un mes), y únicamente ligada al comienzo del ciclo lectivo. Ante ello Mella et al. (2012, p. 9), manifiestan que no se puede “realizar un trabajo culturalmente pertinente si no se conoce los contextos particulares” del estudiantado, por lo que se torna necesario un reconocimiento continuo de dichos contextos.

Aunado a lo anterior, las docentes señalan que el tiempo brindado por las instituciones es limitado para realizar el proceso. Cabe aclarar que, desde la planificación de los currículos y los documentos prescritos consultados el momento del diagnóstico no se hace visible, sino que podría decirse que pasa desapercibido el tiempo en el que se debe dedicar a su realización. Una hipótesis en relación a los resultados es que las docentes reaccionan y toman acciones para resolver, y así maximizar el momento que están con las familias de los niños y las niñas. Mella et al. (2012), sugiere una indagación a profundidad de la realidad de los participantes del proceso educativo para permitir que la identidad y el contexto de cada estudiante nutran las experiencias

pedagógicas. Lo cual, lleve a un respeto por los saberes, valores y cultura de todos los involucrados del proceso de atención y educación.

Por tal motivo, se hace necesario reflexionar acerca de la postura del profesional que atiende y educa a la primera infancia, frente al proceso diagnóstico dirigido a las familias. Ya que, como bien lo señala Marín et al. (2019), debe ser un proceso constante, que no se encajona en un espacio y tiempo determinado. Al valorar que la dinámica familiar y las realidades no son estáticas, sino cambiantes y se transforman con el tiempo; de esta forma, el proceso diagnóstico debe ser dinámico. Esto permitirá que el docente obtenga los datos necesarios para conocer las características, prácticas, contexto sociocultural y familiar del que proviene el estudiantado (Hernández y Martínez, 2019), y así, responder a ese dinamismo durante todo el proceso educativo.

Al hilar más fino sobre dicho momento, se les consultó a las docentes participantes ¿cómo trascender del diagnóstico inicial? y a los funcionarios administrativos ¿qué importancia le dan a la información recabada del diagnóstico? Cabe mencionar que, ambas preguntas se realizaron en el segundo encuentro (II Fase) con los participantes, proceso que se detalló en la metodología de la presente investigación. La fuente de la información de este punto proviene de seis docentes del MEP, una docente del CEN-CINAI, un funcionario administrativo de CEN-CINAI y otro de Casas de la Alegría. Se hace fundamental esta consulta, ya que se deseaba indagar a profundidad sobre lo que sucede después de que se realiza el diagnóstico inicial a las familias, y a su vez señalar la trascendencia que este proceso tiene para la educación de los niños y las niñas. Es fundamental citar que, los datos de ambas preguntas se rescatan de manera anónima, por consiguiente en los ejemplos textuales de los participantes no se especifica el número de participante ni la modalidad.

Ante la interrogante, las personas docentes señalan que, debe existir una atención diaria durante el proceso educativo y atencional, además, una observación y escucha que sean de forma constante y permanente sobre las reacciones gestuales y corporales del estudiantado. También, expresan que se debe brindar espacios de atención con previo acuerdo, en el que se toman decisiones y se desarrolle una actitud de escucha durante este diagnóstico. Asimismo, dar a conocer el resultado a las personas encargadas para que apoyen al estudiante, así como, a especialistas si lo requieren, y trabajar en las áreas que lo necesiten durante el ciclo lectivo. Enfatizan en que cuando se brinda la información a la familia se requiere uso de un lenguaje

sencillo y claro, para continuar desarrollando un trabajo estrechamente ligado (II encuentro docentes, 2021). En relación con este punto, se muestran de manera anónima los comentarios textuales brindados por cuatro docentes participantes durante la consulta.

“La observación a sus reacciones, gestos, cuerpo y la escucha a lo que nos dicen y dicen entre ellos es permanente” (II encuentro docentes, 2021).

“Dando a conocer el resultado a las personas encargadas para que apoyen al estudiante, así como a especialistas si lo requieren, y trabajar en las áreas que lo requieran durante el ciclo lectivo” (II encuentro docentes, 2021).

“Espacios de atención con previo acuerdo” (II encuentro docentes, 2021).

“Estando atentos al proceso educativo del estudiante diariamente” (II encuentro docentes, 2021).

Por otra parte, los funcionarios administrativos ante la interrogante ¿qué importancia le dan a la información recabada del diagnóstico? manifiestan que son datos que les permiten comprender posibles reacciones de las personas menores de edad y con ello responder a sus necesidades, lo que permite establecer acciones que mejoran las condiciones de la vida de los menores y así mejorar resultados de la labor que se realiza en las instituciones. Se expresa que, la información recopilada les permite entender la dinámica y la realidad familiar. Además, exteriorizan que se requiere de la escucha atenta y que conocer dicha realidad los hace más sensibles e ir más allá del ideal humano, y asumir retos (II encuentro funcionarios, 2021). Uno de los funcionarios administrativos participantes afirma también que, se ha dejado de estar en comunidad con las personas participantes del proceso educativo por estar encerrado en tareas administrativas, esto lo menciona como una centralización en los niveles altos de la jerarquía, lo que desliga la toma de decisiones en relación con lo que sucede en la realidad de las familias y la comunidad (II encuentro funcionarios, 2021). Se presentan cuatro respuestas anónimas de los dos funcionarios participantes, para complementar la información presentada.

“Son datos que permiten comprender posibles reacciones de los menores y con ello poder responder de mejor manera a sus necesidades” (II encuentro funcionarios, 2021).

“Nos hace más sensibles y humanos” (II encuentro funcionarios, 2021).

“Permite establecer acciones que permita mejorar las condiciones de vida de los menores y con ello mejorar resultados de la labor que se realiza” (II encuentro funcionarios, 2021).

“La realidad existente de las familias son básicas para entender más la dinámica familiar”
(II encuentro funcionarios, 2021).

De la información antes mencionada se evidencia que, las personas docentes hacen énfasis en que se tome en cuenta el lenguaje corporal de los niños y las niñas dentro del proceso educativo, ya que este es reflejo de la vivencia y realidad del hogar. Por tanto, se requiere que la persona responsable de atender y educar esté en constante observación de lo cotidiano del aula con los estudiantes, para comprender y conocer sus contextos y así responder a las necesidades y características de los niños, las niñas y las familias que atiende. Ya que, conocer las actitudes del estudiantado permite que se tomen decisiones vinculantes a la realidad de cada uno de los participantes del proceso, por tanto, ir más allá de los objetivos planeados desde un planeamiento (Arriaga, 2015).

También, se puede deducir que las docentes visualizan como importante, generar espacios de atención con la familia de los niños y las niñas, para la toma de decisiones compartidas. Donde el diagnóstico sea un ambiente con sentido de escucha consciente, en el que se compartan los datos indagados con un lenguaje sencillo para lograr desarrollar un trabajo vinculante con las familias. También, que se conozcan los intereses de la población que se atiende. Y, a su vez, generar redes de apoyo con otros profesionales que permitan desarrollar una educación articulada que responda a las necesidades y características de los niños y las niñas, “de esta manera poder tener una aproximación pertinente sobre la intervención docente” (Hernández y Martínez, 2019, p. 9).

A partir de los argumentos citados por los funcionarios administrativos participantes de los grupos focales, se puede apreciar que, el proceso diagnóstico es más que una recopilación

de información, ya que los datos obtenidos dan sentido al proceso de atención y educación. Por lo que, permite conocer y comprender de forma integral al estudiantado, y así establecer acciones que mejoren las condiciones de vida de las personas menores de edad. Entonces, la información diagnóstica descubre en cierta forma las vivencias de los niños, las niñas y las familias, las cuales deben sensibilizar el accionar docente y asumir retos que se presenten, y así exista una congruencia con la planificación y las estrategias desarrolladas en el proceso de atención y educación (Arriaga, 2015).

Por tanto, no se puede seguir asumiendo desde el desarrollo de los currículos de atención y educación que el diagnóstico es un proceso inicial, sino que como lo señalan los participantes debe ser un proceso con sentido que nutra el accionar en las instituciones que atienden a las personas menores de edad. Y así, generar un ambiente democrático, como lo mencionan Castro y García (2016), en el que las familias, los niños y las niñas aporten desde sus sentires, saberes y experiencias. Por tal motivo, se requiere enfatizar sobre la operacionalización del diagnóstico desde la mirada del desarrollo de los currículos, punto de análisis que se aborda a continuación.

Proceso del diagnóstico a la familia desde la mirada del desarrollo de los currículos.

Este punto de análisis hace referencia a las acciones particulares que realizan las instituciones y las docentes para llevar a cabo el proceso diagnóstico con las familias. Por tanto, se rescata el trabajo que desarrollan las diferentes modalidades de atención y educación para conocer la realidad en la que viven las familias de los niños y las niñas que atienden. El dato de este punto de información proviene de docentes del MEP, REDCUDI y algunas de sus alternativas como CEN-CINAI y CECUDI. Además de funcionarios administrativos que laboran en las instancias ya mencionadas y Casas de la Alegría. Cada modalidad de atención y educación ejecutan diversas estrategias para operacionalizar el diagnóstico, y así conocer el contexto de los niños y las niñas.

El funcionario administrativo entrevistado como representante del MEP menciona que, el Departamento de Gestión de la Calidad es el encargado de brindar las orientaciones para desarrollar los planes operativos del diagnóstico (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020). Mientras que, las docentes de esta modalidad expresan que las acciones que realizan para el diagnóstico familiar es citar a los encargados para las entrevistas, la cual va de 15 a 45 minutos. Por lo que, depende de la cantidad de familias que atienden por día así lo organizan. Además,

señalan que convocan a los encargados con antelación para que puedan organizarse con el horario de trabajo. Revelan que, al final de la entrevista hay una pregunta abierta para que la familia pueda expresar si existe una situación particular que desee comunicar. Por tanto, una docente expresa que pide a las familias que sean lo más sinceros posibles (Docentes 5, 6, 9, 12, 16 MEP, 2020).

Sumado a esto, las maestras exponen que la entrevista no es solo seguir un “machote”, sino que depende de cada docente (Docente 6 MEP, 2020), algunas exteriorizan que sacan las entrevistas “empolvadas”, refiriéndose a entrevistas discontinuadas por el área administrativa y que fueron realizadas en años anteriores, porque contiene preguntas relevantes para ellas, como lo es el proceso de embarazo y parto (Docentes 4, 16 MEP, 2020). Declaran que se comunican con las familias para conocer un poco sobre la dinámica familiar, por tanto, hay que ganarse la confianza de los encargados (Docente 1 MEP, 2020). Apuntan que las reuniones le permiten a la familia conocer el ambiente donde los niños y las niñas van a trabajar. También, mencionan que durante las primeras entrevistas con los encargados se llenan boletas, listas y se toman datos generales (Docente 5 MEP, 2020). En este sentido, algunas personas docentes aluden a que realizan talleres, para conocer a las familias y que durante las entrevistas pueden evidenciar características particulares de cada una (Docentes 1, 7, 11 MEP, 2020). Además, que realizan visitas al hogar si es un caso muy complejo que lo amerite (Docentes 7, 10, 11, 19 MEP, 2020). A continuación, se muestran algunas de las respuestas brindadas por los participantes que fundamentan lo anteriormente mencionado

“les digo que si hay alguna situación que ellos me quieran contar, que saben que todo va a afectar el desarrollo del niño que lo pueden hacer con confianza y muchas veces al llegar ahí ellos se sienten más tranquilos y sueltan un montón de cosas más que son super importantes”
(Docente 1 MEP, 2020).

“no únicamente siguiendo el machote que me da para para llenar los datos administrativos, sino que al final es una pregunta abierta y dice la pregunta me acuerdo porque dice así ¿hay alguna otra situación que requiera saber la maestra para el desarrollo educativo de su hijo? y entonces yo digo bueno ahí siéntase libre para contarme alguna situación que usted tenga especial” (Docente 6 MEP, 2020).

“no jamás nunca decirle a un padre como de hoy para mañana y por favor presentarse a las 10:30 no, siempre trato de que los papás tengan como esa ese tiempo verdad para acomodar si tiene que pedir permiso en el trabajo” (Docente 9 MEP, 2020).

De la información antes citada se puede decir que, desde el desarrollo del currículo del MEP existe una comprensión por las formas de vida de la familia, ya que los convocan con antelación para que puedan organizarse con sus labores, lo cual, refleja un respeto por el tiempo al citar a los encargados. Por tanto, las estrategias de acercamiento deben contemplar la disponibilidad de la familia para que no sea desde una obligatoriedad, sino generar un ambiente “inclusivo y respetuoso de la diversidad de la comunidad educativa” (Fundación Integra, 2016, p. 34). Debe reflejarse desde el proceso de atención y educación un entendimiento por las realidades que emergen entre la familia y el centro educativo, para que pueda existir una relación mutua en el desarrollo del proceso, ya que ésta repercute en la participación que tiene la familia en el centro de atención y educación (Castro y García, 2016).

Podría decirse también que, las acciones del proceso diagnóstico con las familias vienen permeadas por el rol docente, ya que, si bien les brindan un tiempo y un instrumento para desarrollar el proceso, algunas de las profesionales toman la decisión de utilizar otras herramientas para complementar la consulta a las familias y así conocer a profundidad la realidad que emerge de ellas. Esto viene de la mano con la última pregunta de la entrevista, la cual señalan como interrogante abierta, donde los encargados puedan externar situaciones particulares de su contexto. La frecuencia con la que la docente genera estos espacios de encuentro repercute en la confianza para expresar situaciones específicas, esto quiere decir que los espacios de confianza con las figuras parentales es un proceso y no una estrategia de un momento. Por tanto, a mayor frecuencia de encuentros, mayor apertura de los miembros familiares para participar en ellos (Nashiki et al., 2011).

También, se evidencia que las personas docentes utilizan otras estrategias, como lo son talleres, reuniones y entrevistas, por tal motivo, se busca la innovación para que el diagnóstico responda al dinamismo del proceso educativo y las realidades familiares. Y así, por medio del acercamiento, conocer características particulares de cada familia de los niños y niñas que atienden y educan. Hernández y Martínez (2019), expresan que las docentes deben dejar atrás

la visión del diagnóstico tradicional y pasar a una visión más amplia contextualizada al niño y a la niña. Otro punto por señalar es que, desde el MEP, las docentes realizan visitas al hogar si la situación lo amerita. Las visitas permiten al docente tener un panorama más amplio sobre la realidad de cada participante del proceso educativo y de atención, y a su vez, propiciar un balance entre la relación docente y el hogar, ya que, al encontrarse en su contexto, esto genera una confianza en el seno familiar (Razeto, 2016b).

Por su parte, desde REDCUDI se expone que, se les dificulta llegar directamente a las familias por la cantidad de población que atienden, por lo que, desde las instancias buscan que sean las alternativas que se autoevalúen para mejorar el servicio. Además, menciona que les brindan la oportunidad a los familiares para que señalen necesidades e intereses en relación al servicio que reciben. Revela que desde la REDCUDI no realizan una entrevista computarizada, sino que, brindan un seguimiento por medio de consultas sobre cómo les va en el servicio (Funcionario administrativo 5, 2020). Para ejemplificar la información a continuación se presenta lo dicho por una de las participantes

“Entonces es muy bonito porque la idea es que se hagan entrevistas, bueno, que se les dé la oportunidad a las familias de expresar que necesitan, que les gustaría cambiar, qué les gustaría que se tomen cuenta, si les gustaría participar en el proceso, que las familias tengan esa posibilidad de expresar y externar lo que sienten a partir de ese servicio que se está brindando” (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

También en REDCUDI otro participante funcionario menciona que, las familias llegan al centro educativo para completar un formulario, las personas encargadas del centro valoran con la trabajadora social el caso de cada estudiante que solicita el servicio, después realizan un expediente. Posteriormente, se realiza una visita al hogar, y hacen una inducción con cada niño y niña, durante un mes. En ese mes desarrollan varias actividades para integrarlo al servicio. Además, revela que, si existe una familia que requiere del servicio y no hay cupos en la institución, desde las instancias gestionan para ubicarlos en el centro más cercano al niño y niña, siempre y cuando tengan espacio para brindar el servicio (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). Por otra parte, una docente de CECUDI señala que, en la institución no tienen una población muy grande, eso le permite tener mayor cercanía con los encargados

(Docente 3 CECUDI, 2020). Al respecto, se muestran las siguientes respuestas por parte de los participantes:

“En ese mes hacemos varias actividades para integrarlo, por ahí anda el proceso. Si no hay campo buscamos en dónde, porque reconocemos que hay una necesidad. Buscamos alguno de los otros centros infantiles. O si no como tenemos otros aliados, se tienen otras alternativas de cuidado, bueno con nosotros no, pero más cerca hay otro kínder que trabaja con el PANI o el IMAS, y podemos preguntar si tienen espacio” (Funcionario administrativo 3 Casas de la alegría, 2020).

“nosotras no tenemos una cantidad exagerada de niños en el centro entonces, eso le permite a uno como tener una cercanía mayor con el papá o la mamá, por ejemplo, yo tengo en mi clase 14 chiquitos, y yo conozco absolutamente a toda la familia de los catorce chiquitos, y yo sé cómo viven los 14 chiquitos, y sé de dónde vienen, y qué hacen, y sé en qué trabajan”
(Docente 3 CECUDI, 2020).

Ahora bien, los funcionarios administrativos del CEN-CINAI expresan que también realizan este tipo de entrevistas e instrumentos para la población atendida. También, hay un historial de tamizaje que abarca peso, talla, audición y EDIN, la cual es una escala simplificada de evaluación del desarrollo integral del niño y la niña del nacimientos a los 6 años. Se menciona que realizan visitas al hogar de los niños y las niñas y se habla de que se encuentran con situaciones sensibles de las familias como drogadicción, abandono, agresión entre otros (Funcionarios administrativos 7, 8 CEN-CINAI, 2020). Por su parte, las docentes de CEN-CINAI exponen que al hacer la matrícula llenan varios documentos donde reciben información, la cual va a un expediente. A través de eso las docentes señalan que, conocen cómo pueden ayudarle al estudiantado. Además, existe una serie de preguntas de análisis de la estructura de la casa, de su realidad; algunas familias son reservadas, otras sí se abren más, y son pocas las personas que realmente a través de la entrevista son sinceras, desde la opinión de las docentes consultadas (Docentes, 18, 21, 22, 23, CEN-CINAI, 2020). A continuación, se destacan dos de las respuestas de los participantes para fundamentar lo expuesto.

“Sin embargo, lo más importante para nosotros es la visita al lugar. ¿Verdad? Porque ahí nos damos cuenta del contexto particular de la familia. ¿Qué es lo que pasa cuando hacemos una entrevista y llenamos un instrumento x el que sea? Mucha gente con tal de entrar al servicio. Pegás un mentirillas” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020)

“Algunas familias son un poquito reservadas, otras sí se abren, más, otras y son más, más sinceras. Por ejemplo, digamos el diagnóstico que nosotros realizamos o los documentos que nosotros llenamos. Hay partes donde usted le preguntaba, digamos a las familias y si hay fumadores, si hay algún tipo de, digamos, de situación que afecta al niño como la droga, el alcoholismo, la violencia, entonces hay padres y madres que dicen no, no, no. En mi casa no hay, pero digamos, usted sí se da cuenta que sí hay” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

En este sentido, el funcionario de Casas de la Alegría señala que, realizan visitas del “lado panameño”, refiriéndose a la frontera con Panamá, para conocer la forma de vida de la comarca Ngäbe y Buglé, lugar donde vive la población indígena. Ya que, una de las labores que el programa en conjunto hizo dentro de la institucionalidad pública es conocer el lugar de donde proviene la población que atienden. Además, revela que cuando conocen las realidades socioeconómicas que tiene la población Ngäbe y Buglé entienden el por qué se movilizan, ya que viven en condiciones económicas extremas, debido a que no tienen electricidad, y el acceso al agua potable es muy poco (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). Se muestra la siguiente respuesta por parte del participante.

“era llevarlos al lugar de donde venían y cuando usted ve las realidades socioeconómicas que tienen allá, ellos viven en unas condiciones extremas en el lado panameño, económicas extremas, no tienen electricidad, el acceso a agua potable es muy poco, si usted ve los lugares donde vienen, donde viven allá son extremos” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

De la información recabada por parte de la REDCUDI y sus alternativas CEN-CINAI, CECUDI y Casas de la Alegría, salta a la vista que las instituciones como parte del proceso diagnóstico a la familia, realizan visitas al hogar de los niños y las niñas que atienden, para

conocer las realidades socioeconómicas, culturales y sociales que emergen en el contexto familiar. Esto les permite a las docentes apoyar al estudiantado, y así brindar una educación culturalmente pertinente, ya que parte de la realidad que vive cada niño y niña. Por tanto, la visita al hogar propicia una cercanía con la población que se atiende, y a su vez derriba barreras de participación, ya que se genera en un ambiente seguro en el que la familia puede mostrar su cotidianidad, lenguaje, costumbre y características particulares (Razeto, 2016b).

También se rescata que, desde la REDCUDI le brindan un rol de participación activo a la familia, ya que una de sus acciones se enfoca en que les puedan externar sus necesidades y deseos en relación al servicio que reciben. Esto quiere decir que la familia puede manifestarse y decidir desde sus sentires, hacia una “reflexión crítica, que les permita sugerir con presencia viva y permanente, para que se respete y valore su voz” (Freire 1994a, citado por Fundación Integra, 2016, p. 20), en el proceso de atención de los niños y las niñas. Y así, aportar a una educación pertinente para los niños y las niñas, ya que, son escuchados y tomados en cuenta sus aportes, lo que contribuye a generar experiencias significativas para todos los participantes del proceso.

Además, a partir de los datos brindados por uno de funcionario administrativo de la REDCUDI se puede rescatar el trabajo vinculado que realizan con la trabajadora social (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020), quien aporta al estudio del caso de cada niño y niña, lo cual les permite tener una visión profesional desde dos áreas de estudio: la social y la educativa, y lograr un trabajo integral con las familias y los estudiantes (Razeto, 2016b). Sumado a esto, REDCUDI se apropia de la necesidad de cada familia, porque desde las instancias buscan alternativas de resolución si no hay espacio de matrícula para un estudiante. Esto refleja que, el proceso diagnóstico es el vehículo que guía a las instituciones en el accionar congruente con la realidad de cada familia, ya que no se encierra en una caracterización de la población que atienden, sino que trascienden a una respuesta ante la necesidad de la familia (Hernández y Martínez, 2019).

Con respecto a los datos citados de las diferentes instituciones, se observa que desarrollan diversas acciones para conocer la población que atienden, ya que existen diferentes estrategias que le permiten acercarse a la realidad de cada familia. Asimismo, reflejan que desde las modalidades de atención y educación el diagnóstico es visualizado como un proceso fundamental, el cual permea el actuar de las modalidades. Ahora bien, para conocer con mayor

profundidad las acciones particulares de cada modalidad de atención y educación infantil costarricense se presenta en el siguiente punto las herramientas empleadas para la recolección de los datos en el proceso diagnóstico con la familia.

Herramientas empleadas por las modalidades de atención y educación, para la recolección de datos en el proceso diagnóstico con la familia.

Es importante rescatar desde este análisis los instrumentos de indagación que las modalidades de atención y educación emplean para el proceso diagnóstico con las familias, ya que éstas son parte de las herramientas que les permiten acercarse y conocer las realidades que emergen en los niños y las niñas que atienden. Por ello, en este punto se exponen las herramientas empleadas de las instituciones del MEP, REDCUDI y sus alternativas CEN-CINAI, CECUDI y Casas de la Alegría. Cabe señalar que, la fuente de datos proviene de funcionarios administrativos y docentes que laboran en las instancias ya mencionadas.

Los participantes del MEP declaran que, para el proceso diagnóstico con las familias de los niños y las niñas que atienden utilizan boletas, formularios, encuestas y cuestionarios para llenar datos de los encargados de familia (Docentes 1, 8, 11, 14 MEP, 2020). Además de lista de cotejo, registro anecdótico, llamadas telefónicas, la plataforma digital PIAD (El Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), está compuesto por herramientas digitales, que tienen como finalidad agilizar las labores que realizan las personas docentes y profesionales en los centros educativos (Ministerio Educación Pública, 2016), entrevistas con los encargados, espacios de conversación con cita previa, reuniones, visitas al hogar, observaciones en el aula para ver la conducta del estudiante y talleres con las familias (Docentes 1, 2, 4, 6, 9, 13 MEP 2020). En el caso de las docentes de educación especial que laboran con estudiantes en primera infancia una menciona que utilizan referencias médicas, para conocer la condición del niño y la niña (Docentes 19 MEP, 2020). A continuación, se destacan algunas de las respuestas de los participantes.

“el diagnóstico con el que nosotros contamos es el que se utiliza ahora en PIAD, el PIAD hay más o menos unas casillas que hay que ir llenando, que te piden a vos la información”

(Docente 4 MEP, 2020).

“yo lo que intento es usar la entrevista inicial que tienen los chicos verdad, bueno que se les aplica a las familias para indagar” (Docente 6 MEP, 2020).

“en este servicio si es requisito un diagnóstico. Una referencia médica. Ya sea porque el niño presenta una verdad, una discapacidad o porque el niño presenta un riesgo en el desarrollo. Entonces eso lo primero que una tiene que hacer” (Docente 19 MEP, 2020).

Por su parte, un participante de REDCUDI manifiesta que las herramientas que utilizan para el proceso diagnóstico son instrumentos de autoevaluación y de consulta, para que las familias evalúen el servicio que reciben, además realizan entrevistas con los encargados (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020). Mientras que, los participantes del CEN-CINAI expresan que, las herramientas que utilizan para el proceso diagnóstico consisten en entrevistas con los encargados, en la que se llena una ficha de caracterización familiar, expedientes de la información de las familias, formularios, tamizaje de peso, talla, prueba auditiva, de vista y EDIN (Docente 18, 22, 23 CEN-CINAI, Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020). También, señalan que realizan visitas al hogar de los niños y las niñas que solicitan el servicio (Docente 21 CEN-CINAI, 2020). Se respalda la información antes citada con algunas de las respuestas de las docentes y funcionarios administrativos entrevistados.

“Entonces es muy bonito porque la idea es que se hagan entrevistas, que se les dé la oportunidad a las familias de expresar que necesitan que el que les gustaría cambiar” (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

“Hay un expediente, un expediente del niño, un expediente de salud y una ficha de caracterización familiar que es la que le da a CEN CINAI y vislumbra la situación familiar del niño” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

Ahora bien, la participante de CECUDI declara que, las herramientas que utilizan para el desarrollo del diagnóstico con las familias son los formularios, expedientes, tamizaje de talla, peso, prueba auditiva, de vista y EDIN. Además, realizan entrevistas con los encargados y visitas al hogar de los niños y las niñas. El funcionario de Casas de la Alegría menciona que,

como parte del trabajo del proyecto realizan visitas a la comarca (comunidad) Ngäbe y Buglé, para conocer la comunidad de los niños y las niñas que se desplazan a las instituciones (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). A continuación, se presenta parte de la respuesta de un participante.

“Ok, entonces vea cuando visitamos digamos la comarca Ngäbe y Buglé, así se llaman los territorios indígenas en Panamá, comarcas” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

Seguidamente se presenta una figura como resumen de la información antes citada por los funcionarios administrativos y las docentes de las diferentes modalidades de atención y educación, como parte del proceso diagnóstico que realizan con las familias de los niños y las niñas que atienden (ver *figura 16*). Esta figura representa las diversas herramientas que utilizan para desarrollar la indagación con las familias, en la que vislumbra una variabilidad en el uso de los recursos de indagación por parte de las instituciones, para conocer la realidad que emergen de dicho contexto familiar, y así brindar una educación culturalmente pertinente para la población que atienden.

MEP	Entrevistas con los encargados, visitas al hogar, formularios, boletas, llamadas telefónicas, plataforma digital PIAT, espacios de conversación con cita, reuniones, encuestas, cuestionarios, observaciones en el aula para ver la conducta del estudiante, lista de cotejo, talleres con las familias, registro anecdótico, referencia médica (docentes de educación especial).
REDCUDI	Entrevistas con los encargados, instrumentos de autoevaluación, consulta sobre el servicio.
CEN-CINAI	Entrevistas con los encargados en la que se llena la ficha de caracterización familiar, visitas al hogar, formularios, expedientes, tamizaje de talla, peso, prueba auditiva, de vista y la Escala de Evaluación del Desarrollo Integral (EDIN).
CECUDI	Entrevistas con los encargados, visitas al hogar, formularios, expedientes, tamizaje de talla, peso, prueba auditiva, de vista y la Escala de Evaluación del Desarrollo Integral (EDIN).
Casas de la Alegría	Visitas a la comarca Ngäbe y Buglé, para conocer la comunidad.

Figura 16. Herramientas empleadas por las modalidades de atención y educación, para la recolección de datos en el proceso diagnóstico para la familia, a partir de las respuestas de los funcionarios y docente de las modalidades de atención (2020). (Elaboración propia, 2021).

Se podría decir de los datos antes citados por las docentes y los funcionarios administrativos de las diferentes modalidades de atención y educación que, la herramienta de indagación que se reitera es la entrevista, ya que fue el recurso citado por todos los participantes, exceptuando a Casas de la Alegría, como se observa en la figura anterior. La entrevista es una herramienta de indagación, que permite un espacio de conversación entre la docente y la familia, en el que se exponen temas de interés entre ambas partes. Por tanto, la entrevista requiere de la “existencia de personas y la posibilidad de una interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca” (Torres et al., 2013, p. 27). Esto quiere decir que, esta herramienta debe permitir que la familia aporte desde sus perspectivas, vivencias y conocimientos, para así enriquecer el proceso de atención y educación, debido a que no es solamente un instrumento de indagación, sino un momento para compartir.

Según la figura anterior, otra herramienta que se reitera por las modalidades de atención y educación infantil es la visita al hogar, esta le permite al docente o funcionario conocer el

contexto cotidiano en el que se desenvuelven las familias de los niños y las niñas. Cabe aclarar que, en todas las herramientas de indagación y en especial en ésta, se debe tener un respeto por la realidad conocida. Ya que, la visita al hogar se desarrolla en un ambiente cotidiano para las familias, lo que permite profundizar en las realidades que trasciende de lo que se puede percibir dentro de las cuatro paredes del aula con los niños y las niñas. Se podría decir que, la visita al hogar es un recurso fundamental para el proceso de atención, ya que propicia una cercanía a la familia con el centro educativo (Razeto, 2016b), de manera que, la familia se identifica e interesa por lo que sucede en el proceso de atención y educación de sus hijos e hijas.

Salta a la vista también, que desde las modalidades de atención CEN-CINAI y CECUDI contemplan el uso de herramientas para medir la talla, peso, examen de audición, vista y EDIN para conocer desde diferentes áreas al niño y a la niña que llega a recibir el servicio. Esto evidencia que, además de trabajar un proceso de indagación con el contexto familiar del estudiante, también toman en cuenta el área del desarrollo y las condiciones en las que llega la población estudiantil al servicio, para así brindarles una atención desde una integralidad que considere a la niñez desde una perspectiva holística¹³. Podría decirse que, lo anterior hace referencia a la reflexión de considerar todos los entornos que conforman a la persona menor de edad, por ejemplo, su ambiente social, físico, cultural. Entonces, se evidencia que “es obligación de las instituciones del Estado procurar la protección y el desarrollo integral de la persona menor de edad” (Ministerio de Salud, 2020, p. 15).

Con respecto a las herramientas de indagación para el proceso diagnóstico con las familias, se puede apreciar que las instituciones hacen uso de varios recursos en el momento inicial de recopilación de información que se realiza, por tanto, no se quedan con un único instrumento, sino que indagan desde diversas fuentes, como lo es el ambiente familiar, el desarrollo del niño y la niña, contextualización de las condiciones de vida, entre otras. Ante ello, Torres et al., (2013), mencionan que, para obtener información válida y confiable durante el proceso diagnóstico las docentes y el centro educativo deben realizar varios procesos de indagación, para conocer la realidad familiar desde una visión global. Lo que permite que, desde el proceso de atención y educación tomen decisiones congruentes con la familia, por tanto, se desarrollan acciones más pertinentes a la realidad de la persona que se atiende y educa.

¹³ Se entiende el considerar al ser humano como un todo en su complejidad, es decir, cuando sus áreas se interrelacionan continuamente.

Finalidad que tiene la modalidad de atención y educación infantil con la realización del proceso diagnóstico con la familia.

Este último punto de análisis hace referencia a la finalidad que tiene las diferentes modalidades de atención y educación infantil con la realización del proceso diagnóstico con la familia. El argumento antes citado sobre las herramientas empleadas para la recolección de los datos tiene vinculación con este punto, ya que la finalidad es entendida como el objetivo o las razones por el cual se desarrolla el proceso de indagación desde las instituciones, por tanto, se presenta cual es el punto de indagación al que desean llegar con este proceso. Vale mencionar que, la fuente de datos proviene de docentes y funcionarios que laboran en instancias del MEP, REDCUDI y algunas de sus alternativas CEN-CINAI, CECUDI y Casas de la Alegría.

Las docentes del MEP expresan que, el diagnóstico tiene la finalidad de desarrollar un vínculo con las familias a través del conocimiento de su contexto y realidades. Además, les permite entender algunas características de los niños y las niñas. También, por medio del proceso de indagación conocen la dinámica familiar, aspectos socioeconómicos, y situaciones que podrían afectar a la persona menor de edad (Docentes 1, 4, 5 MEP, 2020). Por otra parte, les permite ordenar y acomodar el horario para realizar visitas domésticas y brindar recomendaciones profesionales acorde al contexto de cada familia. Por tanto, las docentes señalan que se debe conocer diferentes realidades, más que llenar una encuesta (Docentes 6, 7, 13 MEP 2020).

Otro punto importante por rescatar es que, algunas personas docentes del MEP, sienten que la encuesta deja por fuera datos importantes del niño y la niña, que como profesionales deben conocer. Por tanto, perciben que es limitada y escueta, ya que no toman en cuenta el historial del parto y aspectos relevantes de la historia familiar (Docentes 4, 8, 9 MEP, 2020). Aunado a esto, las docentes revelan que las herramientas de indagación han cambiado con el tiempo, y que por las modificaciones que les han realizado ahora son limitadas. Por lo que, una docente expresa que ahora se tiende a preguntar solamente lo del PIAD que son preguntas básicas, por lo que desde la institución donde laboran externaron la inquietud y realizaron modificaciones en el instrumento de recolección de la información, para conocer el proceso del nacimiento, la alimentación, el juego del niño y niña, entre otros aspectos (Docente 8, 9, 16

MEP, 2020). A continuación, se presentan tres extractos literales de las entrevistas con los participantes, que fundamentan lo mencionado.

“conocer un poco la dinámica familiar y algunas situaciones que podrían o no afectar al niño o a la niña -si hay alguna situación de salud que podría afectar o no el proceso del niño sobre el trabajo de los padres es sobre quién cuida los chiquitos cuando ellos trabajan y por ejemplo se habla sobre medicinas, alergias” (Docente 5 MEP, 2020).

“se tendió a preguntar solo lo del famoso PIAD, que es lo del digitalizar el expediente y las preguntas son muy sencillas muy básicas entonces, pero nosotros dijimos no o sea nos interesa saber cómo nació, si tuvo alguna dificultad al nacer, si nació cómo es su alimentación, cuáles son sus juegos, cuáles son sus programas favoritos” (Docente 16 MEP, 2020).

“incluso hay aspectos que se deben recomendar a la familia y yo no puedo recomendarle a un padre de familia de escasos recursos que vive en una zona urbano marginal que lleve al niño a natación una vez por semana, por ejemplo, entonces hay que aterrizar bastante en el contexto de ellos” (Docente 13 MEP, 2020).

Se podría deducir de los datos antes citados por las docentes del MEP que, el diagnóstico con las familias de los niños y las niñas tiene varios objetivos, ya que las participantes hacen mención del desarrollo de un vínculo con los familiares. Esto les permite acercarse y generar confianza para que exista una relación recíproca, en el que se generan canales de comunicación asertiva sobre los intereses y necesidades en relación con la educación y atención del niño y la niña (Castro y García, 2016). También, las docentes rescatan que tienen como objetivo conocer la realidad del contexto familiar, lo que conlleva a que la educación que se le brinda a los niños y a las niñas parta de lo cotidiano de cada familia, de lo que a veces es intangible por el proceso de atención y educación como son los valores, los sentimientos, las habilidades, las historias de las familias, aquello que a simple vista no se puede ver, sino a través de una conexión verdadera con la realidad familiar (Razeto, 2016b).

Aunado a lo anterior, las profesionales señalan que, el diagnóstico también tiene la finalidad de conocer aspectos socioeconómicos, y situaciones que podrían afectar a la persona menor de edad en el proceso educativo. Por tanto, el diagnóstico trasciende de aspectos meramente ambientales como lo es el tipo de vivienda o cuánto es el ingreso mensual. También hacen visible aquellas situaciones que pueden estar afectando la educación y atención del niño o la niña, por ejemplo, problemas de drogadicción, alcoholismo o bien alguna condición específica del estudiante. Ante ello, Hernández y Martínez (2019), declaran que se necesita realizar una acción oportuna en el proceso de aprendizaje y la posible respuesta puede estar en el diagnóstico.

Asimismo, se evidencia que a través de este proceso se brinda una serie de acciones en respuesta a la realidad de la familia. Ya que, las docentes revelan que a través de la indagación pueden ofrecer recomendaciones profesionales que sean acorde al contexto en el que están inmersos. Esto refleja un respeto por la realidad familiar, el cual como se ha comentado es parte de una educación con pertinencia cultural. Porque no es una acción mecánica donde la docente llena una encuesta o un formulario, sino que, es una acción viva en el que se involucran factores culturales, sociales y ambientales que coexisten en la familia, el niño y la niña (Mella et al., 2012).

No obstante, las profesionales hacen evidente que las herramientas de indagación para el diagnóstico han cambiado con el tiempo, esto refleja que se han modernizado, ya que utilizan herramientas digitales como el PIAD. Sin embargo, señalan que por estas transformaciones se han ido dejando datos que consideran importantes rescatar desde el proceso de atención y educación. Por lo que se puede deducir que, no se toman a la ligera esa necesidad y carencia que visualizan, y, por tanto, toman acciones como recurrir a entrevistas de años anteriores o bien enriquecer con otros instrumentos de recolección de información para así conocer más a profundidad temas como el periodo de gestación, nacimiento, alimentación, juego, entre otros. Lo cual, lleva a una reflexión sobre el rol que adquiere la docente en el proceso diagnóstico, ya que como se mencionó es más que llenar una encuesta, sino demostrar que realmente existe un interés por lo que está pasando con la familia de cada niño y niña (Arriaga, 2015).

Por su parte, desde REDCUDI se expone que, el proceso diagnóstico con las familias tiene la finalidad de realizar un autoanálisis en la modalidad de atención, en la que se cuestionen sobre modificaciones y acciones a partir de las recomendaciones brindadas por la familia.

También, en REDCUDI se expresa que, el formulario que le aplican a los familiares tiene como objetivo evidenciar que existe un interés en la familia por el servicio (Funcionarios administrativos 1, 5, 6 REDCUDI, 2020). En CECUDI la docente participante alude que el diagnóstico le permite visualizar qué aspectos puede trabajar con la familia (Docente 3, CECUDI, 2020). En cuanto a CEN-CINAI, revelan que les brinda las bases para conocer de donde proviene el niño y la niña, y que es por medio del proceso de indagación que se enteran cómo pueden ayudar al estudiantado (Docente 18 CEN-CINAI, 2020). Y, por último, Casas de la Alegría externa que, el diagnóstico les permite conocer la realidad de las familias y la comunidad de los niños y las niñas, esto los dirige a realizar acciones como, modificación en el menú de alimentación para adaptarlo a la población que atienden (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). Se muestra el testimonio de tres funcionarios administrativos y dos docentes entrevistados en relación con lo argumentado.

“hagan un autoanálisis y digan bueno, qué tenemos que cambiar, qué tenemos que incluir, que tenemos que valorar, que tenemos que, a partir de esas recomendaciones que dan los padres de familia” (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

“El objetivo es evidenciar que hay un interés por matricular al niño y la niña en un centro infantil. [...] Tratamos de conocer esa realidad” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

“me permite a mí a la hora de empezar el año a ir viendo qué aspectos digamos puedo trabajar yo con esa familia” (Docente 3 CECUDI, 2020).

“entonces ahí uno tiene una base para saber, digamos, de dónde viene ese niño con quien vive, verdad. ¿Es decir, sólo con la mamá o sólo con el papá-a través de eso nosotros nos damos cuenta eh? ¿Que cómo ayudarle al niño? ¿De dónde viene y por qué?” (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

“hablar con CEN-CINAI para que nos hicieron menú transitorio para acostumbrar los estómagos de los niños hasta llegar a las 4 comidas diarias, entonces sí era como complejo

eso era otra de las razones por las que hablaba de diarrea. Después ya cuando estaban bien era porque les cambiamos la cantidad de comida, entonces esta realidad que conocíamos nos permite saber todo de la población Ngäbe” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

De los datos citados por los participantes se evidencia que, el diagnóstico con las familias es un proceso de autorreflexión para las modalidades, ya que por medio de la información recabada se toman acciones y modificaciones en el trabajo que se ejecuta en las modalidades de atención. En el caso de la REDCUDI y Casas de la Alegría, donde en esta última modificaron el menú de la institución, ya que visualizaron como necesidad responder y ofrecer una alimentación que fuera pertinente con la población que atienden y así ofrecer un servicio integral. Por tanto, el diagnóstico debe abarcar al niño y a la niña desde una complejidad y no encerrarse en tema educativos, sino trascender a un plano más significativo en el que se valore el contexto, las relaciones interpersonales, los valores y la historia de vida (Arriaga, 2015).

Se infiere que, el CECUDI y CEN-CINAI visualizan la finalidad del diagnóstico familiar como el proceso que les permite conocer de qué contexto proviene el niño y la niña. Asimismo, cuáles son las realidades que lo cobijan, para trabajar desde el servicio de atención y educación aspectos que se relacionan con la realidad de cada uno. Por ello, el diagnóstico es un proceso de acciones sucesivas que conlleva pautas para acercarse y conocer la realidad del otro; de esta manera, se debe recordar que el diagnóstico es para tomar decisiones (Arriaga, 2015), que impacten de una forma positiva la vida de cada niño y niña que está inmerso en el proceso de atención y educación.

En este sentido, al contemplar la contextualización familiar que se debe realizar en el proceso de aprendizaje, es necesario ahondar en la diversidad cultural que las familias tienen. Esta es considerada como pilar dentro de la presente investigación y eje transversal dentro de la pertinencia cultural. Por esta razón, se procede a profundizar en la información recabada en los encuentros con los participantes de las distintas modalidades de atención y educación para la primera infancia en torno a la diversidad de las familias como ese aporte cultural para el proceso pedagógico.

Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia

Por Marian Álvarez Ramírez en coautoría con Marjury Esther González Chavarría, Tania María González Méndez y Wendy Sofía Hernández Arias

El siguiente apartado desarrolla algunos de los datos recabados en el trabajo de campo, que hacen referencia a los aportes de las familias al currículo en primera infancia en relación con su diversidad cultural. Para ello, es necesario profundizar en la consideración de ese aporte desde las modalidades de atención y educación infantil, en el diseño del planeamiento didáctico y en su implementación en la práctica pedagógica. Se rescata la realidad cultural de las familias, como parte de la diversidad que las caracteriza e influye en su rol dentro del proceso de aprendizaje. Además, se considera la finalidad de los recursos humanos y materiales que se toman en cuenta en la práctica con los niños y las niñas. Y de esta manera, tener una imagen más amplia de cómo la familia aporta desde su diversidad cultural al currículo para la primera infancia. Se presenta la siguiente figura (ver *figura 17*), a modo de visualizar las subcategorías encontradas y sus temáticas, las cuales se abordarán en el presente apartado.

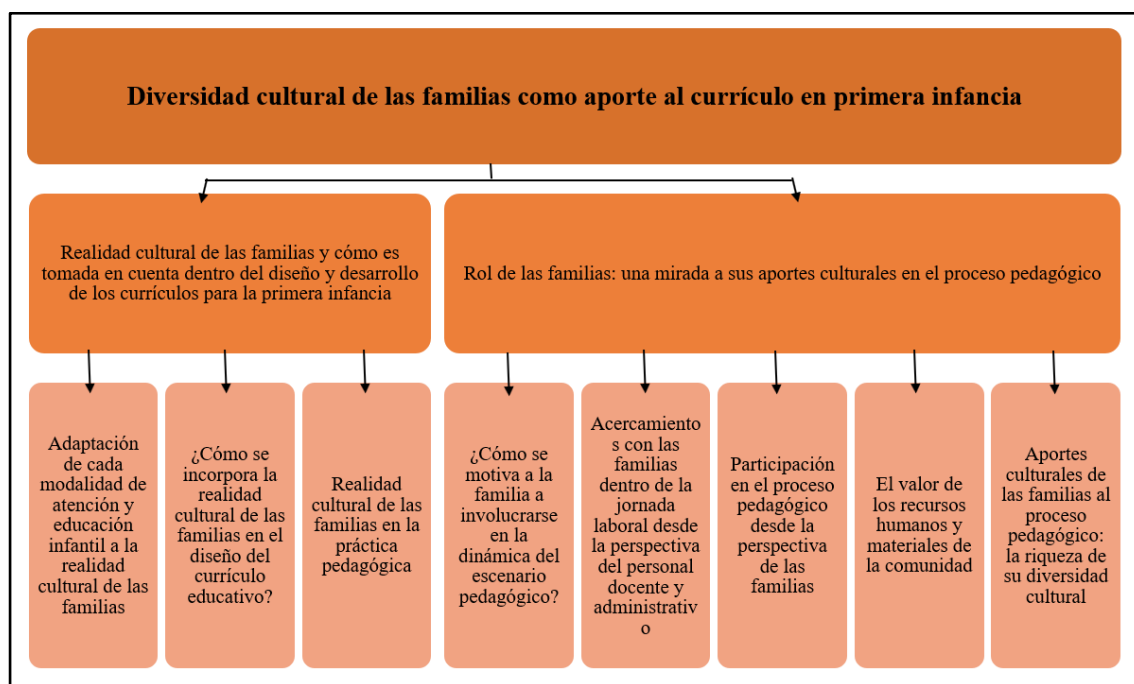


Figura 17. Subcategorías del nodo Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia. (Elaboración propia, 2021).

Realidad cultural de las familias y cómo es tomada en cuenta dentro del diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia.

En este apartado se hace referencia a la realidad cultural, la cual se comprende como las características particulares de cada familia, sus creencias, tradiciones, contexto y su forma de vivir. Se rescatan las experiencias de docentes y funcionarios administrativos de cada modalidad de atención y educación para la primera infancia que participaron de esta investigación. De esta manera, se abordará cómo es tomada en cuenta la realidad cultural de las familias desde diversos focos de análisis. Entre ellos, cómo responde cada modalidad a su realidad específica desde los lineamientos que se consideran en sus documentos prescritos para el trabajo con familias; el cómo se incorpora la realidad cultural al diseño del currículo y propiamente en el planeamiento didáctico; así como la realidad cultural de los estudiantes en la práctica pedagógica.

Adaptación de cada modalidad de atención y educación infantil a la realidad cultural de las familias.

En primera instancia, se aborda la adaptación que realiza cada modalidad de atención y educación infantil participante desde su currículo prescrito a la realidad cultural de las personas con las que comparte el proceso de aprendizaje. Al hablar de adaptación, en la presente investigación se contempla como las acciones y estrategias desde una modalidad que visibilizan a la población que se atiende, sus necesidades, potencialidades, intereses, costumbres, es decir, su realidad y la armonizan con la metodología que se emplea en la institución de atención y educación infantil. Asimismo, se indaga acerca de los lineamientos que se proponen en los currículos prescritos de las modalidades para guiar al docente en el trabajo con la comunidad educativa. En cuanto a los participantes de la investigación, se contemplan distintas modalidades que atienden y educan tanto a población en condición de vulnerabilidad social como en condición de pobreza, a población indígena migrante, jardines infantiles y alternativas de la REDCUDI con presupuesto público.

Entre las acciones que se realizan, comentadas por los participantes se encuentran, la organización de mesas de diálogo desde el MEP con miembros de diversas instituciones educativas y zonas del país, para validar o hacer consultas acerca de documentos orientadores del trabajo docente, como por ejemplo la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años (MEP, 2017). Cabe aclarar que, para este documento también se contó con la colaboración del

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], quienes como consultores vinieron a conocer las alternativas de atención y educación en Costa Rica antes de observar esta Guía, lo que el funcionario entrevistado de dicha modalidad aclara que fue para que el proceso siempre estuviera contextualizado a la realidad de Costa Rica.

En esta línea, una de las alternativas de la REDCUDI toma en cuenta a personas de la comunidad para que laboren en la institución, lo que el participante rescata como una experiencia de vínculo comunal en la práctica y lo relaciona con lo que se plantea desde la metodología de Reggio Emilia en su currículo prescrito, que guía el accionar de la institución. El participante administrativo comenta que dicho vínculo les beneficia, ya que así se percatan de las fiestas patronales, elecciones, personajes e historias de la comunidad.

Por su parte, CEN-CINAI aprovecha el modelo de Marco Abierto para adaptar el ambiente que rodea al niño y a la niña con una serie de propuestas de diversas metodologías, así como una intención pedagógica que se espera trascienda a las familias. Se retoma que este modelo favorece la toma de decisiones del niño y la niña, da prioridad al ambiente preparado y a las oportunidades de socialización tanto en espacios internos como externos (Ministerio de Salud, 2020). Mientras que, en Casas de la Alegría, se realiza la adecuación del menú que se ofrece en el centro a las costumbres de la población. Lo anterior, se ejemplifica a continuación con algunas de las experiencias de dos de los participantes administrativos entrevistados.

“el modelo de marco abierto te da la oportunidad de tomar de cada metodología un poquito, un poquito de tal forma que al final quien se beneficie sea el niño y su familia. (...) aunque nosotros creamos que lo que estamos haciendo en el salón queda ahí, no es así. Siempre va a llegar a la familia de una u otra forma y va a marcar una diferencia” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

“es un menú pertinente culturalmente, ese es uno de los primeros aprendizajes en el proceso. El otro aprendizaje es que se hace necesario que haya una cuidadora, al menos una cuidadora indígena. En el caso de cuando la población es su mayoría indígena, ¿por qué? Porque los más pequeños no hablan español” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

De esta manera, se evidencia que la adaptación de una institución que atiende o educa y su población varía de una modalidad a otra, ya que las características de las personas que asisten a los centros infantiles son diversas y, por tanto, requieren respuestas de atención y educación heterogéneas. Además, el alcance de cada modalidad en cuanto a la ubicación de sus instituciones educativas también es distinto, por ejemplo, el MEP cuenta con diversos centros infantiles ubicados en diferentes lugares del territorio nacional, mientras que Casas de la Alegría es un modelo de atención que inicia en la zona sur de Costa Rica y se ubica en cantones específicos de cultivo de café (IMAS y UNICEF, 2019), donde se encuentra la población que atienden.

Asimismo, cada propuesta de atención y educación tiene sus particularidades en el enfoque y objetivos que plantean. Por ejemplo, desde el Programa de Estudio de Educación Preescolar (MEP, 2014), se menciona que se parte de un enfoque curricular constructivista en busca de que los niños y las niñas desarrollen sus potencialidades mediante un acompañamiento pedagógico integral. En el caso de CEN-CINAI, es una modalidad con un enfoque de derechos, promoción de la salud y nutrición de los niños y las niñas. Además, toma distintas propuestas metodológicas, como la planteada por María Montessori, para la construcción de su modelo de Marco Abierto (Ministerio de Salud, 2020).

A partir de lo anterior, se infiere que existen variables en términos geográficos, filosóficos, pedagógicos y, a su vez, culturales, en la contextualización que cada modalidad y sus instituciones realizan a la población que atienden y educan. Es decir, se deben valorar los aspectos físicos y socioculturales que son propios de las personas que pertenecen a una comunidad para reflejar ese contexto en el proceso educativo (MINEDUC, 2001, citado por Mella et al., 2012). Podría decirse que, estas variables ocurren a nivel macro desde cada modalidad, al ser aspectos que las caracterizan desde su ubicación y planteamiento particular en cada currículo prescrito. Como el ejemplo brindado desde Casas de la Alegría, con la necesidad de contar con una cuidadora indígena en el proceso, se infiere del discurso del participante que al valorar esa característica propia del contexto se da un respeto por el idioma de la población que puede favorecer la comunicación entre las personas involucradas en el proceso de atención y educación infantil.

Asimismo, el ejemplo brindado desde el MEP reconoce que, si bien se pueden tomar referencias o consultas del ámbito internacional, se debe volver a lo propio. El participante lo

detalla de esta forma, *“queríamos que cuando ellos [los consultores chilenos] leyeran el documento se acordaran de los lugares donde nosotros los íbamos aplicar, porque si no lo hubiéramos hecho, ahí ellos hubieran leído el documento pensando en su realidad allá”* (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020). De tal manera, se evidencia en esta realidad la importancia de priorizar, valorar y fortalecer lo local. Alcañiz (2008), retoma dicha idea como un empoderamiento de lo propio, que a su vez debe ser consciente del contexto global que lo rodea y puede enriquecerle, sin que lo local pierda su esencia.

Como otro punto importante de rescatar, los participantes administrativos también mencionan encuentros o medios que cada modalidad de atención y educación infantil propone desde sus documentos prescritos para compartir con las familias de los niños y las niñas, como las visitas al hogar en situaciones especiales o la iniciativa de “Puertas Abiertas” de los CEN-CINAI, la cual consiste en que las familias de centro educativo tengan *“acceso abierto, organizado y cotidiano a las diversas dependencias del centro y así deben poder entrar en familiaridad con las diversas personas... para intercambiar opiniones y experiencias”* (Ministerio de Salud, 2020, p. 74).

Además, desde el MEP y a nivel general en REDCUDI se alude que se realizan capacitaciones para el personal en las modalidades articuladas con la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años, como otra estrategia de adaptación a la población que se atiende. Una de las personas funcionarias de REDCUDI comenta que mediante una plataforma web se busca capacitar tanto acerca de temas relacionados con la inclusión, como, con apoyo del MEP, sobre estándares de calidad respecto al trabajo con familias (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020). Esto con el fin de asesorar a las docentes en torno a lineamientos que guíen su labor en la mediación para trabajar con las familias y la comunidad, como se evidencia en el siguiente comentario.

“nosotros lo que brindamos son como orientaciones siempre pensadas en la familia, la comunidad, en el trabajo comunitario, ese trabajo de mediación pedagógica, etcétera, pero ya la de la administración y la aplicación tiene muchas otras jerarquías que también verdad hay que respetar y hay en nuestro trabajo. (...) nuestras asesorías y capacitaciones son fuertes en tomar conciencia de lo que ellas realizan y del impacto que eso va a generar en la niñez, en las familias” (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020).

De lo anterior, se puede visualizar que la armonización entre la realidad de la población y la propuesta de atención y educación de cada modalidad tiene más variables que las mencionadas a nivel macro. En este sentido, variantes a nivel micro como las características propias de cada una de las instituciones que pertenecen a una modalidad de atención y educación para la primera infancia, así como la realidad cultural de cada persona que pertenece y contribuye al proceso de aprendizaje. También, como tercera variable, la diversidad de interpretaciones que tiene un profesional en educación y su forma de aplicar lo que se propone para el trabajo con las familias desde el currículo prescrito de su modalidad.

Por tal motivo, se deduce del testimonio mencionado por el funcionario administrativo del MEP que, depende de cada centro infantil el cómo se asume un lineamiento u orientación dentro de su contexto. Las asesorías vienen a apoyar el entendimiento de esas consideraciones pedagógicas, sin embargo, es el docente quien con su apropiación propone, adecua a su contexto y puede flexibilizar la propuesta que se plantea desde su modalidad. Esto puede reflejar lo señalado por Peralta (2002), de que el educador es quien se cuestiona, reflexiona y asume una postura de lo que observa y está en el currículo prescrito, con el propósito de que su práctica sea más contextualizada a esa cultura en donde se encuentra inmerso.

Por lo que, si se habla de la adaptación de una propuesta metodológica a un tipo de población en particular, se debe contemplar que es un proceso complejo, así como la cultura; la cual está formada por la interrelación del conocimiento, hábitos, creencias y acciones del ser humano que pertenece a una sociedad (Magendzo, 1986). Al retomar el argumento anterior, es la relación de diversas variables que convergen y forman un todo lo que debe tomarse en cuenta al momento de considerar el trabajo con cualquier familia y comunidad, sea desde el diseño y desarrollo de un proyecto del centro o en la práctica particular del docente.

De esta manera, cada variable influye en la otra y al conocer cuáles son las que acompañan el proceso, se puede vislumbrar la riqueza de esa relación. En síntesis, se muestra la siguiente figura (ver *figura 18*), donde se aprecia la armonía mencionada entre la modalidad y la población que se atiende o educa, conformada por las variables que se detallan anteriormente. De color anaranjado claro se pueden visualizar las que se consideran de nivel micro, al encontrarse en cada comunidad educativa, mientras que, en anaranjado oscuro se señalan las variables a nivel macro en las modalidades de atención y educación infantil.

Seguidamente, se aborda el cómo se incorpora la realidad cultural en el diseño del currículo educativo desde la perspectiva de las docentes participantes de esta investigación.

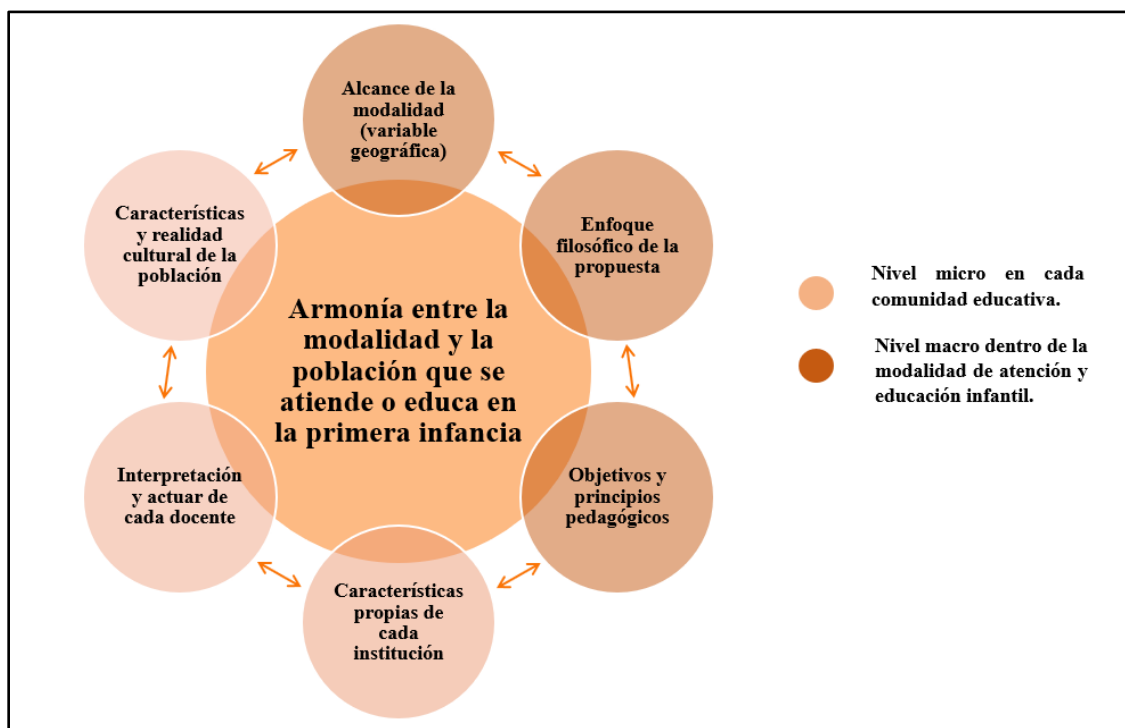


Figura 18. Armonía entre la modalidad y la población que se atiende o educa en la primera infancia, a partir del análisis realizado y los datos brindados por los participantes funcionarios administrativos (2020). (Elaboración propia, 2021).

¿Cómo se incorpora la realidad cultural de las familias en el diseño del currículo educativo?

En cuanto al diseño del currículo educativo en primera infancia, las personas educadoras entrevistadas mencionan la influencia de un currículo general o en este caso, el documento prescrito, llámese el programa de estudios, propuestas curriculares u otros que explicitan las intencionalidades pedagógicas de cada modalidad, para la toma en cuenta de la realidad cultural de las familias. También, comentan lo que realizan particularmente dentro de su planeamiento, es decir, en el momento previo al desarrollo de las acciones en el espacio pedagógico. Entre los datos recabados se menciona que, el planeamiento de las docentes de educación preescolar del MEP debe abordar las unidades y contenidos curriculares de su programa de estudios. Una de

las personas participantes comenta que, son algunos los que se relacionan con la familia y la comunidad, ya que la cultura como contenido no existe, como se evidencia a continuación.

“pero en sí como la cultura en general con el programa no tiene como mucha relación, no está como muy ligado al programa, no es un contenido ligado, uno va aprovechando las experiencias que se van presentando, pero como contenido no se contempla” (Docente 8 MEP, 2020).

Se añade que, al planear hay docentes tanto del MEP, como de CEN-CINAI y CECUDI que, visualizan a sus estudiantes y buscan conocer la situación en la que viven los niños, las niñas y sus familias. Lo anterior, para tomar en cuenta las necesidades del contexto en el que estos se desenvuelven y transversalizar esa información, esos “detalles culturales” como indica una de las participantes (Docente 5 MEP, 2020), con el diseño de su planeamiento didáctico. Una de las docentes de CEN-CINAI añade que, su propósito es *“brindarles a ellos [los estudiantes] con mi planeamiento espacios que ellos no lo tienen en la casa, que ellos se sienten realmente felices y contentos”* (Docente 22 CEN-CINAI, 2020). Cabe aclarar que, entre las participantes se encuentran docentes de educación especial que comparten con niños y niñas en primera infancia. Por lo cual, ellas agregan que, en el caso de su planeamiento, le corresponde a cada una crear su plan de trabajo a partir de lo que observan y encuentran que necesitan sus estudiantes en términos de habilidades socioafectivas mayormente.

De esta manera, se puede desprender del discurso de las docentes participantes que, el documento prescrito funciona como guía para el diseño de su planeamiento didáctico, ya que involucra los objetivos y contenidos planteados desde cada una de sus modalidades de atención y educación infantil. Es ahí donde se evidencia la relevancia del rol de la persona docente, como constructora al momento de planificar. Pues es quien organiza y moldea el planeamiento con aquello que se le pide incorporar desde una guía prescrita, es decir, esa parte más administrativa del currículo, junto con el contexto del estudiantado y sus familias. Además, al conocer la experiencia de las docentes de educación especial, se destaca lo flexible de su proceso de planificación, el cual está basado desde la práctica como principal referente de lo que observan en sus estudiantes, como se aprecia en el siguiente testimonio.

“incluso yo no tengo un plan de estudios a seguir, porque en mi área no existe, yo soy la que creo el plan de trabajo, entonces yo tengo esa facilidad de sentarme y pensar ‘okay con este chico qué vi, qué necesito, qué me dijo la familia’” (Docente 13 MEP, 2020).

De este modo, se destaca la flexibilidad como cualidad necesaria en todo currículo educativo, debido a que favorece la contextualización curricular al tomar en cuenta las diversas realidades del estudiantado. Por tal motivo, se podría decir que el ser flexible junto con la intencionalidad de la docente al momento de planificar y desarrollar sus estrategias de mediación pedagógica, son aspectos que pueden marcar la diferencia en el tipo de impacto que se tenga en el desarrollo de los niños y las niñas. Se muestran los testimonios de dos de las docentes entrevistadas en relación con lo argumentado.

“Pero a nosotros nos dicen bueno, usted tiene que cumplir con esto” (Docente 15 MEP, 2020).

“yo lo que quiero lograr es que a través de mi planeamiento pueda cambiar, pueda transformar, pueda hacer algo diferente en esos chicos. Como ya les decía, son muchos factores, a veces es muy difícil, verdad” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

Salta a la vista entonces que, para contemplar la realidad cultural de los estudiantes en el diseño del planeamiento educativo la actitud de la docente es fundamental. Debido a que, los testimonios anteriores invitan a la reflexión de cuánta influencia ejerce en la labor educativa el cumplimiento de una orientación curricular a nivel general. Porque si bien existe un programa de estudios con contenidos y metas por alcanzar, la diferencia está en dónde el profesional en educación enfoque la mirada; si elabora un planeamiento solamente a partir de las temáticas asignadas que “se deben cumplir” o toma en cuenta, como una de sus prioridades, todo lo que es ese estudiante para articularlo con las estrategias pedagógicas.

Este accionar docente de considerar en primer lugar la realidad de los estudiantes como parte de la intención pedagógica que se tenga, es un aspecto clave para dotar el proceso de aprendizaje de calidad educativa (Mella et al., 2012); puesto que el reconocer la realidad cultural de los educandos como un pilar que se debe incorporar en el planeamiento didáctico, le permite

al educador la toma de decisiones con respecto al tipo de oportunidades de aprendizaje que se les brinden a los niños y a las niñas, de manera que contribuye a su desarrollo con integralidad y pertinencia (ver *figura 19*). También, el accionar que se menciona fomenta la trascendencia del marco curricular formal que se debe efectuar, porque el currículo se puede poner en práctica en función de los contextos de los estudiantes.

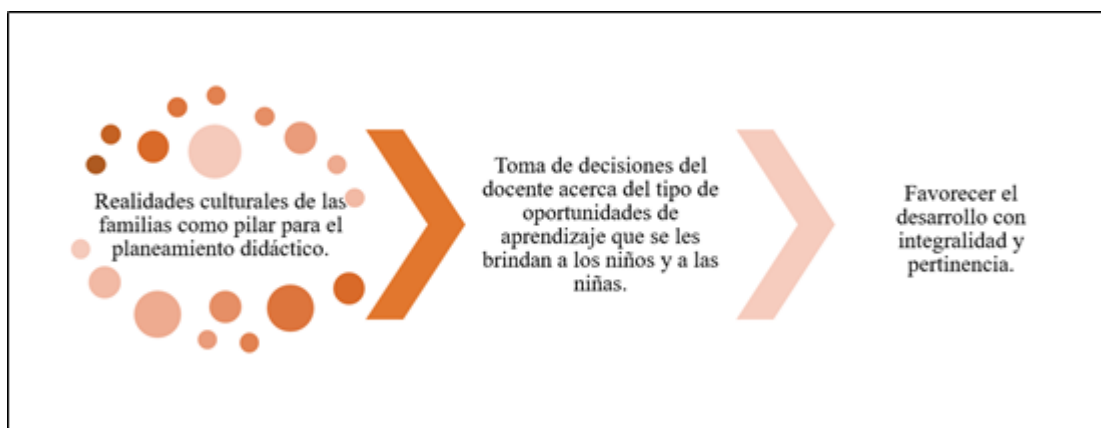


Figura 19. Accionar docente desde la pertinencia cultural que favorece la calidad educativa en el proceso de aprendizaje, a partir del análisis realizado y los datos brindados por las personas docentes participantes (2020). (Elaboración propia, 2021).

Cabe aclarar que, aunque se considere desde una de las docentes participantes del MEP que no existe un contenido referente a cultura como tal dentro del documento prescrito de su modalidad, la cultura está en todo lo que es y hace el ser humano (Martínez, 2013). De ahí, su importancia de considerar dentro del proceso pedagógico, ya que dicho proceso es en sí mismo cultura. Por lo tanto, se encuentra que es necesario detenerse a pensar en la incidencia que el documento prescrito tiene en la labor pedagógica, en cuanto a si se busca solamente, completar o no con lo que se pide como parte del proceso educativo. Además, destaca la intencionalidad docente y la flexibilidad como características que acercan la realidad cultural de los estudiantes con el proceso pedagógico, en resultado de experiencias con mayor calidad para los aprendizajes.

Ahora bien, se considera necesario profundizar en cuáles son las realidades de las familias en las modalidades de atención y educación de la primera infancia. Al hablar de realidad cultural, se hace referencia a las formas de vida particulares de cada familia como se

comentaba anteriormente. Los participantes administrativos entrevistados en el primer encuentro que se realizó en esta investigación, quienes son parte de las modalidades de MEP, REDCUDI y sus alternativas como CECUDI y CEN-CINAI, comentan que, se han encontrado con todo tipo de familias. Desde personas con situaciones de alcoholismo, descuido de los niños y las niñas, desnutrición, pobreza o casos de violencia intrafamiliar; hasta familias organizadas, conservadoras, interesadas y comprometidas con el proceso de sus hijos e hijas.

Se rescata el siguiente testimonio de una persona funcionaria de CEN-CINAI, quién comenta algunas de las realidades de su población, *“tenemos familias que son drogadictos, tenemos familias que son alcohólicos, tenemos familias que tienen violencia intrafamiliar increíble”* (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020). Aunado a lo anterior, se menciona por parte de los participantes entrevistados de las modalidades mencionadas que, hay contextos en donde los padres estudian y trabajan, familias extranjeras con un lenguaje distinto, otras que mencionan palabras que la docente desconoce, o padres con una formación académica que se evidencia en su léxico, la forma en la que hablan, y también en la de sus hijos e hijas.

Se puede apreciar que, la forma de vida de las personas está sujeta a características propias de sus maneras de ver el mundo y actuar en él. Estos rasgos culturales se ven influidos por las oportunidades o limitantes que rodean a los núcleos familiares, ya que el contexto en el que se encuentra inmersa la persona incide en su proceso de formación. Hay modalidades de atención y educación infantil, como es el caso de CEN-CINAI, que al detectar necesidades sociales y concordar en la incidencia que pueden tener también en la formación de los niños y las niñas (Razeto, 2016a), se dedican a recibir a población con vulnerabilidad en específico. Se podría decir, que el enfoque en ese tipo de población es una respuesta que busca contribuir, por medio de la educación como agente de transformación social, al apoyo de algunos contextos familiares vulnerables. Seguidamente, se muestran los comentarios de dos participantes que laboran en CEN-CINAI, relacionados con esta realidad particular.

“nosotros estratégicamente estamos en comunidades que la mayoría son conflictivas”

(Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2020).

“Bueno, como hay de todo, ¿Verdad? Desde, hay de todo, todos tienen su pensamiento, su forma de ver las cosas. Pero la verdad es que nosotros trabajamos, con familias de escasos

recursos la mayoría, la mayoría, porque siempre hay niños que entran por algún criterio técnico. Pero la mayoría del estándar de las personas que trabajamos forman un contexto cultural sencillo” (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

A partir de los argumentos citados, se encuentra que la realidad de las familias está llena de situaciones sociales, económicas, culturales, las cuales son reconocidas por el personal docente y administrativo de las modalidades de atención y educación para la primera infancia. Formas de vida que se construyen y reconstruyen diariamente, que son parte del entramado social y cultural en el que vivimos. Lo cual, Marín et al. (2019), retoman como cualidad de la diversidad constante que tienen las familias. Entonces, aunque en una comunidad se compartan características o condiciones de vida, está constituida de distintos núcleos familiares, cada uno de ellos con rasgos culturales diversos. Por tal motivo, el contexto cultural es complejo, ya que en éste convergen muchas realidades.

En esta misma línea, surge la interrogante de qué se puede rescatar en el proceso educativo de una realidad cultural “conflictiva” o con situaciones sociales (Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2020), cuando el objetivo principal es transformarla hacia mejores oportunidades. Toro (2016), argumenta que el ambiente inmediato que rodea al niño y a la niña es un educador más en su vida; de ahí la importancia de no obviar las potencialidades de un contexto, independientemente de cómo sea este. Ya que, si se indaga un poco más, se puede encontrar que es en su diversidad cultural que el proceso pedagógico se enriquece (Ortiz y Montes, 2019). Como se comentaba en párrafos anteriores, cada familia posee sus rasgos culturales particulares, los cuales en su disposición y forma de ser pueden encaminar hacia nuevos aprendizajes y oportunidades valiosas dentro de la atención y educación de la primera infancia.

Realidad cultural de las familias en la práctica pedagógica.

Ahora bien, se torna necesario abordar cómo se visualizan e incorporan las realidades culturales mencionadas en la práctica pedagógica desde la perspectiva de los funcionarios de las modalidades de atención y educación infantil, así como a partir de la mirada docente. Al identificar la toma en cuenta de lo que viven las familias en el quehacer educativo, los

participantes administrativos comentan que, en el INA, se habla de conocer previamente la comunidad en la que se insertarán las estudiantes en formación de asistentes en primera infancia.

En el caso del MEP, buscan desarrollar habilidades parentales que queden como aprendizajes duraderos en las familias; es decir, trascender del trabajo solamente informativo a propiciar una habilidad que las familias puedan poner en práctica en su diario vivir e impacte en el desarrollo de sus hijos e hijas, por ejemplo, cómo seleccionar alimentos apropiados para el desarrollo de los niños y las niñas o la administración del tiempo libre con juegos. Lo anterior, se pretende favorecer desde un trabajo de modelaje, sin embargo, se menciona que es necesario un giro docente y administrativo en cuanto al contacto con la familia para el logro de esta iniciativa, como se muestra en el siguiente testimonio.

“escuelas para padres, hoy por hoy esto no funciona no causa un impacto en el desarrollo de habilidades en la familia, para que puedan a la vez potenciar a los niños y a las niñas, entonces lo que hoy tratamos más de trabajar y que las docentes se lleven esa mentalidad es de un enfoque de habilidades parentales” (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020).

Mientras que, desde la REDCUDI se invita a las alternativas de atención y educación pertenecientes a ésta, a que involucren a las familias dentro de un plan anual de actividades para ellos, así como que se respete la alimentación de cada zona en la que se ubican los centros infantiles. En uno de los centros propiamente utilizan la observación de la práctica diaria y procuran responder a las necesidades que surjan a través de proyectos que se basen en el interés de los niños y las niñas. Además, se pregunta a las familias si también se ha visto en el hogar al estudiante con ese interés que comentó en la institución. Lo anterior, se rescata en el siguiente testimonio.

“la planificación de actividades hacemos en el día a día para ir respondiendo a la práctica, y no al revés no de un plan de desarrollo que me dice que las niñas y los niños a los dos años y tres meses tienen que poder lanzar una bola así por encima del hombro, así no, porque nosotros no somos desarrollistas nosotros nos vemos como pedagogos” (Funcionario administrativo 3 REDCUDI, 2020).

El PANI implementa academias de crianza grupales o espacios de conversación ante situaciones particulares dirigidas a las familias, programas de apoyo y también, seguimiento de los procesos. En CEN-CINAI se realizan encuentros para conversar con las familias y construir conocimientos, además, se brindan cápsulas educativas para la población extramuros, es decir, aquellas que residen en zonas alejadas al centro infantil. Una de las participantes de esta modalidad declara al respecto que, *“tenemos que hacer acciones en pro de esa familia [refiriéndose a cualquier familia], sino nuestro quehacer de educadores no estaría completo”* (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

De modo que, se infiere que la realidad cultural de las familias es contemplada en dinámicas generales que abordan temáticas que necesita la población que atiende o educa cada modalidad infantil. Se plantean encuentros para el trabajo con padres y madres, en el que se converse y se les brinden herramientas que los empodere en su papel dentro de la vida de sus hijos e hijas; como se aprecia en el siguiente testimonio de un participante de REDCUDI, *“se dan talleres y se hacen muchos procesos de trabajo a nivel grupal con los padres de familia”* (Funcionario administrativo 6 REDCUDI, 2020). Además, se rescata el respeto por las costumbres de alimentación del lugar en el que se encuentran las alternativas de cuidado y educación de la REDCUDI, como un aspecto más específico de la realidad cultural de las familias que se toma en cuenta en el proceso educativo.

El testimonio anterior evidencia que, se contempla la realidad de las familias a partir de aquello que deben reforzar y que desde la educación se les puede apoyar. Esto es de reconocer, pues busca contribuir a la calidad de vida de las familias, los niños y las niñas y tiene la consideración de generar medios para acercarse a ellas. Sin embargo, al tomar en cuenta la forma de vivir de las personas, es necesario ampliar la mirada también a sus fortalezas como parte de la pertinencia cultural. Esto es apoyado en el fundamento pedagógico del currículo prescrito en la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años (MEP, 2017, p. 18), donde se retoma que se deben respetar *“las características, los intereses, las habilidades y las potencialidades individuales”* del estudiantado en una práctica pedagógica que aspire generar un ambiente de aprendizaje culturalmente pertinente.

En este sentido, se llega a pensar que los participantes administrativos, desde su posición y enfoque en otras tareas que garantizan el funcionamiento de las modalidades de atención y educación para la primera infancia, no se encuentran tan próximos a la realidad de las familias;

aunque procuran contribuir con recomendaciones para el trabajo con estas. Lo cual, enfatiza la influencia que tienen sus labores y lo que se plantea desde una mirada general, en el quehacer docente, quienes comparten con las familias en una relación más cercana. El educador es ese mediador del trabajo que se realiza con la familia (Gómez y Jiménez, 2015), ya que tiene contacto con ellos diariamente y por esta razón, se le abre la oportunidad de conocer mejor su realidad cultural.

En cuanto a las docentes y el cómo incorporan la realidad cultural de las familias en su práctica pedagógica, una de las participantes del MEP expresa que procura que los materiales que necesite sean accesibles para las familias (Docente 10 MEP, 2020); cuatro personas docentes de esta modalidad añaden que toman en cuenta la diversidad, desde el lenguaje y las nacionalidades de las personas. Por lo que, realizan celebraciones y actividades para conocer la cultura de cada uno. Asimismo, una docente de CEN-CINAI agrega que, busca dentro de su práctica eliminar los estereotipos que pueda haber en torno a alguna nacionalidad de un niño o niña, como se muestra en el siguiente testimonio.

“Bueno CEN-CINAI se recibe mucho niño extranjero verdad, entonces siento que es importante que los estereotipos no existan dentro del aula verdad (...), uno debe implementar no solo cosas de Costa Rica sino de las diferentes culturas que uno tiene dentro del aula”

(Docente 23 CEN-CINAI, 2020).

Además, tanto desde el MEP como desde CEN-CINAI, las docentes buscan trabajar de la mano con los familiares y que haya un apoyo conjunto, al guiarles y abordar en su práctica pedagógica situaciones particulares que se detectan, en forma general con el grupo de niños y niñas. En este sentido, se retoma el comentario de un funcionario administrativo de REDCUDI, quien comenta que, dentro de la práctica diaria hay poco espacio para atender las individualidades, debido a que, en la dinámica del día a día se está en grupo con los estudiantes. Se puede deducir por las experiencias de las personas docentes que, consideran las posibilidades de cada familia, de manera que lo que se necesite para el proceso de aprendizaje esté al alcance de todos sin distinción. También, que conciben la realidad cultural a partir de sus características más palpables, es decir, desde aquellas que se detectan con mayor facilidad como, por ejemplo, el lenguaje.

“donde empecé a trabajar me llegaron dos niños estadounidenses verdad que ahí fue un choque cultural terrible verdad, empezando por el lenguaje porque ellos no hablaban nada de inglés digo español y yo no y yo no hablaba nada inglés verdad” (Docente 5 MEP, 2020).

En lo relativo a la cultura, cabe recordar que ésta es caracterizada por diversas manifestaciones que un grupo humano crea, recrea, desarrolla y se apropia también. Val (2017), la entiende como un todo intrínseco al ser humano, que permea y es permeada por su interpretación y acciones en un entorno social. Por lo que, es común que se reconozcan las manifestaciones de la cultura más concretas, como en este caso, desde elementos de la identidad de las personas; aunque no se debe obviar que la cultura también posee características intangibles, en las cuales se profundizará más adelante.

Por su parte, al retomar que en párrafos anteriores las educadoras hablaban de cómo incluyen la realidad de las familias en su planeamiento didáctico, ahora se visualiza la operacionalización que este tiene en la práctica educativa; sin embargo, como lo retomaba uno de los funcionarios administrativos de CECUDI se encuentra la oposición de que, aunque se intenta incorporar esta realidad en el diseño del currículo, en ocasiones se dificulta hacerlo en la práctica pedagógica al estar en grupo con los niños y las niñas. Se recupera una de las experiencias de las participantes que ejemplifica un caso en el cual el diseño y el desarrollo del currículo logran ser entrelazados.

“veo mi grupo y entonces yo digo bueno, Pedrito pasa por esto, Fulanito pasa por esto, Marita pasa por esto. Entonces yo trato de buscar que esa actividad me pueda funcionar. Los que están bien, perfecto, los que no, pues esa actividad o eso que yo voy a realizar va a ir en beneficio a ese niño y a esa niña que indirectamente él no lo va a saber y ella no lo va a saber. Yo si lo voy a saber” (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

En cuanto a la oposición encontrada previamente, como bien se ha visto se conoce la importancia de atender las singularidades, aunque se alude a que es complicado el llevarlo a la práctica en un grupo de estudiantes. Puede suponerse entonces, desde la experiencia de las investigadoras, el porqué de que este argumento no se sostenga en ocasiones cuando se

desarrolla el currículo; ya sea debido a presiones temporales de lo que debe abordarse dentro de la práctica diaria, por motivo de falta de disposición docente o a su vez, de anuencia y apertura desde la familia. A partir de lo anterior, sobresale la observación como una habilidad necesaria tanto para descubrir la cultura de un contexto y las personas que lo habitan, como también para devolver la mirada a la propia práctica, a lo que se está haciendo o no en el quehacer pedagógico.

Observar es un ejercicio que destaca Peralta (2002), como parte de la evaluación continua de la labor que se realiza con los niños, las niñas y sus familias. Ya que, esta puede ayudar a determinar qué factores pueden estar limitando a que la realidad particular se contemple en el currículo práctico, y así actuar con cambios y soluciones al respecto. Por lo tanto, existen rasgos evidentes de la cultura que se identifican más fácilmente, aunque no sean los únicos, y se pueden recuperar en la práctica educativa. Como también, es necesaria la autorreflexión en el accionar docente, ya que es el punto de partida para el mejoramiento y la calidad de los procesos de aprendizaje.

Rol de las familias: una mirada a sus aportes culturales en el proceso pedagógico.

Ahora bien, se procede a ahondar en el rol que desempeña la familia dentro del hecho educativo, a manera de aproximación que ayude a comprender cómo aporta la familia desde su diversidad cultural al currículo en primera infancia. Se presentan los datos recabados de las experiencias de los participantes administrativos, docentes y familias de las modalidades de atención y educación para la primera infancia en Costa Rica, que participan en esta investigación. Se abordan como puntos de análisis, la motivación para que las familias se involucren en el hecho educativo; los acercamientos que se tienen con ellas dentro de la jornada laboral; la participación dentro del centro infantil vista desde la perspectiva de los familiares; los recursos humanos y materiales que se consideran en el quehacer pedagógico y su finalidad; así como los aportes culturales que se rescatan en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo se motiva a la familia a involucrarse en la dinámica del escenario pedagógico?

En las entrevistas realizadas en la primera fase del trabajo de campo con los funcionarios administrativos, se les pregunta acerca de la motivación que se genera desde algunas de las modalidades de atención y educación infantil para involucrar a los familiares de los niños y las niñas. Es decir, el método empleado por los profesionales en educación para invitar a las

familias del estudiantado a que participen con disposición en actividades dentro de los procesos pedagógicos. Por tal motivo, se muestra la información brindada desde la perspectiva de participantes administrativos de REDCUDI, de una de sus alternativas como es CEN-CINAI y un funcionario de la modalidad del INA.

Los funcionarios de estas modalidades hacen alusión a que se motiva a las familias con talleres anuales, en donde se conversa con ellos y se abordan temáticas de sensibilidad, vínculo y apego seguro, paternidad responsable o identidad de género. La idea es que se programe un calendario de formación, en el que se distribuyan los talleres mensualmente y exista la posibilidad de integrar encuentros con temas emergentes al diseñar el currículo. Desde REDCUDI, esto depende de cada institución infantil y se solicita como parte de los estándares de calidad en el hecho educativo. Para ello, dentro del proceso de capacitación se les explica a las docentes y amplía un poco de cómo pueden elaborar esa estrategia.

Específicamente en CEN-CINAI, los participantes administrativos comentan que se aprovechan los momentos cuando las familias se desplazan al centro infantil para recoger diarios de alimentos o los paquetes de leche que se les entrega. De esta forma, se brinda una inducción o cápsula informativa en temas como salud, autoestima, desarrollo integral y autonomía de las personas menores de edad, que no sobrepase de 40 minutos. También, se menciona que brindan meriendas programadas a las familias durante los talleres, y, que existen ocasiones en las cuales hay familiares que voluntariamente llegan a limpiar ventanas a la institución educativa. Mientras que, en el INA, se busca que las estudiantes en formación de asistentes en primera infancia promuevan espacios de educación a las familias y la comunidad sobre los derechos de los niños y las niñas.

Salta a la vista entonces que, se motiva a las familias con un refrigerio para que asistan a los talleres que se plantean desde el centro infantil. Estos como estrategias más orientadas a informar a las personas, con temáticas propuestas por la institución educativa o desde una alternativa de atención y educación; como parte de la intención de acercarse a los familiares y en busca de beneficiarlos a ellos, así como a los niños y a las niñas con los temas abordados. Se deduce también que, se tiene una consideración del tiempo de las familias, al organizar la duración de los encuentros y que ésta no sea tan extensa. Asimismo, se visualiza que hay ocasiones en las que la motivación de acercarse al centro infantil nace desde las personas y no

propriadamente de una dinámica de invitación, por lo cual se rescata el siguiente comentario de uno de los participantes de REDCUDI en relación con lo mencionado.

“Entonces son como las dos vías verdad, decirle directamente ocupamos esto y lo otro o también la apertura de que se apropien de lugar porque, al final todo el personal (...) es pasajero todos, todos, todos, nosotros somos pasajeros, (...) pero las personas que van a permanecer más tiempo en la comunidad son las familias”

(Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría , 2020).

De este modo podría decirse que, la motivación que se quiera dar a los encargados de los estudiantes está ligada con la reflexión constante de cómo se está visualizando a esa familia, quiénes son y para qué se quieren realizar las estrategias que se plantean. Es decir, si se quiere acercar a esas personas es necesario conocerlas y tener claridad de la intencionalidad que se tiene al respecto. Cabe aclarar que esto conlleva a respetar a las familias, sus tiempos y posibilidades, así como generar confianza en la relación entre el hogar y el centro educativo. Salazar et al. (2015), rescatan ese respeto como parte de la ética dentro de la pertinencia cultural, ya que toma en cuenta la diversidad del otro como valiosa.

En línea con lo anterior, se muestra que se responde a la realidad cultural de las familias con las temáticas planteadas en los talleres cuando se desarrolla el currículo. Tanto desde lo que en la institución se visualice como preciso de abordar con ellos, como con apertura ante lo que pueda suceder nuevo y requieran los familiares. Por otra parte, el testimonio del participante señala que cuando se necesita algo se les puede solicitar a los padres, madres o encargados, además de las técnicas para motivarlos, que se comentaban con anterioridad; sin embargo, el cómo se reciban esas invitaciones y solicitudes también está en la disposición que tengan esas familias (ver *figura 20*).

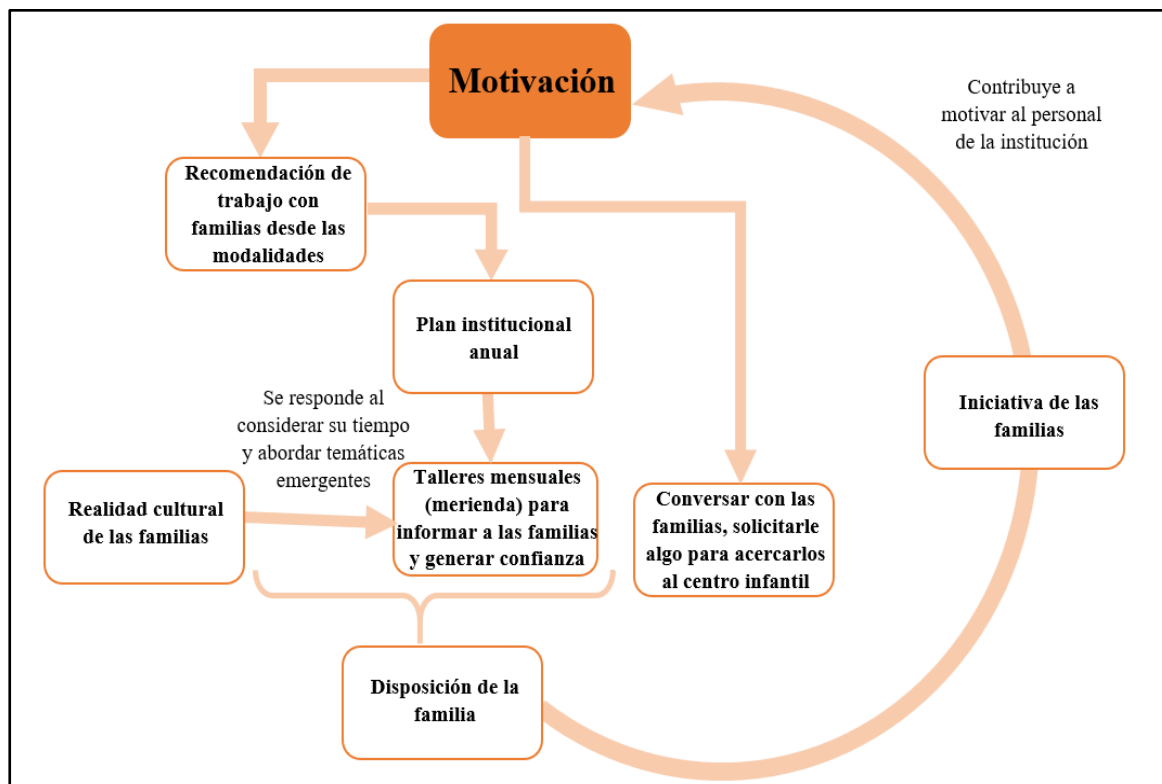


Figura 20. Motivación que se genera desde las modalidades de atención y educación infantil para involucrar a los familiares de los niños y las niñas en el currículo educativo, a partir de las respuestas brindadas por las personas funcionarias participantes (2020). (Elaboración propia, 2021).

La figura presentada permite visualizar lo expuesto en párrafos anteriores, a partir de la forma en color anaranjado que dice “Motivación” y siguiendo las flechas que la acompañan. Se considera necesario agregar que, si se propicia un ambiente de confianza desde el respeto mencionado, se puede favorecer la respuesta de las familias ante los incentivos que se les proponen, desde la perspectiva de los participantes consultados. Ya que, como mencionan Simón et al. (2016, p. 29), “uno se siente, realmente participe de un proceso o una actividad cuando se siente implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad allí donde se nos invita a participar”.

Además, esto también puede contribuir a que los familiares tomen la iniciativa en su participación y se apropien del centro infantil, como otro agente activo que pueda proponer al proceso educativo de sus hijos e hijas (Razeto, 2016a). Lo cual puede causar efecto en el personal de las instituciones, en su motivación al trabajar con las familias. Debido a que, si los

familiares demuestran voluntad para participar dentro del proceso pedagógico, se fomenta una relación colaborativa entre el centro infantil y el seno familiar que puede nutrir el currículo práctico y el desarrollo integral del estudiantado.

De esta manera, la motivación puede tomar varias formas, primero desde las estrategias para las familias y luego en los profesionales en educación por la participación de estas personas. “A la familia hay que convocarla, atraerla, reconocerla y posibilitarle espacios de encuentro con la institución” (Ramírez et al., 2015, p. 111), en busca de que se pueda favorecer esa motivación mutua dentro del proceso pedagógico en favor del desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia. Aunado a lo anterior, se ahonda en los acercamientos que se tienen con las familias durante el desarrollo del currículo educativo.

Acercamientos con las familias dentro de la jornada laboral desde la perspectiva del personal docente y administrativo.

Los funcionarios administrativos comentan otras acciones que ocurren en la práctica pedagógica en donde se tienen acercamientos con las familias y la opinión de estos. De igual manera, las docentes entrevistadas se refieren a las formas de acercarse a las familias dentro de su jornada laboral según las experiencias que han tenido. Desde el MEP, las educadoras expresan que interactúan con los padres y madres a través de grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas o el cuaderno de recados. También se organizan encuentros, tanto a nivel individual como grupal, con los familiares de los estudiantes.

Entre los espacios individuales, se encuentra el primer acercamiento de interacción acerca de temas administrativos, como el momento de matrícula o la entrevista para recoger información de cada núcleo familiar, y, el período de atención individualizada. Mientras que, grupalmente se realizan reuniones, charlas, y tres docentes realizan giras fuera de su jornada laboral. Se tiene contacto con las familias en actos cívicos, turnos de comida, al preparar el regalo del día del niño y la niña, así como cuando se planifica la feria científica. Sumado a esto, una docente reconoce que, en su caso, ha realizado visitas a los hogares. A continuación, se muestran dos testimonios relacionados con los argumentos mencionados.

“organizaba para qué sé yo, un día, una vez por semana, para hacer algún taller con ellos que alguna reunión aprovechamos, (...) después de la salida de los niños hay como una hora

para atención a padres, (...) actividades para compartir comidas y bailes cualquier cosa y presentaciones de los niños para tener más convivencia con cada familia” (Docente 2 MEP, 2020).

“yo voy a comer a las casas este me invitan a tomar un café, salimos así me quedo un rato más, he ido a varias fiestas de cumpleaños, entonces sí, a mí sí me gustó mucho compartir con la familia. Uno conoce, aunque digan que es peligroso, uno conoce la realidad de las casas, de cómo viven, no es que uno va a estar de vino, pero es que es el hacer visita, aunque ya no se haga porque me formé así con la parte las visitas” (Docente 4 MEP, 2020).

Se retoma el argumento planteado en párrafos anteriores, en el cual se expone la relevancia del primer acercamiento que tiene la docente junto con la familia. Ese momento tan influyente en la relación entre el hogar y el centro educativo, lleno de organización previa, intercambio de información, sentires y la base de lo que se espera sea un proceso de trabajo en conjunto (Razeto, 2016b). Ahora bien, se extrae del discurso de las docentes del MEP que utilizan distintos medios para mantener el contacto con los familiares de manera no presencial. Así como coordinan espacios con las familias, en los cuales se les atiende personalmente, se converse con ellos en reuniones o en actividades específicas, como, por ejemplo, los actos cívicos.

También se puede apreciar que, hay otros tipos de acercamientos con las familias como son las visitas domiciliarias o las giras pedagógicas. Las visitas al hogar se destacan por ser fuera de la jornada laboral de las docentes. En cuanto a las giras pedagógicas, se comenta que han sido realizadas de diversas maneras, como un recorrido por la comunidad en compañía de miembros de la institución educativa (Docente 11 MEP, 2020), a parques que se encuentren cerca del centro infantil (Docente 6 MEP, 2020) o a una empresa de alimentos (Docente 15 MEP, 2020).

Podría suponerse que, los periodos de seguimiento individualizado que se plantean desde el MEP se conciben también como espacios de tiempo personal dedicado a las familias dentro de la jornada laboral, y no sólo a los estudiantes, según lo expresado por cuatro de las participantes entrevistadas (Docentes 1, 2, 4 y 10 MEP, 2020), quienes rescatan esta experiencia como un espacio de conversación y contacto con las familias. En la Guía Docente del Programa

de Estudio de Educación Preescolar (MEP y UNICEF, 2016), se establece que el período de atención individualizada busca apoyar a los educandos en su avance particular; sin embargo, algunas de las docentes lo retoman como un momento para igualmente acercarse a las familias.

En esta línea, el Programa de Educación Preescolar (MEP, 2014, p. 27), plantea el rol del personal docente con la familia. Se detalla que la persona educadora es quien “Organiza talleres, reuniones, charlas y otros. Promueve la participación en diferentes acontecimientos en el centro educativo y la comunidad para favorecer el desarrollo sociocultural y la labor educativa”. Nótese que, este lineamiento concuerda con el accionar de las docentes entrevistadas. Además, que se destaca desde este currículo prescrito la labor de mediación del profesional en educación, ésta como una cualidad necesaria que reconocen Gómez y Jiménez (2015), para que se pueda favorecer un trabajo colaborativo entre el hogar y el centro educativo.

Otro punto importante por rescatar son los espacios en los que las docentes interactúan con personas familiares de sus estudiantes fuera de su jornada laboral. Se puede inferir del testimonio presentado que, la formación del profesional en educación incide en cómo asume su práctica pedagógica (Docente 4 MEP, 2020). Sin embargo, está en la disposición y apertura, tanto del educador como de las familias, el que se considere necesario trascender del tiempo establecido para desarrollar el currículo, hacia la búsqueda de otros momentos de acercamiento como las visitas al hogar.

Se reconoce esta realidad particular y el actuar docente, lo que visibiliza la diversidad cultural que tienen las experiencias compartidas por las participantes de la investigación. Además, de lo anterior se evidencia que, para favorecer un proceso pedagógico culturalmente pertinente, en ocasiones y si está dentro de las posibilidades, se debe desenmarcar la práctica educativa del tiempo que se establece en una jornada de trabajo. Esto se refiere a trascender la labor de la persona docente con las familias mediante la reflexión constante y la disposición a involucrarse, para tomar en cuenta y ser parte del entorno sociocultural en el que se está inmerso (Peralta, 2007).

Por su parte, un participante administrativo del MEP expresa que, para que se den actividades de involucramiento ha visto “*directores que son líderes y esa filosofía que tienen la pueden trascender a su personal e incluso a las familias o a la comunidad misma*” (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020), por lo que es un trabajo organizado desde las instituciones y la labor que se realiza con las familias. Asimismo, uno de los funcionarios de REDCUDI

concuere con la idea anterior al comentar lo siguiente, *“yo creo que un director de un centro infantil coordina, articula, si supervisa”* (Funcionario administrativo 1 REDCUDI, 2020), y busca fomentar una relación cordial y de proximidad con la familia; visión que el participante alude que pretende inculcar en las docentes a su cargo para estar pendiente de lo que ocurre en ese núcleo familiar con los niños y las niñas.

Otro participante administrativo de esta modalidad comenta que, la realidad de las familias se conoce cuando ellos se acercan a contarla (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020). Asimismo, estos funcionarios de REDCUDI mencionan que, se utiliza el cuaderno de comunicaciones como medio para enviar notas y documentos a las familias; además, utilizan “Webinars” como otra estrategia para impartir información mediante televisión, radio y mensajes de WhatsApp, medio que la mayoría de los familiares tienen acceso o redes sociales. La funcionaria propiamente del PANI, una de las alternativas de atención y educación infantil de esta red, destaca que cuentan con programas preventivos como los centros de intervención temprana y las unidades móviles. Estrategias para apoyar a las familias y con el propósito de ir generando dentro de la comunidad nacional una visión distinta de lo que es el PANI.

En el caso de CEN-CINAI, los funcionarios administrativos comentan que los acercamientos con las familias ocurren en forma de ventas de tamales, festivales, reuniones en donde se converse con ellos y ellas sobre el proceso de los niños y las niñas. Mientras que las docentes de esta modalidad concuerdan con estos espacios, y, también hacen referencia a momentos de contacto con las familias cuando realizan la entrevista inicial en el periodo de atención al público, en los espacios de entrega de alimentos y por medio de llamadas telefónicas. Cabe aclarar que, tanto funcionarios de REDCUDI como de Casas de la Alegría, consideran el momento de entrada y salida de la jornada de atención, cuando las familias recogen a los niños y a las niñas, como otro espacio de conversación e interacción con los familiares, el cual se puede visualizar en el siguiente comentario del funcionario administrativo en REDCUDI.

“cuando las familias dejan a los niños y las niñas en el centro infantil o los retira. Ahí hay de todo, sucede de todo, son ratitos donde la docente se encuentra con el papá, mamá, abuela, tía y pregunta, cómo ha estado, cómo se portó, qué hizo, qué no hizo y se conversa”

(Funcionario administrativo 1 REDCUDI, 2020).

Específicamente en Casas de la Alegría, se comenta que como su modalidad atiende a una población que se encuentran laborando en la temporada de cosecha de la producción del café, se torna complicado organizar encuentros o reuniones con las familias. El participante administrativo expresa que *“no es que sea imposible, yo no voy a poner de excusa que no se pueda hacer, pero si se vuelve a veces un poco difícil lograrlo, como se logra en otros centros de cuidado este tradicionales”* (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). A partir de los argumentos citados podría decirse que, el papel de la persona encargada de un centro infantil es relevante dentro de la dinámica que se desarrolle entre el hogar y la institución educativa. Ya que, puede influir en el personal y en las acciones que se realicen para conocer a las familias. Esto es reconocido como liderazgo pedagógico (ver *figura 21*), en el que el rol de la persona directora acompañe con respeto y asesoramiento, genere vínculos y un clima relacional propicio para el trabajo conjunto con las familias (Dirección General de Cultura y Educación, 2019).



Figura 21. Liderazgo pedagógico que influye en la dinámica que se desarrolle entre el hogar y el centro educativo, a partir del análisis realizado junto al aporte teórico de la Dirección General de Cultura y Educación (2019). (Elaboración propia, 2021).

Se considera necesario agregar que, esta influencia también puede llegar a los núcleos familiares, al favorecer con una relación de cercanía la motivación de los padres y madres de los estudiantes. Con respecto a los medios que utilizan desde REDCUDI para estar en contacto con la familia, las herramientas tecnológicas son de las más utilizadas por los funcionarios de la modalidad. Se deduce que, se prioriza aquellas que son más viables en el contexto en el que se encuentra el centro infantil, como, por ejemplo, el WhatsApp; ya que cada entorno está permeado de diversas realidades culturales, como se ha mencionado previamente. Lo cual, demuestra que se busca contextualizar la práctica pedagógica, al partir desde la diversidad. Muñoz (2013), destaca que es necesario educar también para la diversidad, con prácticas oportunas que apoyen y valoren la cultura de las familias.

En cuanto a los momentos de conversación con los padres y madres cuando los estudiantes ingresan o salen del centro educativo, sobresale en el discurso de los participantes administrativos la importancia de este espacio, podría decirse que principalmente desde Casas de la Alegría. Nótese que, esta es una modalidad nacida de la necesidad de atención y cuidado de los hijos e hijas de familias indígenas migrantes que trabajan en la cosecha de café (IMAS y UNICEF, 2019). Con los datos recabados se muestra que, dentro de la dinámica cotidiana y esta misma necesidad que caracteriza a la modalidad de Casas de la Alegría, no se da una participación tan activa de las familias como en otros centros que atienden y educan a la primera infancia, lo cual se evidencia en un comentario previo aportado por el participante funcionario administrativo 3 (Casas de la Alegría, 2020),

A partir de lo anterior, se podría decir que en esta modalidad toman mayor significado los espacios en los que se puede tener contacto con las familias, debido a que por la realidad de la población su disponibilidad radica en el momento de la entrada o salida de los niños y las niñas al centro infantil. Cabe aclarar que, aun en este caso, se evidencia la pertinencia a esa cultura particular; a partir de la forma en la que surge la modalidad, como se comentaba previamente, y desde la atención que le brindan a su población, basados en un respeto por su diversidad cultural (Mella et al., 2012). Ahora bien, se considera necesario abordar cómo las familias participantes de esta investigación visualizan su participación en el hecho educativo.

Participación en el proceso pedagógico desde la perspectiva de las familias.

En el primer encuentro que se realizó con los participantes, se entrevistaron 14 familias de distintas modalidades, entre estas MEP, CEN-CINAI y CECUDI. Los datos recabados hacen referencia a las experiencias compartidas por dichas familias sobre cómo se ha desarrollado su participación dentro y fuera de los centros educativos; las opiniones y el sentir de las familias en relación con la participación que han realizado, o el por qué no se ha dado un involucramiento por parte de ellos en el proceso educativo; así como la manera en que les gustaría participar en el proceso pedagógico de sus hijos e hijas.

Las familias que asisten a instituciones del MEP comentan que, entre las experiencias de involucramiento que han realizado están los actos cívicos, obras de teatro, desfiles, ayudar a las docentes en actividades, como, por ejemplo, en ventas, turnos o tardes de cine. Además, mencionan los apoyos a sus hijos e hijas con exposiciones, experimentos o tareas. Una madre de familia comenta que, el día de la reunión inicial se les preguntó en qué podían ayudar (Familia 4 MEP, 2020). Asimismo, como parte del sentir de las familias con respecto a su participación, se rescatan algunos testimonios comentados por los núcleos familiares participantes.

“eso siento que ella [la maestra] sí me apoya, no sé si será porque yo trato de ofrecerle eso de qué también puede tener el apoyo mío como mamá si necesitara algo y que ella me lo ha correspondido” (Familia 4 MEP, 2020).

“yo digo que no es el asunto estar todo el tiempo metido en el kínder es estar cuando es necesario porque la que tiene que estar todo el día en el kínder es la maestra no la mamá”
(Familia 8 MEP, 2020).

“Lo importante del chiquito verlo ahí [a su familia] en el kínder haciendo alguna actividad con ellos” (Familia 11 MEP, 2020).

De lo anterior se deduce que, desde la modalidad del MEP, las familias han participado en un rol de cooperación en el centro infantil y a su vez, con tareas en el hogar. Se habla de distintas actividades de involucramiento, en las cuales se infiere que cada núcleo familiar

participa desde sus posibilidades y realidad. Aunado a esto, se destaca la situación comentada por una madre de familia cuando se les consultó cómo podían participar. Entonces, podría decirse que, se necesita de una relación basada en la comunicación asertiva entre la persona docente y la familia para fomentar una relación de alianza entre ambas partes (ver *figura 22*). Razeto (2016a), apunta que se debe desarrollar un intercambio colaborativo entre las familias y los centros educativos, ya que es parte del apoyo mutuo, como también para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.



Figura 22. Relación de alianza entre el hogar y el centro infantil, a partir del análisis realizado y las ideas aportadas por Razeto (2016a). (Elaboración propia, 2021).

Se retoma uno de los testimonios de los participantes, en el que se señala que la presencia de las familias en la institución educativa debe ser cuando sea necesaria y no de estar en todo momento en la institución (Familia 8 MEP, 2020). Puede suponerse entonces que, se refiere a que el hogar y el centro infantil son dos unidades y que cada una tiene su rol dentro del proceso de atención y educación. Lo anterior, se relaciona con lo comentado previamente, acerca de que la familia y la institución educativa más que combinarse, deben aliarse en una relación de respeto mutuo. En la segunda fase del trabajo de campo realizado con los participantes administrativos y docentes, estas últimas manifiestan que, la relación con la familia debe ser un trabajo vinculante y coadyuvante. Los argumentos anteriores contribuyen a destacar la

relevancia de la familia, la cual es clave en el desarrollo integral de los estudiantes (Pacheco et al., 2018).

Se considera necesario agregar que, el sentir de las familias participantes, así como lo mencionado por las personas docentes en los grupos focales, evidencian que la relación entre la familia y la institución debe ser de corresponsabilidad. Ramírez et al. (2015), rescatan esta característica como prioritaria en la interacción de los actores que rodean a los niños y a las niñas en la primera infancia y participan del hecho educativo; ya que, demanda conocimiento del otro, compromiso y confianza. Características que se recuperan desde esta investigación como parte de la pertinencia cultural. Cabe aclarar que, se retoma a la familia como valiosa desde sus rasgos culturales y se plantean los aportes que pueden brindar al proceso educativo a partir de su diversidad cultural. De esta manera, el involucramiento de la familia en la institución educativa, así como el propiciar una relación colaborativa con ésta puede acercar la práctica pedagógica a recuperar los aportes culturales de las familias y, por tanto, ser más pertinente a ellas.

En cuanto a las familias de CEN-CINAI, éstas declaran que han participado en actividades de huerta o colaborando con la limpieza del centro infantil, por ejemplo, una de las participantes rescata *“siempre estoy anuente a ayudar”* (Familia 14 CEN-CINAI, 2020). Dentro de las personas que asisten a esta modalidad, también se habla de ayudar a los niños y a las niñas con tareas o particularmente, fomentando hábitos de higiene (Familia 10 CEN-CINAI, 2020). Una de las madres de familia señala que, para ella *“ha sido un acercamiento muy bueno”* (Familia 13 CEN-CINAI, 2020), el que tienen con la institución infantil.

Con respecto a CECUDI, una de las familias entrevistadas alude que se han involucrado en la institución haciendo galletas (Familia 1 CECUDI, 2020). Mientras que otro núcleo familiar comenta que, han realizado coreografías o han participado disfrazándose para actividades (Familia 7 CECUDI, 2020). Se muestran dos de los comentarios de las familias participantes, el primero desde CEN-CINAI, y el segundo testimonio como parte de una de las vivencias en CECUDI.

“ellos están muy abierto a que uno les presente ideas para realizar actividades, a que uno les presente ideas para hacer algo para recoger el dinero para poder pintar verdad, son muy

abiertos a que usted les presente les de ideas para que todos los papás participen” (Familia 2 CEN-CINAI, 2020).

“toda mi familia (...), mi papá el año pasado se disfrazó y todo para una actividad del kínder, mi mamá igual ahí está cuando hay, como ella es maestra también entonces para las actividades de salida de clases ella hace actividades” (Familia 7 CECUDI, 2020).

Como bien se ha visto, desde ambas modalidades se retoma a la familia como un apoyo, tanto dentro de la institución en estrategias variadas como en el hogar con el refuerzo de hábitos de higiene que se menciona en CEN-CINAI. Se infiere del discurso de las familias participantes que, un elemento base para que se hayan dado las experiencias descritas ha sido la anuencia de ambas partes, hogar y centro educativo. Como se ha expresado en párrafos anteriores, se necesita de la apertura de la persona docente para que la familia también se motive a participar y proponer dentro del proceso pedagógico. La familia es el entorno más cercano del niño y la niña, por lo que mantener una relación horizontal desde la institución con cada núcleo familiar (Martínez, 2015), desde el respeto por su diversidad cultural, puede favorecer la significatividad en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, se les consultó a las familias acerca de ¿cómo les gustaría participar en la institución educativa a la que asiste su hijo o hija? Lo anterior, ya que, desde esta investigación se considera que recuperar la voz de los participantes desde sus expectativas e intereses es parte de la pertinencia y el rescate de la diversidad cultural en el currículo en primera infancia. Así como lo menciona Vallejo (2014), validar al otro y reconocerlo como legítimo otro dentro del proceso de aprendizaje requiere un intercambio permeado por la escucha atenta de esa persona. De esta manera, las familias que asisten a instituciones del MEP comparten que, les gustaría participar en la junta de la escuela, en la directiva de padres, en fiestas infantiles o programar una semana de la familia para hacer alguna exposición para los compañeros de clase. Seguidamente, se muestran las opiniones de tres de las familias participantes.

“A mí me gustaría participar en muchas cosas, pero por el tiempo no puedo”
(Familia 6 MEP, 2020).

“No vieras que no me gustaría, a mí me gusta que me digan ‘haga esto, y traiga esto y se acabó’” (Familia 9 MEP, 2020).

“me gusta la interacción de en lugar de que mi hijo entre a mi mundo yo entrar al mundo de mi hijo (Familia 8 MEP, 2020).

Los testimonios anteriores evidencian tres perspectivas y preferencias de las familias. Nótese que, una de las familias señala interés por involucrarse con el proceso educativo de sus hijos e hijas, sin embargo, desde su realidad se torna complicado (Familia 6 MEP, 2020). Otra familia comenta que no le gustaría participar de diferente manera, lo cual es parte de su diversidad cultural también (Familia 9 MEP, 2020). Asimismo, en el último ejemplo se evidencia el caso contrario (Familia 8 MEP, 2020), el cual se relaciona con los datos presentados previamente. A partir de esta información se podría decir que, a algunas familias les gustaría participar en la organización y planificación de actividades para los niños y las niñas, en puestos que les permitan tomar decisiones con respecto a las experiencias que se plantean para los estudiantes, como, por ejemplo, cuando se menciona la directiva de padres.

Con respecto a CEN-CINAI, una madre de familia también expresa que en comités nunca le ha gustado estar, pero que intenta ayudar en lo que pueda. Mientras que, otra participante apunta que le gustaría participar *“como en más actividades para los chicos para desarrollarles como a ellos sus habilidades para que aprendan más y se desenvuelvan más”* (Familia 12 CEN-CINAI, 2020). Se puede suponer entonces que, tanto desde el MEP como en CEN-CINAI, las familias guardan inclinaciones a participar o no de diferentes maneras. Esto se rescata principalmente para evidenciar la importancia de escuchar a las familias (Simón et al., 2016), con sus gustos, ideas, deseos y realidades.

Esta escucha activa le puede permitir a la persona educadora conocer los contextos de los estudiantes, plantear estrategias acordes con esa información y también, dotar su práctica pedagógica de un respeto ético por la diversidad cultural de las familias, los niños y las niñas (Salazar et al., 2015). Aunado a lo anterior, se consultó a algunos de los estudiantes lo siguiente *¿cómo te gustaría aprender con tu maestra y tu familia juntas?*, como parte también del rescate de la voz, perspectivas y maneras en que las personas menores de edad se sienten a gusto al compartir espacios de interacción con su familia y la persona docente. A continuación, se

pueden observar los datos encontrados, es decir, las frases que nueve de 14 participantes comparten durante las entrevistas con las familias (véase la tabla 5).

Tabla 5

Respuestas de los niños y las niñas acerca de la pregunta ¿cómo te gustaría aprender con tu maestra y tu familia juntas?

Participante	Comentario
Familia 8	<i>“Mmm yo no sé (...) A mí me encanta cantar”.</i>
Familia 7	<i>“Que papá me jale la bici grande mía y que yo avance muy rápido. Y con teacher A. el pelo. Teacher A. no juega”.</i>
Familia 1	<i>“Ma-me-mi-mo-mu (...) ya aprendí una palabra, ¿le digo cuál? mi mamá lava”.</i>
Familia 3	<i>“No sé, jugar”.</i>
Familia 4	<i>“Jugar adelante y atrás”.</i>
Familia 5	<i>“Jugar con los peluches”.</i>
Familia 13	<i>“Jugar en el tobogán y jugar con el play”.</i>
Familia 6	<i>“Aprendemos con la maestra para hacer cosas, hacemos un farol, y hacemos un cerdito para mí (...), una alcancía que hicimos para tener dos monedas para mi cerdito que tenga”.</i>
Familia 11	<i>“Escribir y a leer. Me encantan los cuentos”.</i>

Nota: Elaboración propia, a partir de las respuestas de nueve niños y niñas participantes (2021).

Como bien se puede apreciar, los estudiantes hacen referencia a la forma en la que les gustaría compartir tanto con su familia como con la persona educadora. Podría decirse que, predominan las aspiraciones de jugar, aprender a leer y escribir, así como realizar actividades que les agradan a los estudiantes (cantar o hacer manualidades) en compañía de los adultos

significativos para ellos y ellas. Específicamente, la perspectiva acerca de cantar es dada desde una familia de CEN-CINAI, mientras que los comentarios siguientes, sobre que “la teacher no juega” y en el que se menciona las vocales provienen de familias que asisten a CECUDI; cabe aclarar que, las demás respuestas pertenecen a seis estudiantes del MEP. Salta a la vista que, los niños y las niñas, como personas potentes, conscientes y con intereses desde esta investigación, también saben cómo les gustaría participar con las personas que los rodean dentro de su proceso de aprendizaje.

El argumento anterior, invita a plantearse cómo se ven a los estudiantes y hasta dónde se les acoge con su voz dentro de las prácticas pedagógicas. Peralta (2007), señala que, el currículo educativo existe por la interrelación de las personas que lo forman. Por tanto, se deben de contemplar en toda su integralidad, con sus experiencias, conocimientos y visiones, es decir, con su cultura en miras de enriquecer con sus aportes el proceso de aprendizaje. Ahora bien, se procede a ahondar en la finalidad de los recursos humanos y materiales de la comunidad que se utilizan dentro de las prácticas docentes como siguiente punto de análisis.

El valor de los recursos humanos y materiales de la comunidad.

¿Qué existe en mi comunidad como recurso para el proceso de atención y educación? A partir de esta pregunta se invita a la reflexión de hasta dónde la persona docente conoce el contexto en el que desarrolla su práctica pedagógica. Los recursos humanos y materiales de la comunidad fueron uno de los puntos de conversación durante los distintos encuentros con los participantes administrativos y docentes. Ya que, se relaciona con la relevancia de la contextualización que se realiza de la práctica pedagógica y la pertinencia cultural dentro del proceso de aprendizaje. Si bien, la familia es parte de la comunidad, este foco de análisis se retoma para profundizar en lo que hace única a cada comunidad, sus características propias, dinámicas sociales, aquello representativo, su cultura.

Las personas docentes que laboran en el MEP comentan que, entre los recursos humanos que toman en cuenta dentro de su práctica pedagógica están principalmente las familias. Se habla de padres y madres profesionales o hasta de los hermanos. También, de personas de la comunidad como el veterinario, bombero, policías, profesionales en salud o el sacerdote, y, se menciona a los directores de la institución, personal docente, del comedor y vigilancia. El cómo se utilizan esos recursos comprende que, a estas personas se les invita para que compartan sus

experiencias, narren un cuento, realicen alguna actividad o talleres con los niños y las niñas. Seguidamente, se muestran comentarios en relación con lo descrito.

“lo principal es el recurso humano vinculado con los padres de familia y con la comunidad, por ejemplo, junta de educación, directores (...) un veterinario, eh gente de la comunidad los mismos compañeros de la escuela” (Docente 1 MEP, 2020).

“sí tenemos alguna necesidad y tal vez la junta no la puede cubrir o qué sé yo buscamos soluciones, como actividades, rifas inclusive presentaciones con los chicos, ventas de comidas, una vez hicimos como una feria para, creo que fue para un 25 de julio, y fue todo un éxito” (Docente 9 MEP, 2020).

Se habla de que el recurso humano que mencionan las personas educadoras son apoyo externo en giras, exposiciones, presentaciones de los estudiantes. Las familias contribuyen en la confección de trajes para dramatizaciones, en ventas de comida, planificar decoraciones, o una participante comenta que los padres, por ejemplo, brindan su ayuda para lograr la meta que uno se propone (Docente 15 MEP, 2020). Además, las participantes comentan que, los familiares facilitan recursos económicos, hay personas de la comunidad que apadrinan en actividades con gastos que se necesiten en forma de donaciones, y que también hay miembros de familia que cuando están disponibles se acercan a cooperar dentro del centro infantil. Se presentan algunos de los testimonios de las docentes participantes del MEP.

“recursos humanos es gente que siempre está muy disponible, siempre está la disposición o en su mayoría verdad dentro de sus limitantes (...), porque mucha gente ahí no ha terminado la escuela o no sabe leer, pero tienen facilidad de palabra” (Docente 4 MEP, 2020).

“hay papás que a pesar de sus limitaciones son muy colaboradores, que si no te pueden aportar económicamente por lo menos le dicen ‘si yo tengo que recortar me lo manda o yo le vengo a ayudar a limpiar’” (Docente 8 MEP, 2020).

“va a depender mucho de la comunidad y de la institución y si también la comunidad le gusta participar de actividades de la institución, (...) y algo super importante también este la afinidad que tenga esa comunidad con la parte administrativa, o sea con la parte hablemos de director o directora y de maestros también verdad” (Docente 10 MEP, 2020).

Por su parte, en CECUDI, una participante alude que el recurso humano con el que cuenta es una persona asistente en su aula (Docente 3 CECUDI, 2020). Mientras que, en CEN-CINAI, las personas docentes consideran como recursos humanos al comité de padres, quienes colaboran al planificar actividades o con donaciones. También, jóvenes de la municipalidad y personas alcohólicas de la comunidad. Una de las participantes comenta que, les consultaba a estos últimos para que le colaboraran cortando zacate en el centro infantil. Asimismo, otra docente rescata que, como recurso humano toma en cuenta a la familia, como se evidencia con el siguiente testimonio, *“los papás, ellos ‘niña, lo que ocupa usted nada más me dice’, y tal vez son padres que no tienen muchos recursos, pero algo te dan”* (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

Ahora bien, en cuanto a los recursos materiales de la comunidad que se recuperan desde CEN-CINAI, una participante agrega que, son bastante bajos en términos económicos. Mientras que, en el MEP se dice que, está el material de desecho, pajillas, chapas, hilo o hasta llantas. Con el propósito de que se puedan reutilizar en los trabajos, para hacer proyectos de huerta, un jardín o para actividades con los estudiantes. Se menciona que, los lugares de la comunidad son otro recurso material que se recupera en la práctica pedagógica, como bibliotecas, museo o el parque. Una docente señala que, en su caso, para realizar giras pedagógicas (Docente 6 MEP, 2020). Mientras que otra docente participante del MEP argumenta que, antes se visitaba la cancha de fútbol, el salón comunal (Docente 7 MEP, 2020), realizaban campañas de ahorro de agua, pintaban, se participaba de las festividades patronales o se hacían máscaras, debido a que, había más apertura para realizar un recorrido por la comunidad (Docente 16 MEP, 2020).

En esta misma línea, una docente expresa que ya no se visita la plaza y añade que esto lo ve limitado porque *“cuesta más tener los permisos o la seguridad, que da más, da más temor hacerlo”* (Docente 16 MEP, 2020). Sin embargo, agrega que a pesar de dicha limitación busca con sus estudiantes que desde la institución observen los edificios, la iglesia o la panadería. Además, que utilizan el espacio dentro de la institución, o, como otra participante también lo señala, el salón de actos de la escuela (Docente 6 MEP, 2020). Una de las personas docentes

determina que hay que “*ver qué recursos hay alrededor que uno pueda aprovechar*” (Docente 16 MEP, 2020). Aunado a esto, las docentes participantes recuperan otros recursos naturales de las comunidades, como mascotas, piedras, zacate, semillas de la comunidad, hojas alrededor del aula o en el patio que son accesibles a los niños, palitos, flores, árboles, telas de araña o se ven las montañas. Lo anterior, en busca de que los niños tengan diferentes vivencias, cuiden a los animales, desarrollen su creatividad con dibujos hechos por ellos mismos o vean las formas de las hojas. A continuación, se muestran extractos de algunos de los discursos de las educadoras entrevistadas del MEP.

“las señales de tránsito, los árboles, los edificios que tiene la comunidad, pero prácticamente como dentro de la escuela y que se vean ahí y con respecto a trabajos manuales pues sí este, traigan florecitas para rellenar tal cosa o piedritas de la comunidad verdad o traigan algo del camino verdad que algún palito” (Docente 7 MEP, 2020).

“todos tienen un contexto completamente diferente verdad, (...) yo no puedo pedirle a la familia algo que está fuera del alcance de ellos conseguir, no en la parte económica sino en la parte de tiempo, entonces con eso es lo que yo tengo que jugar, tengo que analizar muy bien el contexto para saber exactamente qué puedo solicitar, que no puedo solicitar, tanto en recurso económico en la parte materiales o en apoyo familiar verdad” (Docente 13 MEP, 2020).

Como bien se puede apreciar, al hablar de recursos humanos y materiales de la comunidad se hace referencia a personas que habitan ese contexto, los objetos, los espacios, las creencias o la forma de vida en esa realidad particular y el cómo se retoman dentro del proceso educativo. Se puede deducir del discurso de las docentes participantes que, el recurso humano engloba tanto a familias, como miembros de la comunidad y personal de la institución que participan en el proceso de atención y educación. Por lo que, la comunidad no es considerada como lo que está fuera de la institución, sino que todas las personas inmersas en ese lugar forman una comunidad educativa entre sí. Retamal (2018), destaca que, la interacción entre estos agentes que rodean a los niños y a las niñas en primera infancia permite fomentar una

relación de enriquecimiento mutuo (ver *figura 23*), al validar a cada persona presente en los ambientes inmediatos, hogar, centro infantil y el contexto, de los niños y las niñas.

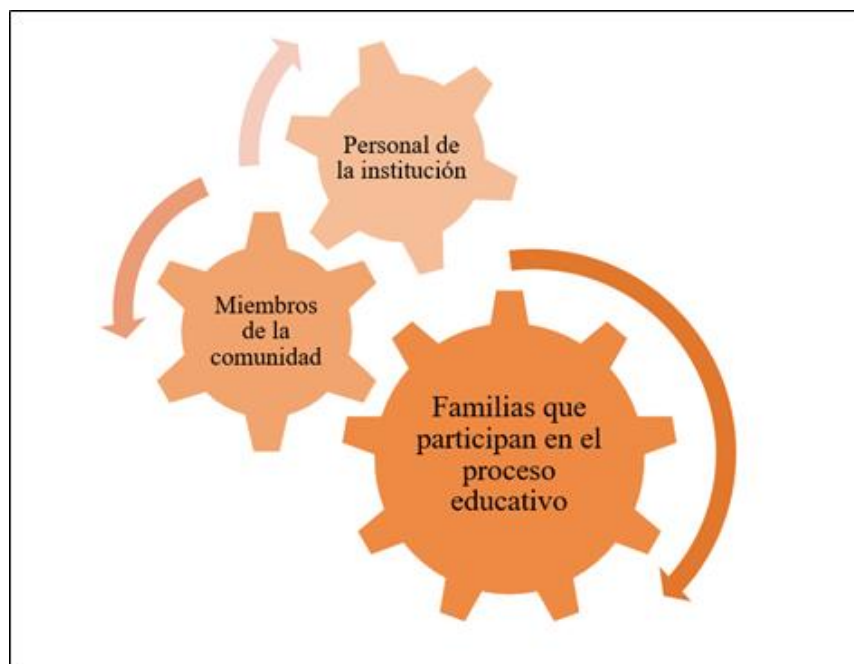


Figura 23. Recurso humano que rescatan las personas docentes participantes como una relación de enriquecimiento mutuo entre la comunidad educativa, a partir del análisis realizado y las ideas aportadas por Retamal (2018). (Elaboración propia, 2021).

Lo que plantea Retamal (2018), concuerda con el testimonio de uno de los participantes, que recupera la afinidad que debe existir entre la familia y el centro infantil. Esta relación de cercanía puede favorecer que, desde la persona docente se conozca la diversidad cultural de las familias, se reconozcan sus fortalezas y se valore el rol que desempeñan dentro del proceso pedagógico. A partir de los datos recabados, podría decirse que, la familia o miembros de la comunidad acompaña en actividades dentro y fuera del aula o mediante un aporte monetario. Sin embargo, se desprende del discurso de las docentes que, el cómo se toma en cuenta ese recurso humano en la práctica pedagógica es principalmente desde esa parte humana. Como se mencionaba, por ejemplo, personas con facilidad de palabra, disposición a colaborar o apoyar el proceso de aprendizaje.

De este modo, Peralta (2002), retoma que el profesional en educación requiere observar a detalle el entorno y escuchar conscientemente a las personas que lo habitan, con la finalidad

de visibilizar la comunidad educativa, la cultura de cada uno y la que entre todos forman, es decir, el currículo educativo (ver *figura 24*). Estas cualidades del rol y la mediación de la persona docente también pueden relacionarse con el rescate de los recursos materiales de la comunidad. En la modalidad del MEP se habla de objetos reutilizables o concretos, y los naturales, para realizar actividades con los niños y las niñas que promuevan su desarrollo, así como se mencionan los lugares destacables de la comunidad para la realización de actividades extramuros. Mientras que, en CEN-CINAI, se hace referencia a un contexto en el cual los recursos son bajos.

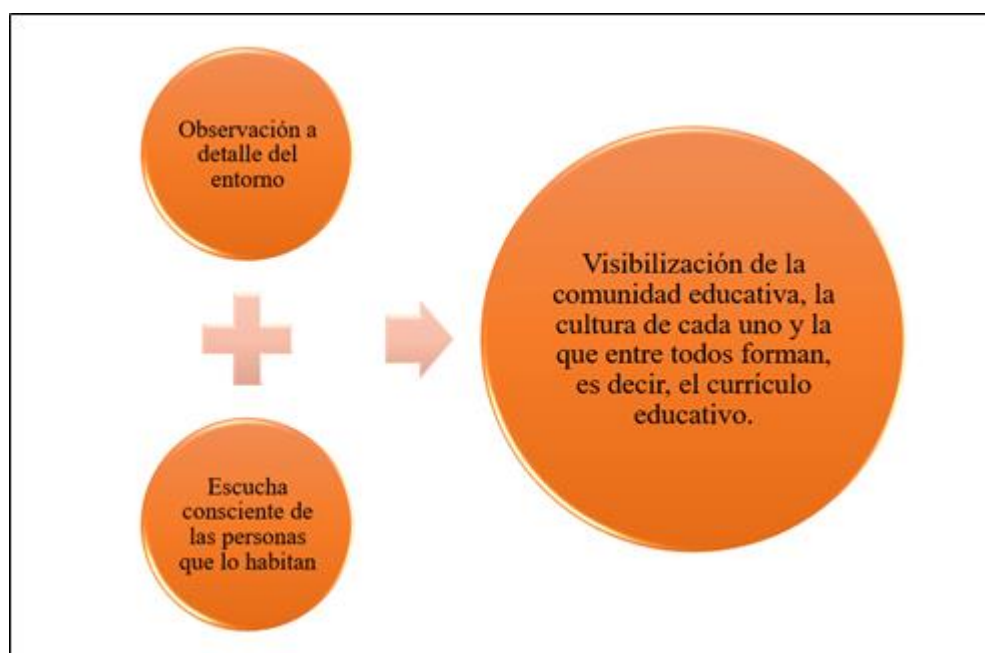


Figura 24. Rol del profesional en educación como parte del rescate de los recursos humanos y materiales de la comunidad, a partir del análisis realizado y los aportes teóricos de Peralta (2002). (Elaboración propia, 2021).

De lo anterior se infiere que, es necesario resignificar qué se entiende por recursos humanos y materiales que se pueden recuperar en el proceso pedagógico desde el criterio de pertinencia cultural. Ya que, puede que se relacione con recursos económicos y entonces se pase a obviar otras características valiosas de la comunidad como por ejemplo, las personas que la habitan, sus historias y tradiciones. En este sentido, al momento de conversar sobre esta misma pregunta con las docentes participantes, también se encuentran otros casos, tanto del MEP,

como de CEN-CINAI o CECUDI, en los que las personas educadoras comentan que hay ausencia de recursos de la comunidad o que utilizan recursos propios de su aula, como materiales didácticos. Con respecto a CECUDI, la docente habla de materiales desde su formación en Montessori (Docente 3 CECUDI, 2020). En CEN-CINAI, se comenta que, se tiene acceso a una cantidad de dinero para dotar el aula con materiales; sin embargo, podría decirse que, se rescata poco de la comunidad, como se muestra en los siguientes testimonios.

“había muchas cogidas de café, habían viveros, muchas fuentes de trabajo, el vivero quebró, el café se vino abajo y hay mucha necesidad y pobreza. (...), verdad no hay recursos”

(Docente 21 CEN-CINAI, 2020).

“La comunidad espera mucho del CEN CINAI, pero no aporta mucho”

(Docente 23 CEN-CINAI, 2020).

Puede suponerse entonces que, la realidad cultural de cada contexto influye en la percepción que tenga la docente de los recursos que puede tomar en cuenta de ese entorno. Como se ha mencionado, cada contexto tiene sus potencialidades, por lo que, se propicia a la reflexión desde el profesional en educación acerca de cómo se visualiza la comunidad en la que desarrolla su práctica de atención y educación infantil. Emerge como necesario el análisis de la comunidad educativa de la que se es parte (Peralta, 2002), con el propósito de comprender sus realidades y reconocer los aportes culturales que puede brindar.

Al retomar lo que se dijo, desde el MEP también se comenta que, hay un presupuesto para preescolar, el cual se utiliza para la infraestructura y compra de material. También, se hace referencia a que cuentan con videos, computadora, libros, impresora y otros materiales de este tipo en las aulas. Una participante señala que, se ha encontrado con poca participación porque los padres trabajan jornadas largas (Docente 5 MEP, 2020). Mientras que otra docente añade que, desde su perspectiva y experiencia, “[recursos] *humanos siempre van a ser muchos, materiales van a ser siempre limitados*” (Docente 4 MEP, 2020). Seguidamente, se muestran algunos de los discursos de docentes participantes de esta modalidad de atención y educación infantil.

“Pero si tenemos la opción de que podemos comprar mucho material y a ella [directora] le gusta que en las aulas de preescolar estén con bastante material. También habla de nosotros. Todas tenemos una impresora, tenemos pantalla eh de televisión para ponerle a ellos vídeos y cosas así. Entonces, en eso, en lo que es material didáctico, todo así, tenemos mucho apoyo.”

(Docente 20 MEP, 2020).

“el recurso humano con que ellos cuentan es con lo mío, trato de mandar lo mínimo para la casa, porque no todos cuentan con la disposición de que les ayuden, entonces sí vamos a preparar algo procuro prepararlo en la clase para utilizarlo ahí mismo en la clase”

(Docente 8 MEP, 2020).

Salta a la vista entonces que, las experiencias de las docentes están permeadas de la diversidad cultural de sus contextos. Se encuentran vivencias variadas en cuanto a contar con mayor o menor recurso humano y material. Podría decirse que, son realidades que convergen dentro de Costa Rica, ya que son condiciones de vida que caracterizan a las personas (Camacho y Watson, 2005). Ahora bien, las personas docentes también exponen algunas razones por las que se utilizan o no los recursos humanos y materiales de la comunidad en la práctica docente. Una participante del MEP manifiesta que, integrar personas como el policía o el bombero en su labor educativa, no ha sido visto como una necesidad en su grupo, ya que, trabaja con niños y niñas del nacimiento a los 4 años desde el área de educación especial.

Otra docente de preescolar expresa que, busca incorporar a las familias como recurso humano, ya que *“los niños se sienten más apoyados por los papás cuando asisten a la institución”* (Docente 17 MEP, 2020). Asimismo, otra educadora del MEP señala que, desde la primera reunión va viendo cómo son las familias con la asistencia que demuestran, de modo que pueda conocerlas y saber cómo tomarlas en cuenta dentro del hecho educativo. También, menciona que todo está en cómo el profesional en educación se presente ante las familias y en la manera en que las incentive a participar, como se muestra a continuación en un extracto de su discurso.

“Entonces yo les digo a ellos es que si usted se proyecta de como que les gusta y las apunta, como que las alborota verdad, de que antes que participen ellas participan. Pero si la docente

no, no las involucra y eso, no se van a apuntar ni van a querer participar en las cosas”

(Docente 20 MEP, 2020).

Sumado a esto, cinco personas participantes del MEP manifiestan que, es prohibido en sus instituciones salir de la escuela y, por ende, recorrer la comunidad, o, que se necesita de todo un protocolo para poder llevarlo a cabo. A su vez, desde CEN-CINAI se presenta una situación similar en la experiencia de una de las personas participantes de la investigación, quien señala que desde su modalidad antes se visitaba más y ahora ya no se realizan tantas visitas a los hogares. A continuación, se demuestra lo descrito desde el MEP en los siguientes testimonios.

“básicamente por la dirección de mi escuela propiamente verdad porque si el MEP lo permite, pero hay que presentar un montón de requisitos y todo un protocolo para hacer una gira, una actividad extramuros” (Docente 7 MEP, 2020).

“en la escuela no nos dejan salir entonces, ahí cerca no conozco nada ni tan siquiera sé si tienen plaza ahí cerca” (Docente 8 MEP, 2020).

“lo he visto más limitado en el tiempo, o sea que tengo que me cuesta más tener los permisos o la seguridad (...), ahora en este momento o sea hace de unos tres años para acá, como que eso da más temor, como que uno se siente más inseguro incluso en su propia comunidad”
(Docente 16 MEP, 2020).

En esta línea, se recupera parte del discurso de una persona docente que labora en CEN-CINAI.

“en realidad de esta comunidad yo la conozco muy poquito, porque nosotros antes cuando iniciamos en los CEN-CINAI, nosotros visitábamos mucho. Ahora casi no se visita. (...) Es un lugar [la comunidad en la que labora] donde hay violencia y drogadicción. Entonces yo siento que es una comunidad de mucho cuidado, de mucho peligro. (...) Sé que también ahí mismo viven personas muy trabajadoras, muy honestas (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).

De lo anterior, se destaca que, una de las docentes de CEN-CINAI evidencia lo abordado en párrafos anteriores sobre las fortalezas que tienen cada uno de los contextos, al mencionar características de las personas que viven en su comunidad. Por su parte, se puede suponer entonces que, algunas de las razones del por qué no se sale a la comunidad con los estudiantes o por qué algunas docentes afirman no conocer el entorno que rodea la institución educativa en la que trabajan son, los temores que existen en relación con problemáticas sociales del lugar en el que se encuentra inmerso el centro infantil. Asimismo, las limitaciones jerárquicas o prohibiciones desde una institución.

En el segundo encuentro realizado con los participantes tanto administrativos como docentes, se comenta que, en este tipo de casos, el rol docente surge como fundamental. Esto, debido a que un participante administrativo alude que la persona educadora es gestora para que la vinculación entre cada hogar, la comunidad y el centro infantil se pueda dar. Simón et al. (2016), coinciden con lo anterior y argumentan que, esa gestión es un paso que contribuye a que todas las personas involucradas en el proceso pedagógico formen una “relación activa y positiva” (p. 26).

En esta línea, las personas docentes que participaron de los grupos focales mencionaron que, se pueden buscar soluciones al respecto, como formas de acercarse a la comunidad y hasta tomar en cuenta el apoyo de las familias, con sus saberes del entorno, para solventar dentro de las posibilidades este tipo de situación. Podría decirse que, también está en la inventiva y disposición del docente para trascender de las limitaciones que se presenten en su vinculación con recursos humanos y materiales de la comunidad. Se recupera un comentario de la primera fase realizada en el trabajo de campo con una docente participante del MEP, que ejemplifica lo descrito, al comentar que, “*como no podíamos ir a la comunidad, la comunidad venía a nosotros con visitas*” (Docente 16 2020). Seguidamente, se abordan los aportes culturales que la familia puede brindar al currículo en primera infancia.

Aportes culturales de las familias al proceso pedagógico: la riqueza de su diversidad cultural.

Al hablar de aportes culturales se hace referencia a las creencias, tradiciones, contexto, formas de vida y características propias de las familias que se recuperan en el proceso de

aprendizaje. Se procede a profundizar en estos aportes desde las experiencias de las docentes participantes de la investigación, así como se rescatan sus perspectivas sobre la cultura de las familias. También, se menciona el aporte de los niños y las niñas participantes, como parte de la conversación mantenida en el trabajo de campo, acerca de los aspectos presenciales que recuerdan y que son significativos para ellos y ellas.

Al consultar a las educadoras participantes acerca de los aportes culturales que las familias le brindan a su práctica educativa se encuentra que, tanto en CEN-CINAI como en el MEP, la familia aporta desde su lenguaje, con costumbres, comidas y desde sus nacionalidades o la etnia. Específicamente, las personas docentes del MEP mencionan que, han recibido aportes relacionados con tradiciones de comunidad indígena o no indígena, la idiosincrasia de los pueblos, desde la religión de las familias o en los juegos que observan en los niños y las niñas. Se rescatan comentarios de las docentes de esta modalidad, en los cuales se visualizan sus experiencias y opiniones respecto al aporte cultural de las familias dentro de su práctica pedagógica.

“El vocabulario, sí si uno empieza aprender muchas palabras, de ellos verdad, hay muchas frases, muchos lemas que para uno no son comunes” (Docente 4 MEP, 2020).

“Es muy distinto trabajar con una comunidad indígena que con una comunidad no indígena. Sin embargo, el interés de ellos por aprender sobre la cultura indígena es mucho, para ellos es importantísimo aprender de nuestra cultura también, entonces, yo aprendo de ellos y ellos también van aprendiendo de uno” (Docente 2 MEP, 2020).

“Entonces di el comunicarse uno con los alumnos y conversar con los padres inmediatamente uno se da cuenta del tipo de cultura verdad que ellos reflejan y la cultura en que se desenvuelven a nivel del hogar” (Docente 7 MEP, 2020).

También se comenta que, otro aporte de las familias es si son participativas, su forma de ser o personalidad, principios, normas, valores, maneras de socializar y a lo que se dedican, por ejemplo, una participante rescata la vivencia con una familia que sembraba sus alimentos y tenía una finca que ella visitó con su grupo de estudiantes. Una de las participantes menciona que, no

sabría qué aportes le brinda la familia a su práctica educativa. Entre otros aspectos, seis de las personas docentes que laboran en el MEP aluden que, se incorporan los aportes de las familias durante días festivos, actividades de las efemérides, realizando faroles, talleres navideños o en ferias científicas. Se recuperan tres testimonios de cómo las personas docentes consideran los aportes culturales de las familias y los visibilizan en el proceso educativo.

“En lo personal, experiencias, aprendizajes con cada familia uno aprende cosas nuevas.

Cada año son familias distintas algunas veces pues sí repite la familia, pero igual son experiencias nuevas cada vez, ellos aportan mucho para el desarrollo de uno como persona, para socializar y conocer situaciones de cada uno de ellos” (Docente 2 MEP, 2020).

“yo tengo estudiantes si bien es cierto la mayoría son ticos, pero sus padres son colombianos, dominicanos, venezolanos, nicaragüenses. (...) Bueno, hago muchísimo uso primeramente de la observación verdad, para ver cómo hablan, que dicen y llevar como un registro de eso, y a partir de eso hago preguntas generadoras cuando se hacen espacios de conversación ricos verdad para poder integrar digamos (...) entonces es ese aprender entre todos sin empezar en la discriminación ni juzgar al otro, sino como una riqueza que trae al aula”

(Docente 6 MEP, 2020).

“el aporte cultural también enriquece la labor docente verdad este porque usted aprende a una parte de sensibilizarse con cierto tipo de población verdad (...), le toca una investigar de ese país de esa cultura para que para poder también darle acompañamiento a ese niño y a esa familia también” (Docente 10 MEP, 2020).

Por su parte, las docentes participantes de CEN-CINAI comentan que, la familia les ha aportado culturalmente con recetas, dichos que se aprenden, trajes típicos, valores culturales y símbolos patrios. También, se habla de aportes desde sus nacionalidades, con celebraciones, participación en desfiles o el festival de las artes. Una de las docentes rescata la unión familiar como aporte en su práctica educativa. En cuanto a CECUDI, una docente comenta que, como aporte se ha encontrado la forma de ser de las familias, por ejemplo, si son personas esforzadas o si hay machismo (Docente 3, CECUDI, 2020). Seguidamente, se rescata parte del discurso de

una docente de cada una de estas modalidades citadas, el primero de CEN-CINAI y el segundo desde la perspectiva de la docente de CECUDI.

“digamos para el 25 de julio hacemos recetas y ya se vienen las mamás y hacemos tortillas aliñadas, el pinto este (...) para el encuentro de culturas. Ella me trae este, este y hay vieras un día que comimos vigorón, y ese arroz con leche que hacen. Y este vieras cuando me traen trajecitos, los trajecitos de Nicaragua. El traje típico de ellos y ha sido un enriquecimiento cultural” (Docente 21 CEN-CINAI, 2020).

“hay por ejemplo unos que al ser tan cerrados entonces no te van aportar absolutamente nada y usted tiene que simplemente adivinar, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cuál es su dinámica? Hay otras que tienen mucha apertura entonces éste, ellos mismos se abren digamos y le permiten a uno conocer más allá de cómo ellos viven y cómo es su dinámica dentro de su casa” (Docente 3 CECUDI, 2020).

En el caso de los niños y las niñas participantes de esta investigación, se recupera como aporte aspectos importantes para ellos y ellas del tiempo que pasan en el centro educativo o que extrañan. Lo anterior, debido a que, al realizar las consultas con los estudiantes, se encontraba la atención y educación a distancia por medios virtuales. De tal manera, uno de los participantes comenta que, no extraña nada de ir a la institución; mientras que, otro aprendiz expresa que, prefería cuando no veía videos. Entre lo que algunos de los niños y las niñas recuperan están, los compañeros, la maestra, estudiar, pintar, hacer trabajos. Otros estudiantes mencionan que, les gusta ir al centro infantil a jugar, imaginar, la comida y utilizar la plastilina.

De lo expuesto en párrafos anteriores se deduce que, tanto desde el MEP como en CEN-CINAI, el aporte cultural de la familia es visto a partir de dos aristas. Estas son las características palpables o manifestaciones más concretas de divisar, llámese la idiosincrasia de uno o varios países (Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016), o lo que conocemos como identidad nacional, por ejemplo, remitirse a tomar el aporte de las familias en fechas patrias, desde símbolos o tradiciones según nacionalidades. Y, por otra parte, están las características intangibles de la cultura, reconocidas también desde CECUDI. Aquellas que se encuentran en la dinámica del

día a día que viven las personas, que por su carácter cotidiano pueden pasar desapercibidas y son base en cada núcleo familiar.

En esta línea, se extrae del discurso de los participantes, rasgos culturales propios de las personas con las que las docentes comparten el proceso de aprendizaje. Es decir, se menciona su forma de ser, de hacer, la unión de una familia, entre otras. Magendzo (1986), reconoce estas características como cultura específica y argumenta que, esta cultura abarca el ambiente social, la realidad o contexto físico, las condiciones de vida, los valores y las aspiraciones que tienen las personas. Mientras que, Razeto (2016a), afirma que, la familia debe ser considerada desde su vida cotidiana como parte de un involucramiento real que propicie el aprendizaje integral y duradero. De esta manera, nótese la complejidad que involucra a la cultura (ver *figura 25*).

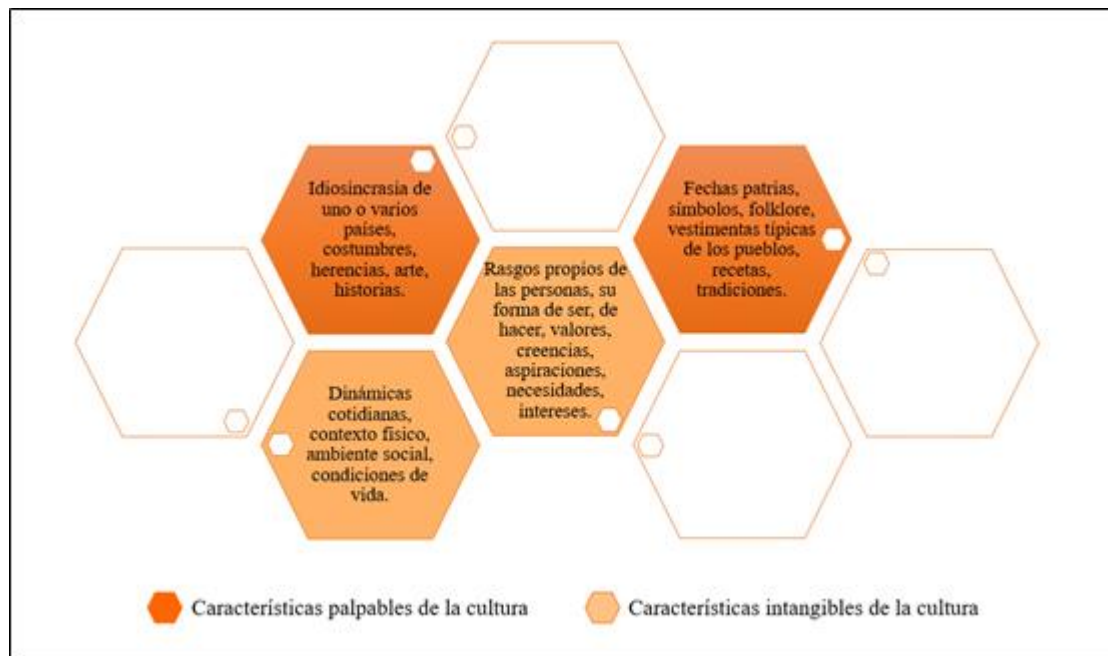


Figura 25. Características de la cultura que evidencian su complejidad, a partir del discurso brindado por las personas docentes participantes, 2020. (Elaboración propia, 2021).

También, podría decirse que las docentes participantes que laboran en el MEP resaltan aportes culturales de la familia, de su lenguaje, en las recetas, sus formas de vida, entre otros, como aprendizajes para ellas mismas, tanto en su práctica pedagógica como a nivel personal. Lo anterior, debido a que se habla de sensibilización en torno a la diversidad cultural de las personas, sus creencias y experiencias (Docente 10 MEP, 2020). Simón et al. (2016), exponen

que el aprender con la comunidad educativa es fundamental dentro del proceso pedagógico, y, que también es necesario aprender para esa comunidad y como comunidad, en un intercambio colaborativo, crítico y constructivo.

Por su parte, cabe mencionar el caso de la docente que reconoce no saber el aporte cultural que le brinda la familia a su práctica pedagógica. Se puede suponer entonces que, desde esta investigación se haya motivado a la reflexión del profesional en educación en cuanto al tema. Lo cual, emerge como parte del accionar que Peralta (2002), rescata en una persona docente, la reflexión de su práctica pedagógica, en busca de favorecer la relación del currículo educativo que se desarrolla y la pertinencia cultural de este. Asimismo, esta autora retoma la observación como proceso relevante de desarrollar en el hecho educativo (Peralta, 2002).

Tal y como lo comenta en uno de los testimonios anteriores una de las participantes del MEP, como parte de su forma de incorporar los aportes culturales de las familias en el currículo práctico. Salta a la vista entonces que, el rol docente es un factor destacado al considerar cómo aporta culturalmente la familia en el proceso de aprendizaje. Al retomar el comentario de la docente participante de CECUDI, en donde se habla de la apertura que el profesional en educación debe reflejar a la familia. Podría decirse que, depende de la persona docente el fomentar la participación de la familia, su motivación y así, conocer sus realidades, en miras del aporte cultural que puedan brindar al proceso pedagógico.

Aunado a esto, se recuperan argumentos anteriores que se han planteado dentro del apartado, los cuales sistematizan otras de las acciones que pueden favorecer que el personal docente acerque su práctica pedagógica a la pertinencia de la diversidad cultural de cada familia. Estas son, la importancia de contextualizar los procesos educativos, el interés por conocer la comunidad educativa, así como el proceder desde un reconocimiento del otro como verdadero otro, lleno de valor y aportes desde su forma de ser y vivir (Vallejo, 2014). Se retoman estas acciones para visualizar la relevancia del rol de la persona docente, y se adjunta el comentario de una de las educadoras participantes del MEP, quien evidencia parte de este actuar en la realidad educativa actual.

“yo siento que digamos, de acuerdo a [sic] la información que usted tiene en las entrevistas, uno va montando o contextualizando las actividades” (Docente 9 MEP, 2020).

Ahora bien, después de haber señalado los aportes culturales que mencionan las docentes participantes de esta investigación, nótese que, a lo largo del apartado se ha realizado un recorrido para comprender mejor dichos aportes y cómo son tomados en cuenta dentro del currículo para la primera infancia. A modo de síntesis, se muestra la siguiente figura, como parte de visualizar ideas claves de dicho recorrido por este nodo de análisis. La misma integra la mirada de los funcionarios administrativos de color anaranjado oscuro, la perspectiva de las personas docentes en un anaranjado medio y la participación de las familias entrevistadas de color anaranjado claro (ver *figura 26*).



Figura 26. Síntesis del nodo Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo en primera infancia, a partir del análisis de los datos brindados por los participantes de esta investigación (2021). (Elaboración propia, 2021).

Por tal motivo, y en respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que, la familia puede aportar de múltiples maneras como parte de su diversidad cultural. Se encuentran aportes en los saberes de los niños y las niñas, en la identidad cultural del país, que es propia de un grupo humano, así como en el rol que desempeña cada familia en la institución educativa. En

este sentido, sea ayudando en el centro infantil, brindando su tiempo, como proveedores económicos, charlistas o guías del contexto físico en el que se desarrolla el proceso pedagógico. Asimismo, como planificadores de actividades con sus opiniones, propuestas, capacidad de tomar decisiones, con sus intereses, expectativas, talentos, valores, formas de ser y realidades particulares.

De este modo, hablar de la toma en cuenta del aporte de las familias implica reconocer su diversidad cultural, tanto lo más cotidiano de esa cultura como lo más palpable. Mora (2009, p. 65), retoma que “Un currículo pertinente debe apoyarse de las miradas cotidianas de lo cultural”, ya que, como se comentaba, son las que pueden obviarse dentro de la práctica diaria. Se recupera uno de los comentarios brindados durante los grupos focales realizados con las docentes participantes de diversas modalidades, el cual podría decirse que evidencia la reflexión realizada a lo largo de esta investigación.

“Cada familia aporta desde su historia de vida, aprender a valorar sus ideas, tomarlos en cuenta y motivarlos con comentarios positivos a sus esfuerzos me parece importante. Todos tenemos habilidades por compartir y aportar a las experiencias en los ambientes de aprendizaje” (II encuentro docentes, 2020).

Como bien se ha visto, el aporte cultural que brindan las familias al currículo para la primera infancia está ligado con el nivel de participación que tienen éstas. Si bien, esta participación se ve influida por la misma diversidad cultural y posibilidades de los núcleos familiares, se rescata la visión de la familia como personas con voz. Las cuales, con el apoyo docente, quien incentiva, busca comprender y contextualizar el currículo, pueden asumir un rol más activo dentro del proceso de aprendizaje (Simón et al., 2016). Finalmente, se considera importante reiterar que, la diversidad cultural de las familias puede recuperarse dentro del proceso pedagógico, como aporte al currículo en primera infancia, ya que, como lo menciona Magendzo (1986, p. 18), “La realidad es que hay diferencias que no podemos ignorar y que es necesario tomarlas en cuenta, como uno de los supuestos más importantes para el desarrollo del curriculum”. Seguidamente, se ahonda en el criterio de pertinencia cultural como parte de la calidad dentro de los procesos de atención y educación para la primera infancia.

El criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación en Costa Rica desde la mirada de quienes lo operacionalizan

Por Tania María González Méndez en coautoría con Marian Álvarez Ramírez, Marjury Esther González Chavarría y Wendy Sofía Hernández Arias

El criterio de pertinencia cultural, como se hace referencia en el Capítulo II, toma en cuenta el contexto como elemento para su implementación, la persona docente y la participación comunal y familiar que se interrelacionan entre sí. Es por lo que se procede a hacer un análisis a profundidad respecto al conocimiento y definición del criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación de la primera infancia según lo expresado y comentado por las personas funcionarias administrativas, docentes y familias participantes. Durante el trabajo de campo se desarrollaron tres fases, en la primera de ellas se realizó una entrevista a profundidad con cada participante. Momento en el que algunas de las personas muestran desconocimiento o conocimientos empíricos y documentales de este criterio. Y en la segunda fase se plantearon tres grupos focales: dos con docentes de las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia y el tercero con funcionarios administrativos de CEN-CINAI y de Casas de la Alegría en la zona sur de Costa Rica. Espacios en los cuales se evidenció una evolución en cuanto al conocimiento de este criterio, ya que, se muestra mayor comprensión y puesta en práctica de este. Mientras que la tercera fase consistió en un Google Forms completado de manera asincrónica, para la contextualización de la información con los datos sociodemográficos de las personas participantes. A continuación, se muestra la organización que se presentará en el siguiente nodo de investigación (ver *figura 27*).



Figura 27. Subcategorías del nodo acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos de las modalidades de atención y educación en Costa Rica desde la mirada de quienes lo operacionalizan. (Elaboración propia, 2021).

Pertinencia cultural: un criterio conocido por algunos y desconocido por muchos.

Como se mencionó anteriormente, en la primera fase de recolección de datos se indagó sobre el conocimiento previo del concepto de pertinencia cultural, así como, personas participantes que alegan conocimiento empírico de este concepto. Es por ello, que los datos encontrados se organizan en dos grupos. Cabe aclarar que, en ambos grupos se encuentran docentes y personal administrativo de todas las modalidades de atención y educación participantes en la presente investigación. El primero de ellos está conformado por quienes sí han escuchado, leído y tienen conocimiento acerca del criterio de pertinencia cultural dentro de los entornos y propuestas que atienden y educan niños y niñas en sus primeros años. Mientras que, otro grupo más numeroso al anterior asegura no haber escuchado este término con anticipación dentro del currículo de atención y educación a la primera infancia. Lo anterior, se puede evidenciar en la siguiente figura (ver *figura 28*), respecto a las personas que sí han escuchado del criterio de pertinencia cultural y quienes no lo han hecho.

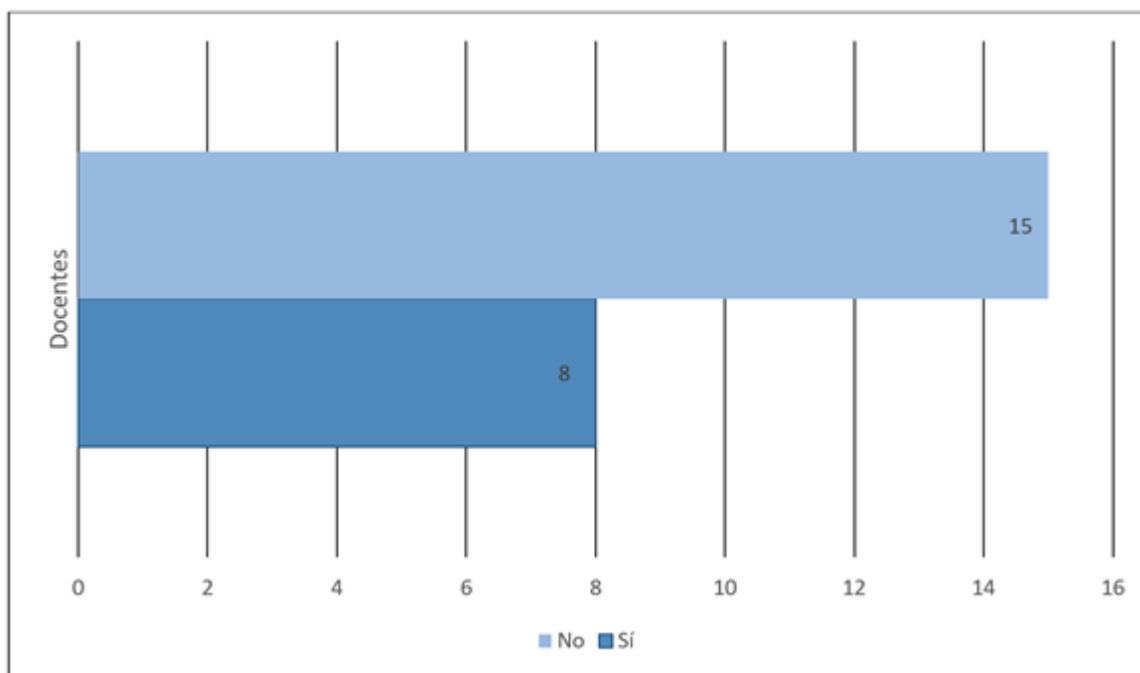


Figura 28. Conocimiento y desconocimiento docente acerca del criterio de pertinencia cultural, a partir de los datos brindados por las docentes participantes (2020). (Elaboración propia, 2021).

A continuación, se procede a brindar una interpretación de los datos plasmados en la figura anterior. Como se logra observar, existe un mayor desconocimiento respecto a lo que el concepto de pertinencia cultural se refiere. Específicamente en el área educativa y de atención de la primera infancia costarricense; ya que, esto se evidencia en comentarios realizados por las docentes entrevistadas, algunos de ellos son los siguientes:

“Tal vez lo lo he oído, pero no lo he escuchado, porque la mayoría de las cosas que nos mandan ni les presto atención, (...), pertinencia cultural, no, sinceramente, seguro estaba en otra nota. No te voy a mentir, yo te puedo inventar (...), pero no te voy a mentir” (Docente 4 MEP, 2020).

“No, es la primera vez” (Docente 20 MEP, 2020).

Mientras que un tercio, aproximadamente ocho personas participantes alegan sí haber escuchado del criterio de pertinencia cultural. Y de estas ocho docentes, cuatro de ellas afirman que sí lo han escuchado, pero que no lo conocen a profundidad, por ejemplo *“no he ahondado en el tema”* (Docente 1 MEP, 2020). Se podría suponer que existen diversas situaciones como falta de actualización, de interés o de fuentes de información que emergen en la práctica profesional docente que conllevan a que este criterio de pertinencia cultural sea desconocido en su práctica. No obstante, las personas docentes hacen alusión a elementos con los cuales se pueden desarrollar las estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes para cada grupo de niños y niñas con quienes laboran.

Al hilar más fino, a partir de los datos recabados de las personas participantes se evidencia un desconocimiento del criterio de pertinencia, el cual se podría interpretar a raíz de la visión de niño y niña que las instituciones y personas tienen. Debido a que dichas modalidades de atención y educación han utilizado otro enfoque en sus prácticas y por tanto, no lo consideran dentro de los currículos prescritos o documentos guías de trabajo. Por otro lado, se hace notar que hay modalidades que enfocan sus servicios de atención a poblaciones vulnerables del país, quienes han rescatado la importancia de acercarse y conocer las realidades que viven los niños y niñas fuera de la institución.

Lo anterior, promueve a que surjan respuestas como apoyo a estas situaciones y se generen propuestas contextualizadas desde la atención y la educación que brindan, como lo mencionó el funcionario administrativo 3 de Casas de la Alegría (2020). Entonces, el acercamiento con las familias, desde la participación articulada y el diagnóstico permanente y contextualizado hace que se conozca la realidad del niño y la niña de manera integral. Surgiendo así la importancia de que el currículo práctico lleve a la ejecución de acciones que respondan a esos entornos y características culturales propias de la población que se atiende, es decir, ser pertinente culturalmente.

Por otra parte, las participantes quienes afirman tener conocimiento del criterio de pertinencia cultural mencionan que este se refiere al arraigo, vínculo entre el entorno cultural y el aprendizaje, multiculturalidad, pertenecer a una cultura, entre otros. De esto se puede analizar que, esta muestra de participantes sí cuentan con una noción de lo que significa este criterio, pero no se muestra la puesta en práctica de las estrategias, ya que, las docentes no se refieren a su trabajo pedagógico desde el presente criterio, sino que su discurso se encuentra enfocado en ideas y bases conceptuales. Es por esto, que existe la interrogante ¿cómo se está llevando el discurso mencionado a la práctica docente? De esto se estará ahondando un poco a lo largo de este apartado.

Por otro lado, entre los datos recabados con la participación de personal administrativo tanto del MEP, INA y REDCUDI desde sus alternativas como CECUDI, CEN CINAI y Casas de la Alegría, se encuentra que hacen referencia al criterio de pertinencia cultural desde diferentes ideas. Entre ellas se plasma una síntesis de estas ideas :

- la adecuación de las condiciones culturales en las que se encuentra un grupo de personas (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020),
- *“el como [sic] un niño o la niña se identifica con un grupo social verdad y esta identificación puede ir desde el país al que pertenezco”* (Funcionario administrativo 4 INA, 2020).
- todo aquello del entorno que requiere el niño y la niña (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020),
- el conocimiento de la cotidianidad de las familias (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020),

- lo que se denomina particular en la comunidad educativa (Funcionario administrativo 6 REDCUDI, 2020),
- relacionado a las interrelaciones personales y el valor demostrado (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020),
- acercar el mundo al niño y a la niña (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020),
- la tolerancia a aquello que es distinto (Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2020),
- el rescate del folclor y la idiosincrasia de los diferentes grupos culturales que se encuentran dentro del aula (Funcionarios administrativos 5 REDCUDI y 7 CEN-CINAI, 2020).

En relación con esto, los datos recabados en las entrevistas a profundidad evidencian que los funcionarios administrativos sí apelan al rescate del trabajo desde la contextualización y el compartir cultural dentro del currículo en los primeros acercamientos del niño y la niña a la atención y educación costarricense, ya que, hacen referencia a ideas desde las cuales se puede retomar este trabajo a partir del respeto por la autenticidad y el entorno cercano de los estudiantes (Ortiz y Montes, 2019). Sin embargo, tanto las docentes como los funcionarios se encuentran rodeados de diferentes lineamientos y situaciones, que interpretan conforme a sus percepciones y realidad en la práctica que realizan. De esto se logra inferir que, el criterio de pertinencia cultural se encuentra presente en el diseño de los currículos, se podría decir que, desde el testimonio de los funcionarios administrativos se muestra mayormente que en el discurso docente. Lo anterior evidenciado en los siguientes ejemplos:

Testimonio funcionario administrativo

“La pertinencia cultural tiene que ir de la mano con aquellas interrelaciones. Verdad que yo tengo con las personas que están cerca mío y que son valoradas, ¿verdad? Porque una de las cosas que trato yo de trabajar con las docentes es que le den importancia a las familias como tal” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

Testimonio docente

“Bueno, vieras que um, no, no, no, realmente no. -y si te dice ahorita si te dijera esas dos palabras pertinencia cultural qué te viene a la cabeza. -Bueno, cultural es lo más sencillo verdad, que es todo lo que puede vivir un pueblo o una nación, la cultura, pero pertinencia. Ay, ay, ay! No sé. Me declaro neófita en ese” (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

Tal como se menciona en el apartado referente a la visión de niño y niña, donde se explicita la opinión de los participantes en cuanto a la jerarquía de los procesos administrativos para hacer llegar los currículos de la primera infancia a los niños y las niñas. Se identifica desde la investigación la necesidad de trabajar este tema en los diferentes niveles de participación educativa a nivel nacional. En relación con la perspectiva docente presentada a continuación, se supone influyente el “efecto cascada”¹⁴ con el cual se trabaja en las diferentes modalidades de atención de la primera infancia, para comunicar a las personas docentes la importancia de la pertinencia cultural en sus prácticas pedagógicas. Ya que, como se evidencia en el siguiente comentario realizado por una docente (Docente 13 MEP, 2020), la información que viene desde los puestos jerárquicamente administrativos llega con lentitud al personal docente y se provoca confusión o ignorancia para incluir el criterio de pertinencia cultural dentro de sus prácticas.

“Bueno, desde el Ministerio de Educación Pública nada, porque lamentablemente hay fallas de comunicación verdad y este el bajar información o tal vez el compartir en una capacitación nos avisan cuando ya pasó, entonces desde el Ministerio de Educación no nos han bajado ningún tipo de información” (Docente 13 MEP, 2020).

Además, salta a la luz que, la puesta en acción del criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia sugiere un aumento en la calidad educativa y de atención a los niños y las niñas, ya que, se retoma el argumento de valorar a las familias como parte de la pertinencia cultural que rescata uno de los funcionarios administrativos anteriormente (Funcionario Administrativo 7 CEN-CINAI, 2020); el currículo será más significativo y con mayor sentido en la construcción de la personalidad y la identidad cultural del niño y la niña

¹⁴ Se hace referencia al efecto cascada como al proceso en el cual se capacita a un pequeño grupo de personas (funcionarias administrativas del ámbito educativo) para que vayan a capacitar y compartir la información con los docentes, quienes interpretan esta información, la ponen en práctica y la comparten con las familias desde su trabajo pedagógico.

durante los primeros años. En esta línea Stabback (2016), indica que un currículo integrado en la praxis debe tomar en cuenta la realidad vivida por la comunidad, las familias, los niños y las niñas. Esto conlleva a que, desde el conocimiento documental se identifique cómo operacionalizar estos lineamientos y así, visibilizar esta realidad y el respeto que se demuestra a cada cotidianidad vivida en los hogares (Peralta, 2002).

La pertinencia desde lo que se encuentra en los documentos oficiales de la educación y atención de la primera infancia en Costa Rica: los currículos prescritos.

Por su parte, se encontró que, tres de los participantes docentes hacen referencia al criterio de pertinencia cultural como un término contenido en los documentos oficiales de cada modalidad de atención y educación de la primera infancia, como lo es la Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años (Docente 3 CECUDI, 2020; MEP, 2017). Esto, se identifica principalmente desde los currículos prescritos del MEP (Docente 7 MEP, 2020) así como desde la transformación curricular, mencionados por dos participantes (Docente 19 MEP, 2020). El siguiente testimonio hace evidencia de esto *“Por ejemplo, hacer que el currículo ¿verdad? aquellos contenidos, aquello que voy a desarrollar sea congruente al contexto, (...) verdad de todo esto, de la transformación curricular y demás. Y pues obviamente lo que se busca con todo esto de pertinencia, es hacer que la educación sea de calidad y que sea una educación significativa”* (Docente 19 MEP, 2020).

También, otra de las docentes entrevistadas hace referencia a la inclusión de las diferentes culturas con las que se comparte en el hecho educativo (Docente 7 MEP, 2020). Entonces, se identifica que seis docentes participantes de 23 docentes entrevistadas tienen este conocimiento prescrito de cómo se pone en práctica la pertinencia cultural. Esto al mencionarlo explícitamente como un concepto contenido en los documentos oficiales de las instituciones que atienden y educan la primera infancia costarricense, de los cuales se explícita en la tabla 4. Sin embargo, esta premisa parece ser más de índole documental que práctica, pues en las respuestas, dadas por las docentes, no se ahonda en cómo es llevada a la práctica cotidiana o cómo lo mencionado en cada uno de los documentos se ve interiorizado por ellas y cómo lo llevan a su aula o espacio pedagógico en el cual comparten con sus estudiantes. A continuación, se presenta una tabla (véase tabla 6), en ella se indica cómo se menciona la pertinencia cultural en los currículos hacia la niñez.

Tabla 6

La pertinencia cultural desde los currículos prescritos de las modalidades que atienden y educan la primera infancia de Costa Rica

<i>Currículo prescrito</i>	<i>¿Cómo se contempla el criterio de pertinencia cultural?</i>
<i>Guía Pedagógica MEP</i>	<i>Se retoma la importancia de contemplar el contexto y a las vivencias de los niños y las niñas desde su diversidad para generar aprendizajes en espacios pedagógicos que toman en cuenta la pertinencia cultural (MEP, 2017).</i>
<i>Programa Preescolar MEP</i>	<i>Se alega a una contextualización comunal dependiendo del entorno cultural en el cual se desarrolle, así como el contemplar los intereses y realidad vividas por los estudiantes (MEP, 2014). <i>Se considera que “el contexto familiar, social y cultural” como forjadores de experiencia (MEP, 2014, p.17).</i></i>
<i>CEN-CINAI</i>	<i>Se afirma una adaptación del currículo a la realidad familiar y comunal de sus niños y las niñas. Asimismo, en cada uno de los servicios brindados se toma en cuenta el desarrollo integral de la persona menor de edad desde la pertinencia cultural (Ministerio de Salud, 2020).</i>
<i>REDCUDI (CECUDI, PANI)</i>	<i>Se busca brindar servicios de atención y educación desde la toma en cuenta de la realidad socioeconómica de las diversas zonas del país con vulnerabilidad para una “inclusión social” (REDCUDI, 2018, p. 47).</i>

Casas de la Alegría

Es una institución para atender a la población Ngäbe y Buglé que ingresa al país costarricense durante la cosecha de café. Se realizan acercamientos a esta población para conocer a profundidad sus formas de vida y su idioma (IMAS y UNICEF, 2019).

“Enfoque de pertinencia cultural que ha sido progresivo: en las edades que atienden, menú, proceso de acompañamiento para definir representantes indígenas que puedan participar en la mesa directiva del proyecto Casas de la Alegría” (IMAS y UNICEF, 2019, p.50).

Nota: Elaboración propia, a partir de los documentos prescritos consultados de cada modalidad participante, 2021.

Al verse esto evidenciado, cabe traer a colación a Peralta (2002); Salazar et al. (2015) y Camacho y Watson (2005), autores pioneros en cuanto a la pertinencia cultural dentro de los currículos para la primera infancia, tanto a nivel internacional como nacional respectivamente. Ellos identifican que la pertinencia cultural se ve permeada por cada una de las experiencias a las que está expuesto el niño y la niña. Sin embargo, hacen énfasis en darle prioridad a todas aquellas que son del entorno cercano y local del infante dentro de la praxis pedagógica, ya que, son las que asientan su identidad y es el conocimiento previo con el que construyen su propio mundo. Este ambiente cotidiano es en el que impera el respeto y el reconocimiento del otro en cada una de las acciones que la persona docente realiza en su aula.

Pertinencia cultural explicada desde la construcción comprensiva del significado: percepción docente.

Se encuentra que, durante las entrevistas a profundidad, un grupo de personas participantes construyen su propia concepción del criterio de pertinencia cultural. Ésta desde su comprensión de los términos “cultural” y “pertinencia”, entonces realizan relaciones semánticas con estas palabras. Las vinculaciones fueron realizadas entre lo que incluye la cultura y cómo lo pertinente es distinto para cada grupo de estudiantes desde su individualidad; y conceptuales de las palabras que la conforman. A su vez, los datos se dividen en cuatro subgrupos de

información brindada por las docentes participantes. Por un lado, el primer subgrupo de datos conformado por ocho docentes participantes hace referencia a que en la práctica pedagógica se debe contemplar el entorno desde el reconocimiento de los comportamientos sociales y la apropiación cultural; tomando en cuenta esta cultura e incorporándola visiblemente de manera que los niños y las niñas la reconozcan y tengan arraigo por esta (Docentes 1, 2, 5, 6, 16, 19 MEP, Docente 22 CEN-CINAI y Docente 3 CECUDI, 2020).

En el segundo subgrupo de datos se encuentran respuestas desde una perspectiva de la persona como individuo, esto se infiere ya que, se indican diferentes elementos con los que se construye la identidad personal y colectiva; entre ellos diez docentes participantes mencionan: las tradiciones, nacionalidad, comunidad, sociedad, familia, valores culturales y la vida de los estudiantes (Docentes 5, 9, 10, 12, 15, 19, 20 MEP y Docentes 22, 23 CEN-CINAI, 2020). Por su parte, el tercer subgrupo se encuentra formado por una docente quien afirma que el criterio de pertinencia cultural está relacionado con las efemérides nacionales (Docente 17 MEP, 2020). Y, el cuarto subgrupo está constituido por otra docente (Docente 1 MEP, 2020), quien indica que este es un término de moda, sin embargo, no se ahonda en la razón de su concepción.

Primer subgrupo

“Pertinencia es que quiere decir algo que tenga arraigo, cultural... entonces es que tanto se permea la cultura en el currículo” (Docente 6 MEP, 2020).

Segundo subgrupo

“Su cultura, sus tradiciones verdad tomar en cuenta los saberes que hay ahí tomarlos en cuenta, no ignorarlos” (Docente 19 MEP, 2020).

Tercer subgrupo

“La pertinencia cultural. Ehm, bueno, ahorita. Ahorita, digamos lo que usted habla sobre efemérides” (Docente 17 MEP, 2020).

Cuarto subgrupo

“He escuchado el término, verdad, en realidad no he ahondado en él, entonces, o sea sé que el término está de moda, por decirlo así” (Docente 1 MEP, 2020).

Como se puede evidenciar, los datos antes mencionados nos llevan a contemplar características visibles, eso que se identifica como distinto o como parte de la identidad de un grupo social, ya sea una familia, comunidad o país. Ahora bien, desde la presente investigación se ha ahondado en la construcción del criterio de pertinencia cultural y se ha buscado definirlo, como parte de este proceso conceptual se encuentra que sí engloba todo aquello externo y que enriquece el entorno cercano al niño y la niña. Sin embargo, aún hay más que incide en los currículos de la primera infancia cuando son diseñados y desarrollados con aspiraciones culturalmente pertinentes para los estudiantes. En esta línea, Camacho y Watson (2005), recuerdan que además de la cultura país que rodea al niño y la niña se debe contemplar todo aquello que es palpable e inmediato a él y ella, así como a su familia.

Como se ha abordado en el nodo anterior “Diversidad cultural de las familias como aporte al currículo para la primera infancia”, cada núcleo familiar cuenta con características propias, formas de vida y creencias particulares. Esto no solo debe ser identificado como diverso, sino que es necesario respetar y trabajar, desde el ámbito pedagógico, para el enriquecimiento familiar y la valoración de su propia realidad. De esta forma, el currículo dirigido a la primera infancia cobra significatividad y calidad en beneficio del desarrollo integral de los niños y las niñas.

Una nueva mirada del criterio de pertinencia cultural por parte de las personas participantes de grupos focales.

En este siguiente apartado se muestra una nueva mirada del criterio de pertinencia cultural a partir de los grupos focales desarrollados con los participantes. Antes de adentrarse en los resultados, es pertinente mencionar la distribución de la segunda fase del trabajo de campo, constituida por grupos focales entre docentes y funcionarios administrativos. Cabe destacar que, los siguientes datos fueron recabados durante el segundo encuentro. Este consistió en tres grupos focales: dos de ellos entre personas docentes y uno con funcionarios administrativos de las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia. La participación de las personas se dio de la siguiente manera (véase tabla 7):

Tabla 7

Organización de la participación docente y funcionaria administrativa en el segundo encuentro

Grupo focal	Cantidad de personas	Modalidad de atención y educación en la que trabajan
1	2 docentes	Ministerio de Educación Pública (MEP)
2	4 docentes	Ministerio de Educación Pública (MEP)
	1 docente	Centros de Educación y Nutrición-Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)
3	1 coordinador	Casas de la Alegría
	1 maestra de área	Centros de Educación y Nutrición-Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)

Nota: Elaboración propia, 2021.

Es fundamental citar que, luego de haber realizado el primer encuentro (entrevistas individuales a profundidad) se encontraron diversos temas necesarios para ahondar, por ello, se procedió a realizar una segunda fase de contacto con las personas entrevistadas. En esta fase salta a la vista una construcción cercana y consciente a lo que se refiere el criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia costarricense desde lo expresado por las personas participantes. Entonces, se procede a realizar un recuento de estos datos encontrados para analizar así la evolución del conocimiento aprendido acerca del criterio por las personas docentes y funcionarios administrativos. A continuación, se retoman puntos para organizar la información recabada de los grupos focales. Entre ellos datos relacionados con el entorno cultural del niño y la niña; datos referidos a la construcción de la identidad cultural de los estudiantes; y respecto a las relaciones interpersonales de los actores educativos.

Se considera necesario agregar que, luego de realizar esta segunda fase, se evidencia, por parte de las investigadoras que las docentes y los funcionarios administrativos muestran

mayor comprensión e interiorización de la importancia y el alcance que tiene la pertinencia cultural en el diseño y desarrollo de currículos para la primera infancia. Lo anterior desde los datos que se recabaron en una de las actividades realizadas en los grupos focales, la cual consistió en colocar palabras o frases cortas para ir formando una “nube de palabras”, esto como la estrategia utilizada para definir el criterio de pertinencia cultural. Estas son ilustradas a continuación con el fin de clarificar su construcción (ver *figura 29* y *figura 30*).

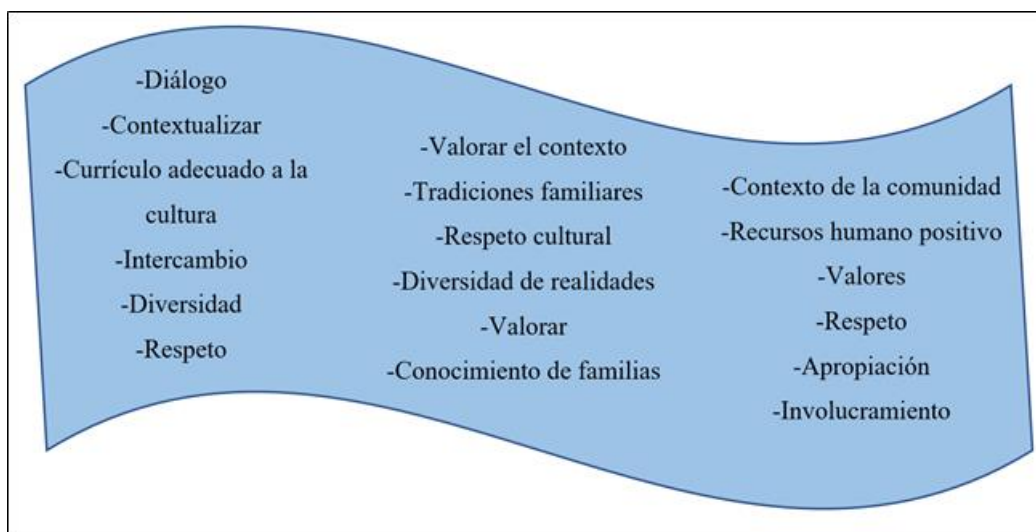


Figura 29. Resultados de la nube de palabras construida por la percepción docente en los grupos focales 1 y 2, a partir de la participación docente (2021). (Elaboración propia, 2021).

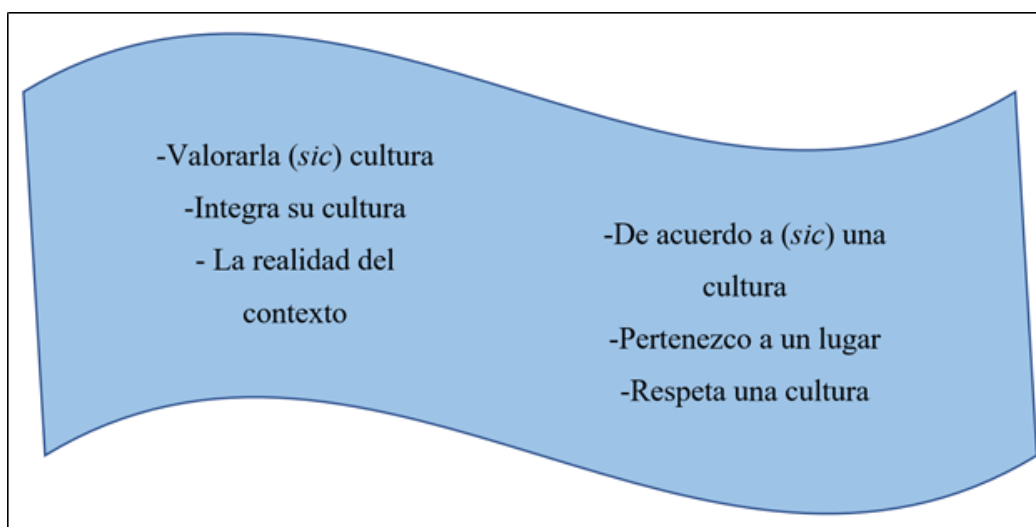


Figura 30. Resultados de la nube de palabras construida por la percepción funcionaria administrativa en el grupo focal 3, a partir de la participación de funcionarios administrativos (2021). (Elaboración propia, 2021).

Pertinencia cultural desde lo que el entorno cultural del niño y la niña brinda para el diseño y desarrollo de los currículos en las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia.

En el segundo encuentro fue evidente una evolución en cuanto a lo que pertinencia cultural significa para cada una de las personas participantes, como se profundizará más adelante. Situación que se identifica de los comentarios y opiniones que comparten durante la discusión en los grupos focales. De esta, se logró la identificación de algunas palabras que definen su nueva percepción del criterio de pertinencia cultural desde lo que se constituye en el entorno cultural, entre ellas los siguientes:

- *“Respeto cultural”* (II encuentro docentes y funcionarios, 2021).
- *“Valorar el contexto”* (II encuentro docentes y funcionarios, 2021).
- *“Diversidad de realidades”* (II encuentro docentes, 2021).
- *“De acuerdo a una cultura” [sic]* (II encuentro docentes, 2021).
- *“La realidad del contexto”* (II encuentro docentes, 2021).
- *“Contexto de la comunidad”* (II encuentro docentes, 2021).
- *“Contextualizar”* (II encuentro docentes, 2021).
- *“Integra su cultura”* (II encuentro docentes, 2021).

De lo anterior se deduce que, la presente investigación ha tenido un impacto positivo en la capacidad de autorreflexión de las personas quienes se encuentran a cargo de la educación y atención de la primera infancia. Se podría afirmar esto debido a que, durante el primer acercamiento se evidencia el desconocimiento y desinformación en cuanto al criterio de pertinencia cultural. Mientras que, durante el segundo encuentro, los participantes demuestran ausencia de frases como: “no sé” o “no tengo conocimiento”. Asimismo, agradecen y externan la información y los aprendizajes obtenidos en la construcción de esta investigación. Cabe aclarar, que en el presente subnodo los aportes brindados por los participantes en la nube de

palabras se encontrarán dentro del texto resaltados en negrita para su mejor comprensión e identificación del dato durante la lectura.

Los participantes hacen la mención **del respeto cultural** como parte importante que constituye el acercamiento al entorno cultural de cada centro educativo y de atención. Cabe destacar que, esta característica tuvo mayor incidencia entre las respuestas recibidas de los participantes al pedirles que definieran lo que significa el criterio de pertinencia cultural. Camacho y Watson (2005), defienden que es necesario respetar el contexto cercano al niño y la niña y por lo tanto la familia.

Esto establece una íntima relación entre la educación y atención de la primera infancia con el entorno familiar, en el cual la persona menor de edad crece, aprende y del cual construye su comportamiento, creencias y estilos de vida. El criterio de pertinencia cultural se concibe, desde la literatura como ese respeto ético por la realidad de quienes comparten la comunidad educativa, así como ese reconocimiento por el otro (Salazar et al., 2015; Cabrera, 2019). En este sentido, y para diseñar y desarrollar currículos desde el criterio de pertinencia cultural, es primordial conocer, identificar, valorar y respetar el entorno en el cual vive cada uno de los estudiantes con quienes el docente comparte el proceso educativo y de atención.

De la mano con lo anterior, docentes y funcionarios administrativos se refirieron a la importancia de **valorar el contexto** en el cual se encuentran inmersos durante su labor, como la segunda característica más reiterada por los participantes. En relación con esto, diferentes autores presentes en esta investigación hacen un llamado a tomar en cuenta los elementos y recursos que el contexto provee a la labor docente (Retamal, 2018; Mella et al., 2012). Esto proveniente tanto de la institución perteneciente a cada modalidad de atención y educación de la primera infancia, como de la comunidad y de la familia. Siendo los anteriores tres elementos que se establecen como una tríada que trabaja en conjunto por el bienestar de la primera infancia (ver *figura 31*). Pues es en ellos donde se da la interacción de saberes que enriquece y visibiliza la cultura cotidiana, de la cual se hace referencia anteriormente.

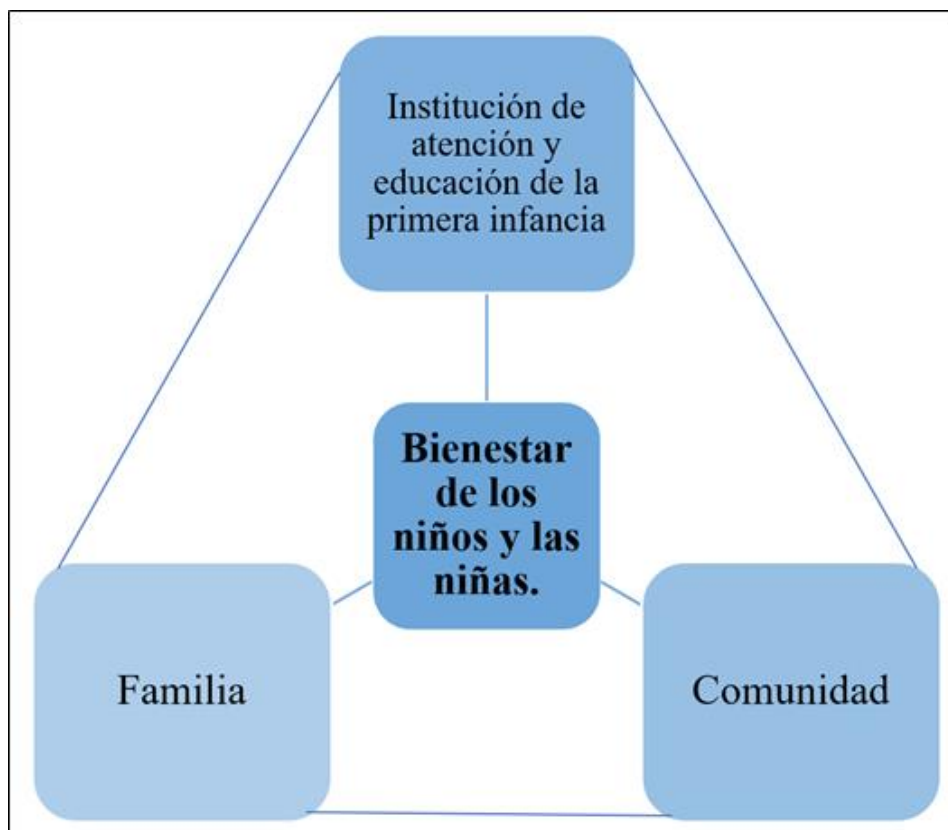


Figura 31. Triada de relación entre los agentes participantes del hecho educativo para el trabajo desde la pertinencia cultural. (Elaboración propia, 2021).

También, los participantes hacen referencia a la **diversidad de realidades** que se encuentran en el proceso educativo (Armus et al., 2012). Respecto a esto se hace hincapié acerca de que en el aula no solo se encuentran distintas nacionalidades o culturas visiblemente identificadas, como se mencionó en reiteradas ocasiones durante el primer encuentro (Docentes 1, 4, 6, 7, 17 MEP y Docente 23 CEN-CINAI, 2020), sino que también conviven personas con diversas formas de pensar, de hacer las cosas y de actuar, a esto le llamamos cultura cotidiana. En la consulta con expertos esta temática fue abordada por una antropóloga quien afirma que constantemente es visibilizado lo general de la cultura costarricense. Sin embargo, al hacer esto se está dejando de lado lo que pasa en el día a día en todas las zonas del país (Persona experta C, 2020).

En el diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia es imperante que las prácticas pedagógicas se desarrollen a partir de esta cultura cotidiana, ya que es en ella donde existe la autenticidad de la persona menor de edad que se está formando. Esta realidad de los

contextos tanto culturales, familiares y educativos deben converger en cada una de las formas del currículo, concibiendo ésta como una forma veraz en la que se garantice la calidad educativa desde los primeros años de vida. Un ejemplo testimonial referente a la cotidianeidad por parte de una de las personas participantes se expone a continuación:

“Lo vamos a llevar tal vez un poco más al concepto cotidiano, ¿verdad? La pertinencia cultural tiene que ver con con todo aquello que me rodea, que forma parte de mí, que mi forma e involucra aspectos, aspectos de mi entorno, involucra a las personas que me rodean, involucra en la comunidad, involucra mi forma de ser, mi forma de vestir, mi forma de expresarme” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020).

Las personas participantes aluden a que el criterio de pertinencia cultural está estrechamente relacionado con lo que **engloba una cultura**. En esta línea, Mora (2009), afirma que la cultura da sentido a la educación, pues es en esta en la se construye y transmite a quienes pertenecen a un mismo grupo cultural y que van a enriquecer a los demás cuando tienen contacto con otros. Es decir, cuando el currículo hacia la primera infancia está permeado por aspectos culturales, el cual causa un impacto significativo en la educación del lugar donde es llevado a la práctica. De esta forma se podría evidenciar que, los niños y las niñas se sienten cercanos a su realidad y a su contexto, así como esa interrelación entre los aprendizajes construidos en el seno familiar y los que se dan dentro del espacio pedagógico y de atención.

Luego de contemplar la cultura en el currículo, identificar esta diversidad de contextos y contemplar las realidades con las que se convive en el hecho educativo; es pertinente mencionar que este currículo debe encontrarse **contextualizado a cada comunidad** donde se operacionaliza. Situación también mencionada por los participantes durante los diferentes grupos focales realizados. El entorno cercano y mayormente conocido por el niño y la niña, así como por la familia debe ser la inspiración de las prácticas educativas en la primera infancia (León y Bagnarello, 2016; Toro, 2016). Ya que, de esta manera, la persona menor de edad recibirá una educación que se adecúa a sus propias necesidades. Además, el docente tendrá mayor conocimiento de los recursos con los cuales cuenta para realizar las estrategias de mediación dentro de su planeamiento. Esto es muestra de cómo el criterio de pertinencia cultural

puede llegar a las aulas costarricenses y generar impacto en las vidas de los niños y las niñas desde edades tempranas.

Pertinencia cultural en el diseño y desarrollo de currículos para la primera infancia en Costa Rica: la construcción de la identidad cultural.

Por su parte, en esta segunda fase de grupos focales se encontró que los participantes hacen referencia a la pertinencia cultural desde la construcción de la identidad de cada niño y cada niña. Entre los datos encontrados, se reconoce que los participantes, tanto docentes, como funcionarios administrativos citan los elementos visibles con los cuales se construye la identidad cultural de un grupo social específico. Entre estos, se mencionan: *las tradiciones familiares* (II encuentro docentes, 2021); se habla de una *apropiación cultural* (II encuentro docentes, 2021); y *la pertenencia a un determinado lugar* (II encuentro funcionarios, 2021). Estos elementos serán profundizados a continuación y en función de cómo desde ellos se va construyendo la identidad de cada individuo en un espacio social determinado.

Las **tradiciones familiares** son el primer elemento visible que se rescata desde la voz de las docentes en la nube de palabras desarrollada para redefinir el criterio de pertinencia cultural. Éstas se constituyen de las experiencias vividas en cada seno familiar. Es importante rescatar que las tradiciones familiares son parte de esa cultura cotidiana de la cual se habla con anterioridad. Pues, es en el hogar donde los niños y las niñas aprenden cómo comportarse dentro de la sociedad a la que pertenecen, su propia forma de convivir, hábitos y maneras de ver la vida, entre otros; los cuales, se irán convirtiendo en los escalones que van construyendo la identidad individual y colectiva. En este sentido, Isaza (2012), indica que la familia y los elementos sociales y culturales se consolidan como ese bagaje que el niño y la niña va adquiriendo para acercarse a su cultura y reconocerla.

De esta manera, y también relacionado con lo anterior, las docentes mencionaron que para que el criterio de pertinencia cultural se desarrolle en los currículos, debe existir una **apropiación de la cultura** en la que se está inmerso. Esta nace desde la exposición a experiencias significativas y desde el entorno cultural cercano, como se ha ahondado a lo largo del presente documento. Por su parte, dentro del centro educativo y de atención, como en la comunidad y también en los hogares de los niños y las niñas de la primera infancia se construye la cultura que les rodea.

Es por lo que, Mora (2009), menciona que el proceso educativo se ve enriquecido por los elementos culturales que existen y, por ende, de los cuales se da la construcción de la identidad de los estudiantes. Lo anterior se puede lograr desde la apropiación, en primer lugar, de las autoridades administrativas y los docentes en cuanto a su cultura local, pero más importante desde los estudiantes, quienes reciben todos los elementos de su alrededor y los interiorizan para la formación de su personalidad. En relación con esto Peralta (2002), hace referencia a la importancia de incluir elementos cercanos al niño y la niña para beneficiar la construcción de su propia identidad, pues, en los currículos de la primera infancia se “evidencia una escasa selección intencionada y crítica en el plano de lo cultural, lo que es de cuidado, dada la delicada etapa de enculturación en que están los niños” (“Introducción”, párr. 2).

Por su parte, en esta construcción de la identidad se hace imperante que el niño y la niña posea el sentido de pertenencia en el espacio donde se desarrolla. Este sentido fue explicitado por un funcionario administrativo participante en la nube de palabras, quien lo mencionó como **“pertenecer a un lugar”** (II encuentro funcionarios, 2021 y funcionario administrativo 4, 2020). Cuando se habla de pertenecer a un lugar no solamente se hace desde un discurso o desde la presencia de alguien en un determinado espacio. Sino que trasciende a ser reconocido como parte de este ambiente y, además, sentirse identificado con lo que allí sucede. Mella et al. (2012), sugieren que la identidad es un proceso continuo y que las relaciones establecidas por las personas menores de edad que tienen en su realidad les hace sentir con valía. Por lo tanto, el aprendizaje es más significativo y desde el descubrimiento de su propio rol en el grupo perteneciente.

Hasta aquí se ha desarrollado la construcción de la identidad desde el ambiente local y cercano al niño, la niña y al seno familiar, esto al tomar en cuenta los resultados obtenidos de la nube de palabras en la cual se redefinió el criterio de pertinencia cultural en la segunda fase del trabajo de campo. Sin embargo, también salta a la vista que, durante la entrevista a profundidad realizada a los funcionarios administrativos como parte de la primera fase de acercamiento a las personas participantes, uno de ellos hace mención acerca de la pérdida del folclor costarricense (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020). Por otra parte, otro funcionario administrativo afirma la importancia de tomar en cuenta no solo lo costarricense, sino también la idiosincrasia de otros países de manera permanente y no solo desde una fecha específica (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2020). Esto desde la validación del

lenguaje y de las costumbres concebidas por cada uno de los estudiantes de la primera infancia con quienes se comparte el hecho educativo. Ambos desde una perspectiva de influencia más global y del país.

En cuanto a la pérdida del folclor, la persona participante hace referencia a que ya no es común encontrar los elementos que identifican a Costa Rica de los demás países, por ejemplo, se menciona la música típica, algunos símbolos patrios como la carreta, la historia costarricense y las tradiciones (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020). El participante añade que se ha dado porque ha venido en detrimento la significatividad en el contexto nacional. Mientras que, la otra persona participante hace la aseveración de que el trabajo desde la pertinencia cultural requiere no sólo buscar un día, por ejemplo: la celebración de efemérides, para validar la cultura tanto nacional como extranjera. Sino que este trabajo debe ser desde el reconocimiento diario de sus tradiciones y de los elementos propios de su idiosincrasia.

En ambos discursos es evidente que se busca la validación de la cultura local de cada niño y niña, sin embargo, al mismo tiempo se convierte en la cultura global del otro. En este sentido, se rescata la importancia de no obviar eso que se vive a diario y esos comportamientos a nivel social que pueden pasar desapercibidos como parte de los rasgos culturales de cada persona. Además, se sabe que la idiosincrasia también constituye la identidad nacional y, por ende, es un elemento fundamental para incluir en los currículos culturalmente pertinentes. Lo anterior, es afirmado por diferentes autores entre ellos, Barrera (2013) y Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz (2016), quienes indican que la idiosincrasia está conformada por las manifestaciones culturales y sociales, de manera que se convierte en parte de la cultura cotidiana de cada centro educativo y de atención, así como de los estudiantes y sus familias.

Entre los datos encontrados en estas entrevistas a profundidad se hace mención de algunos ejemplos palpables en los que se ha trabajado desde el reconocimiento de la identidad de los estudiantes a quienes se les atiende y educa en cada una de las modalidades. A continuación, se encuentra la tabla 8, en la que se explicitan los ejemplos mencionados según la realidad vivida en cada contexto participante (véase la tabla 8).

Tabla 8

Ejemplos tangibles acerca del trabajo desde la pertinencia cultural en algunas de las modalidades participantes.

Ejemplos del trabajo desde la pertinencia cultural		
Casas de la Alegría en Coto Brus	PANI	CEN-CINAI
<p>-Se incluye una cuidadora que hable la lengua materna de la población indígena.</p> <p>-Adecuarnos con la alimentación al “tratar de sacar un menú más adecuado a sus costumbres” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).</p> <p>-“A veces se incorporan actividades que no son de su cultura, ejemplo, la bola, que, sí juegan” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).</p>	<p>-El menú de los centros que tenemos en Limón es muy específico a su cultura o Guanacaste (Funcionario administrativo 6 REDCUDI, 2020).</p>	<p>-Conocer y valorar la realidad de cada familia al preguntarse “¿cómo parto yo de que eso tan poquito que tiene esa familia puede ser tan grande para el niño?” (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2021)</p> <p>-La cultura también de cada comunidad.</p> <p>-Tolerancia a tipos de familia y tipos de cultura (Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2021).</p>

Nota: Elaboración propia, a partir de la información brindada por las personas funcionarias administrativas (2020- 2021), 2021.

En la tabla 6, se pueden observar algunas acciones realizables por parte del personal administrativo de las diferentes modalidades de atención y educación en Costa Rica. En cuanto a esto se puede interpretar que, para mantener y enriquecer el proceso educativo desde la identidad cultural por medio de currículos culturalmente pertinentes, es necesario tomar en cuenta el diario vivir de las familias y de los estudiantes. Además, es evidente que los detalles

cotidianos como la alimentación, la forma de vida y los juegos tradicionalmente practicados son mencionados por las personas participantes. Es decir, son acciones que no requieren de más que de ser realizadas e incluidas en las estrategias pedagógicas dentro del espacio de aprendizaje. Tal y como lo menciona Peralta (2014), se hace evidente la necesidad de la toma en cuenta de estos elementos culturales pertenecientes a cada una de las realidades y la diversidad familiar para el diseño y desarrollo de currículos con pertinencia cultural.

Las relaciones interpersonales desde la perspectiva docente en relación con el diseño y el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes en Costa Rica.

En cuanto a las relaciones interpersonales y durante la segunda fase del trabajo de campo, los participantes hacen referencia a diferentes aspectos que son necesarios para lograr currículos culturalmente pertinentes para la primera infancia. Es por ello, que a continuación se procede a explicar cuáles fueron esos aspectos mencionados por las personas participantes. Cabe destacar que, estos aspectos han sido recuperados de las estrategias de nube de palabras realizada para definir el concepto de pertinencia cultural durante los grupos focales.

Cuando se habla de relaciones interpersonales se lleva a pensar en el involucramiento de dos o más personas y donde influyen otros aspectos de convivencia. Las personas participantes, realizaron una lista de algunas herramientas necesarias para que los currículos costarricenses puedan retomar la pertinencia cultural en su diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia. Para sistematizar estas palabras y crear vinculaciones entre ellas serán expuestas de la siguiente manera (ver figura 32).

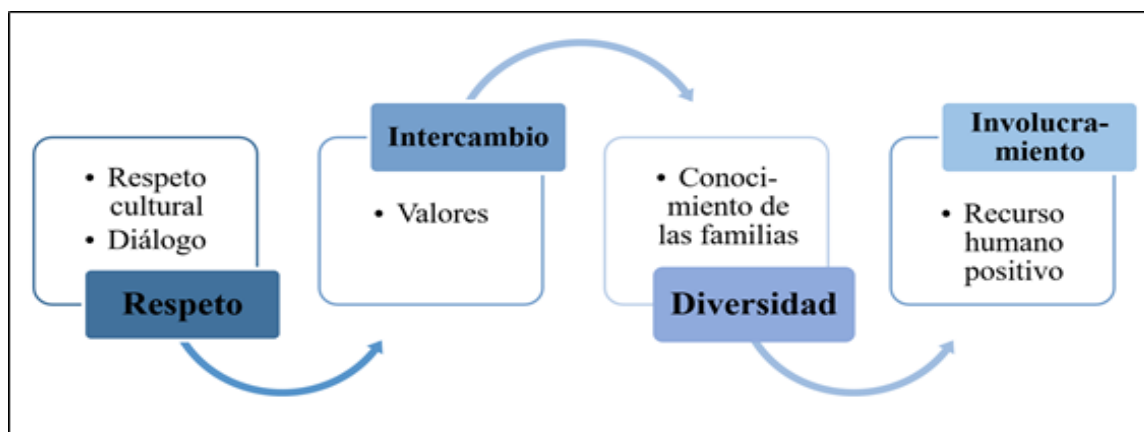


Figura 32. Relación entre las ideas centrales dadas por las personas participantes (2021) durante los grupos focales respecto a las relaciones interpersonales. (Elaboración propia, 2021)

Como se evidencia en la figura anterior, esta secuencia de elementos inicia desde el respeto. Al mencionarse el **respeto** dentro de la nube de palabras, se identifica que este nace desde ese respeto por la realidad del otro, su forma de vivir y convivir con sus pares y adultos. Esto se encuentra, además, vinculado al diálogo que se puede desarrollar entre el centro educativo y de atención de la primera infancia, los niños y las niñas y sus familias. Al vincular estas características se encuentra que las relaciones interpersonales deben estar permeadas por una actitud comprensiva y de escucha en el que todas las partes son validadas y reconocidas como protagonistas del proceso educativo. Desde la pertinencia cultural, se pretende un trabajo con respeto por ese contexto cercano de las familias y sus miembros, por lo que diferentes autores como Peralta (2002) y Camacho y Watson (2005) hacen hincapié en que la educación es un proceso en el cual existen diferentes agentes participantes y cada uno tiene su propia realidad.

Además, el trabajo educativo desde el **diálogo** respetuoso exige que exista un intercambio de saberes, ideas, costumbres y valores (Retamal, 2018). Ésta es una idea formulada por las docentes participantes de los grupos focales. Cuando se hace referencia a un intercambio social es inherente que haya las relaciones interpersonales, pues para que estas se den se requieren de dos o más personas que negocien, compartan ideales y busquen un fin común, situaciones que permiten un verdadero intercambio de saberes. En el diseño y desarrollo de los currículos con pertinencia cultural no es la excepción, pues el hecho educativo se constituye de un intercambio cultural entre la docente y sus estudiantes, así como desde la visión que se pone en práctica desde las autoridades administrativas. Es allí donde se desarrolla un modelaje, construcción y aprendizaje de los valores por parte de los estudiantes, quienes forman su bagaje para ir enriqueciendo sus propias experiencias a través del ejemplo dado por el adulto con quien comparten su proceso educativo o atencional (Bodero, 2017; Toro, 2016).

En esta línea, dos de las docentes participantes revelan que **el conocimiento de las familias y de su diversidad** es parte del trabajo pedagógico desde la pertinencia cultural. A lo largo de la presente investigación se ha retomado que el seno familiar se constituye como ese

primer educador y donde se construye y reproduce la cultura. En relación con esto, Vargas et al. (2017), indican que la relación entre la escuela y la familia debe ser muy estrecha pues, los conocimientos construidos en un ambiente se ven enriquecidos por el otro, al existir la corresponsabilidad entre ambos escenarios dando importancia y respeto mutuo. Por lo tanto, el **currículo contextualizado**, también mencionado por una de las docentes, debe nacer desde el conocimiento de la familia, cómo es su realidad y cómo desde esto es posible desarrollar un espacio de atención y educación significativo y respetuoso para el desarrollo integral del niño y la niña, a partir del criterio de pertinencia cultural como parte de la calidad educativa.

Luego de realizar este recorrido desde el respeto cultural para establecer canales de diálogo, por medio del intercambio de saberes, valores y creencias tanto institucionales como familiares para lograr el conocimiento de las familias y su diversidad; es pertinente concluir con el **involucramiento del recurso humano positivo**, siendo estas características aportadas por las docentes participantes en los grupos focales. Según lo abordado en el apartado acerca de los aportes culturales de la familia, se evidencia que en el entorno cultural de las instituciones pertenecientes a las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia costarricense existe un sinnúmero de oportunidades para trabajar con los recursos culturales que aporta el seno familiar y la comunidad.

Al hilar más fino, se establece la estrecha relación entre lo mencionado previamente y la sugerencia de la docente en el II encuentro realizado, pues ella afirma que es necesario tomar en cuenta el “*recurso humano positivo*” para desarrollar estrategias pedagógicas con sentido. Mella et al. (2012), refieren que, estas estrategias deben estar enriquecidas por el entorno cultural que envuelve el hecho educativo y atencional, pues es de esta manera como se logra darle valor a lo que los niños y las niñas conocen y sienten de su propia realidad.

¿En manos de quién se encuentra el criterio de pertinencia cultural para que esta sea parte de los currículos de atención y educación de la primera infancia costarricense?

Como tercera parte del presente nodo de análisis se toma en cuenta la discusión desarrollada en uno de los grupos focales realizados durante la segunda fase del trabajo de campo, uno de los funcionarios administrativos reflexiona junto con su par y las investigadoras, acerca de quién enfoca lo que es o no pertinente, pues la persona participante afirma que, la pertinencia cultural suele ser un concepto que se puede utilizar a conveniencia y para el dominio

del vulnerable (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). En esta misma línea y durante la primera fase de entrevistas individuales a profundidad, uno de los participantes dice explícitamente que “*el término ha sido muy maleado, se ve como ‘yo te meto a mi cultura’*” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020). Y, el funcionario administrativo 5 (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020), hace mención acerca de que es un término muy utilizado en la actualidad, pero que quizá no es correctamente utilizado.

También lo que usted considere que. Pues el término es súper utilizado y yo no sé si es utilizado de la mejor forma verdad?(Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

Asimismo, se abordó la falta de formación desde la educación superior en cuanto a la pertinencia cultural, pues se afirma que es muy distinto cómo se educa al docente en comparación con lo que se vive en la realidad pedagógica (Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2021). De igual manera, también esta persona participante, menciona la validación del vocabulario, la cultura de cada comunidad y la resiliencia como tres herramientas que se le pueden proporcionar a la familia, y, por ende, al niño y la niña para respetar y tomar en cuenta la cultura y el entorno cercano. A continuación, se presentan el testimonio de la participante con las palabras subrayadas que hacen referencia a las herramientas mencionadas:

“validar su vocabulario. Aunque nos choque muchas cosas, pero tenemos que hacerlo, no podemos anular, no podemos anular, tenemos que validar y validar lo que es nuestro. (...) Y esto va muy de la mano con la cultura también de cada comunidad. (...) La otra herramienta importante y que generalmente muchos tenemos, es la resiliencia. Entonces aquellos niños que van pasando por un escalón, van pasando por otro, van pasando por otro y quieren mejorar porque piensan ahí ya no quieren estar en esa situación de pobreza extrema”

(Funcionario administrativo 7 CEN-CINAI, 2021).

Desde estas tres perspectivas de comentarios (el criterio de pertinencia cultural como un término ha sido muy maleado; ha sido un concepto muy utilizado actualmente; y, las herramientas que se rescatan para proporcionarle a las familias) se hace evidente la preocupación existente por parte de estas personas participantes acerca de cómo conocer si el

trabajo desde la pertinencia cultural es real en proceso de atención y educación. Como se ha ahondado en el Capítulo II, la pertinencia cultural puede ser un concepto subjetivo e interpretado desde la opinión personal de los adultos quienes rodean al niño y la niña en el hecho educativo. Sin embargo, se hace imperante reconocer que el criterio de pertinencia cultural va más allá de una interpretación, sino que trasciende al conocimiento consciente e intencionado de cada una de las personas con quienes se convive en el aula o espacio pedagógico (Cabrera, 2019), pues, esta radica en hacer visible y dar validez a lo que forma al estudiante, todo lo aprendido en el hogar y que se encuentra permeado por lo vivido en la comunidad. Esto lo puede lograr el docente o cuidador desde su rol como facilitador de cultura y en respeto de la diversidad existente.

Por otra parte, otro de los funcionarios administrativos participantes en los grupos focales, mencionó la importancia de conocer el contexto, la realidad y experiencias vividas por quienes están dentro del proceso educativo. Siendo estos últimos, los docentes, personal administrativo, personas de las comunidades, las familias de los niños y las niñas y la primera infancia como protagonistas. Aunado a esto, en las entrevistas individuales de la primera fase de trabajo de campo uno de los participantes menciona que, para potenciar el amor por la patria se debe vivenciar y transformar lo que se da en la práctica pedagógica, incluso en el diseño de los currículos (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).

La experiencia se convierte en uno de los pilares del trabajo desde el criterio de pertinencia cultural dentro del diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia. Puesto que, en esta etapa del desarrollo los niños y las niñas, se encuentran en un momento de aprendizaje concreto en el cual los conocimientos serán construidos significativamente desde el acercamiento a su entorno inmediato, así como a su idea de mundo. A nivel cultural, los estudiantes se encuentran reconociendo su propia identidad y esto lo hacen desde lo que ven y perciben del ejemplo de quienes les rodean. Es por ello que el aprendizaje debe estar ligado al entorno social y cultural en el que está inmersa la persona menor de edad. De esta forma el hogar y la comunidad se convierten en recursos útiles y pertinentes para crear, construir y reproducir cultura (Retamal, 2018).

“Entonces, eso es pertinencia cultural” (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).

Ahora bien, como se ha comentado en los Capítulos I y III, el presente seminario se realizó durante la emergencia sanitaria por el COVID-19. Esta realidad internacional, fue contemplada durante el proceso de investigación, por lo que se ve reflejado en los datos. Para esto, durante la primera fase del trabajo de campo, se les consultó a las personas entrevistadas acerca de las transformaciones que tuvo el proceso educativo y de atención, así como la práctica pedagógica a raíz de la pandemia, en cada una de sus realidades. De esta manera, se torna necesario ahondar en los retos y las experiencias que las personas participantes vivieron durante este periodo. A continuación, se retoman sentires y acciones desarrolladas tanto por las docentes como por el personal administrativo de las distintas modalidades de atención y educación de la primera infancia costarricense.

Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural

Por Marian Álvarez Ramírez, Marjury Esther González Chavarría, Tania María González Méndez y Wendy Sofía Hernández Arias

Dentro de este apartado se pretende rescatar las acciones, retos, transformaciones y aprendizajes que han tenido las personas de las diferentes modalidades de atención y educación en primera infancia, a raíz de la emergencia sanitaria por el COVID-19 para continuar con el proceso educativo de los niños y las niñas. Además, el apoyo que han brindado las instituciones a las familias durante la situación y la respuesta a la realidad particular de cada una. También, se exponen las nuevas herramientas empleadas por las personas docentes para brindar educación y atención a distancia. Por ello, es un nodo de análisis desde otra mirada de la pertinencia cultural. A continuación, se presentan las subcategorías que se desarrollarán en el presente apartado (ver *figura 33*).

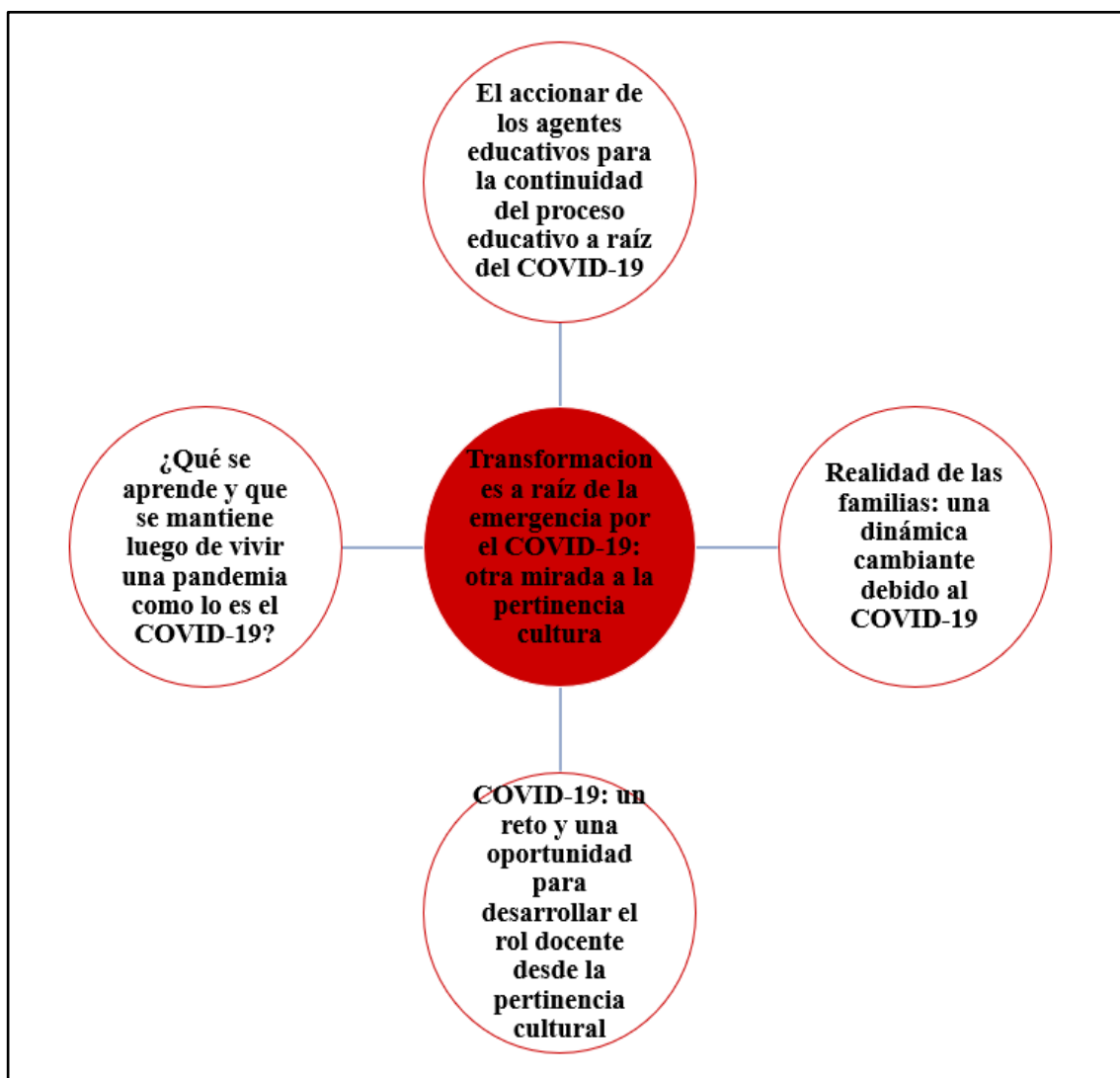


Figura 33. Subcategorías del nodo Transformaciones a raíz de la emergencia por el COVID-19: otra mirada a la pertinencia cultural. (Elaboración propia, 2021).

Como parte de las respuestas que surgen ante la emergencia de salud COVID-19. Las modalidades de atención y educación hacen el diseño y gestión de planes de continuidad de los servicios con la incorporación de estrategias y protocolos que permitan la prevención de contagios del virus COVID-19. Entre estas estrategias, se buscó la continuidad a los procesos educativos, como, por ejemplo, desde el CEN-CINAI y MEP con acompañamiento nutricional por medio de alimentos. Estas entregas se realizaron de manera mensual (Docentes 1, 2, 6, 20 MEP, Docente 18 CEN-CINAI, 2020). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), con un estudio realizado en el marco de la pandemia en América Latina,

evidencia que esta estrategia es empleada de esta manera por otros 13 países, como parte de la preocupación por el bienestar de los niños y sus familias.

Las modalidades de atención y educación participantes de la presente investigación, proponen estrategias de acción y solución a distancia, que se ajustan a las realidades de cada familia y sus hogares. Esto antes mencionado hace ver la importancia de comprender la gestión de estrategias diseñadas por las instituciones ante la emergencia nacional del COVID-19. A partir de lo anterior, en la siguiente tabla (véase tabla 9) se presentan datos importantes sobre las estrategias.

Tabla 9

Acciones institucionales ante la emergencia de COVID-19 durante el año 2020

Modalidad de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica	Acciones institucionales ante la emergencia de COVID-19 durante el año 2020
Ministerio de Educación Pública (MEP)	<ul style="list-style-type: none"> -Se contextualiza la realidad de las familias por medio de los Escenarios de conectividad, para las clases virtuales. -Se envían Guías de Trabajo Autónomo (GTA). - Se entregan alimentos de manera mensual. -Se realizan capacitaciones y webinarios para docentes.
Centros de Educación y Nutrición- Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI)	<ul style="list-style-type: none"> -Se construye la estrategia “CEN-CINAI en casa” con seguimiento telefónico a las familias. -Se envían alimentos mensualmente. -Se envía material educativo mensualmente. -Se brinda atención presencial a familias que lo requieran.

Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI)	-Se realiza seguimiento telefónico a familias. -Se envían alimentos mensualmente. -Se envía material educativo si la docente lo considera necesario.
Casas de la Alegría	-Se plantean protocolos de aislamiento y toma de temperatura a trabajadores cafetaleros.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Los datos reflejados en la tabla anterior permiten realizar una contextualización sobre las acciones implementadas por las modalidades de atención y educación infantil durante el año 2020 ante la emergencia de salud COVID-19. Para la comprensión de los datos, se plantean un total de dos columnas, en las cuales se organiza la información brindada. En la primera columna, se presenta la modalidad de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica, y en la segunda la información brindada por los participantes funcionarios administrativos que fueron entrevistados durante el trabajo de campo (Funcionario administrativo 1, 5, 6 REDCUDI, Funcionario administrativo 2 MEP, Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, Funcionario administrativo, 4 INA, Funcionario administrativo 7, 8 CEN-CINAI, 2020).

Cabe aclarar que, la información recabada en la tabla 8 surge como resultado de una pregunta abierta realizada en la entrevista a funcionarios administrativos (*ver apéndice F*), que buscó conocer las acciones implementadas por las instituciones ante la emergencia COVID-19. Por esto no todos los participantes contemplaron diversidad de aspectos sobre las acciones institucionales ante la emergencia de COVID-19 durante el año 2020, esto se debe a que cada uno se ajustó a sus experiencias desde el ámbito en el que labora.

Para conocer el desarrollo de estas estrategias gestionadas durante el año 2020 ante la emergencia de salud COVID-19, también se contó con el aporte al tema de parte de 23 docentes participantes y de 14 familias. Cabe aclarar que, esta suma de participantes es el total entre todas las modalidades de atención y educación infantil que participaron en la presente investigación. Para la comprensión de la realidad vivida durante la pandemia en cada uno de sus contextos, se realiza el siguiente análisis de los datos.

El accionar de los agentes educativos para la continuidad del proceso educativo a raíz del COVID-19.

En el siguiente apartado se profundiza sobre las acciones que se realizaron en diferentes modalidades de atención y educación para la primera infancia en Costa Rica, con el propósito de continuar con el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. En las diferentes modalidades participantes para continuar con los procesos de educación y atención surgen iniciativas con materiales educativos que se envían a los hogares y permiten avances por medio de diversas experiencias planteadas por las docentes a distancia. De acuerdo con los datos recabados, de las docentes del MEP y CECUDI cada mes se realiza un proceso de entrega, dentro de los cuales se incorpora, la entrega de materiales necesarios para la realización de las actividades (Docentes 1, 2, 6, 13, 15 MEP, Docente 3 CECUDI, 2020).

El Octavo Informe del Estado de la Educación menciona que, la pandemia hizo visible diversas dificultades que se venían dando en el sistema educativo costarricense, entre ellos citan las deficiencias en el tema de conectividad (Estado de la Educación, 2021). De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), se encuentra que uno de los mayores retos ante la emergencia de salud es la desigualdad de condiciones de los estudiantes de todos los niveles académicos, ante los ajustes educativos con entornos virtuales. El envío de material educativo a los hogares podría ser una oportunidad de participación desde el acceso a los recursos necesarios, siempre y cuando se logre cubrir la totalidad del estudiantado, de esta forma lo comparte una docente desde su experiencia:

“si yo les pongo para los proyectos unas paletitas, van las paletitas, si yo pongo una pluma, va una pluma para que no tenga que buscar nada, para que no sienta yo que no tuvieron las mismas oportunidades verdad” (Docente 6 MEP, 2020).

Además de estos materiales, las docentes del MEP mencionan el envío de las Guías de trabajo autónomo (GTA), estrategia desarrollada únicamente por el MEP durante el trabajo a distancia (Docente 6 MEP, 2020), estas son guías con asignaciones de ejercicios que se entregan al estudiantado para que las realice en el hogar con apoyo de los padres o encargados en el caso de los niños y niñas en el nivel de preescolar. Las GTA se reciben resueltas una vez al mes, en el día de entregas de materiales (Docentes 1, 20 del MEP, 2020), a esta resolución de estrategias

el Ministerio de Educación Pública les llamó “evidencias” al trabajo realizado por los estudiantes. Otra forma de confirmar la participación de los niños y las niñas en las actividades fue por medio de videos y fotos compartidas, que corroboraba la realización y permitían observar parte del proceso (Docente 20 MEP, 2020). También el funcionario administrativo 2 del MEP, aportó sobre el análisis organizativo que concluyó con la necesidad de construir este recurso durante la emergencia.

“Descubrieron que no podíamos recargar a las familias que fueran los docentes, no podían venir a ser sustitutos del docente. Las GTA fueron pensadas para que los niños pudieran ir trabajando de una forma más autónoma y la docente siempre ahí tratando de mediar... En el caso de preescolar si requerían de un apoyo. Además, realizaron capacitación hasta el cansancio con las docentes en cuanto las GTA” (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020).

En esta línea, desde el MEP, el mismo funcionario administrativo participante comenta que, este proceso de capacitación se llevó a cabo para el personal docente, en torno al manejo de la plataforma TEAMS (plataforma digital que permite la colaboración de trabajo de varias personas, por medio llamadas, chat, compartir documentos, entre otras) y las acciones propuestas. Como es el caso de la respuesta a la situación de la educación a distancia, con el uso de las GTA (Funcionario administrativo 2 MEP, 2020). Las docentes participantes que laboran en esta modalidad hacen referencia a que recibieron “machotes” e ideas de actividades por parte del MEP, junto con las indicaciones de enviar las GTA a sus estudiantes (Docentes 5 y 9 MEP, 2020). A continuación, se muestra parte del testimonio del participante administrativo entrevistado.

“hubo un ‘impasse’ para poder tomar decisiones verdad. En ese impasse se sabía que íbamos a dar un paso hacia la educación a distancia, pero como en ejercer una educación a distancia, verdad. Habiendo tantas realidades en el país que son como familias”
(Funcionario administrativo 2 MEP, 2020).

A su vez, las personas docentes del MEP manifiestan que, al llegar a la práctica ha sido muy diferente (Docentes 7, 14 MEP, 2020). Se habla de que ha sido un reto tecnológico el

cambiar a la modalidad virtual (Docentes 4, 9, 16 MEP, 2020). Lo cual, se ejemplifica con el comentario de una de las participantes, quien dice que, *“a veces las cosas no salen (...) por más capacitaciones había que aprender en la práctica”* (Docente 16, MEP, 2020). También, las educadoras expresan que, han tenido que aprender a usar aplicaciones tecnológicas (Docentes 4, 12, 15 y 16 MEP, 2020). Una docente recalca que, en su caso, había un temor hacia la tecnología, aunque le brindaron ayuda en el proceso (Docente 17 MEP, 2020). Seguidamente, se muestran otros de los testimonios de las docentes participantes de la investigación.

“En cuanto a la plataforma TEAMS que nos enseñaron, habían cosillas que yo no sabía (...). Entonces un papá me dice ‘niña, yo le ayudo’. Él da clases de inglés, ‘yo le voy a explicar cómo hacerlo’. Entonces un día él agarró con la esposa una noche, un ratito y me explicaron como como 30 minutos y cositas que yo he dicho mira, yo he tenido que aprender”
(Docente 17 MEP, 2020).

“te toca buscar otras personas o buscar más información en internet para poder entender qué es lo que él quiere que usted haga verdad, entonces el MEP te da una guía, pero eso es todo, lo demás desarróllelo como usted cree que está bueno” (Docente 10 MEP, 2020).

En esta línea, las educadoras mencionan que, aparte de TEAMS utilizan herramientas como WhatsApp, YouTube, Facebook, ZOOM, llamadas telefónicas, videollamadas, mensajes de texto o el correo electrónico para mantener el contacto con las familias. Asimismo, una docente rescata la aplicación de Power Point, la cual ha utilizado en sus clases virtuales (Docentes 4, 6, 10, 13, 14, 20 MEP, 2020). Una de las participantes hace referencia a sesiones con los estudiantes de una hora, en las cuales intenta mantener las experiencias de la jornada de preescolar que se tenían en la presencialidad (Docente 5 MEP, 2020).

Asimismo, esta educadora de preescolar expresa que ha sentido el cambio en las estrategias de mediación y en la comunicación con los estudiantes (Docente 5 MEP, 2020). Mientras que otra participante refiere que, sus estudiantes no tienen tecnología, por tal motivo, lo que ella realizaba debía ser en material impreso (Docente 2 MEP, 2020). Una docente ha realizado videos (Docente 4 MEP, 2020), y, en el caso de una de las maestras de educación especial que trabajan con población en primera infancia, comenta que, las llamadas telefónicas

a las familias se han realizado cada 15 días (Docente 13 MEP, 2020). Se muestran los comentarios de dos de las personas docentes que laboran en el MEP en relación con lo descrito.

“Se ha implementado mucho para las actividades en la casa como juegos, me encanta ver los vídeos porque hay unos que involucran a toda la familia y se divierten montones jugando”

(Docente 8 MEP, 2020).

“Tengo que adaptarme según el contexto de la familia (...) hay que ser como muy empáticos y transformar muchísimo las estrategias que no generen mayor carga al padre de familia, uno entiende que hay que cumplir con la parte académica, pero ahorita la parte emocional del país en general es la más afectada” (Docente 13 MEP, 2020).

Con respecto a REDCUDI, dos funcionarios administrativos mencionan que, se han implementado medios digitales para mantener el vínculo con las familias, como redes sociales y canales de YouTube. También, que se ha dado un proceso de capacitación al personal docente de las alternativas de atención y educación infantil (Funcionario administrativo 5, 6 REDCUDI, 2020). Un participante administrativo reconoce que, ha sido un reto el buscar cómo “llegar” a los niños y a las niñas de manera virtual (Funcionario administrativo 6 REDCUDI, 2020). Por otro lado, la docente del CECUDI comenta que, se ha conectado tres veces por semana con sus estudiantes mediante la plataforma ZOOM, en reuniones de 40 minutos (Docente 3 CECUDI, 2020).

Esta participante expresa que desde su perspectiva la familia acompaña en las sesiones, aunque a veces también interrumpen (Docente 3 CECUDI, 2020). Por su parte, en CEN-CINAI, una participante administrativa recupera que, se han realizado llamadas a las familias una vez por semana y han creado con ellos grupos de WhatsApp (Funcionario administrativo CEN-CINAI 8, 2020). Las educadoras también aluden que, ha sido un reto el actualizarse con la tecnología e innovar con juegos. En este sentido, se habla de ayuda entre compañeras docentes y una menor asistencia de los estudiantes a los centros infantiles (Docentes 22, 23 CEN-CINAI, 2020). Una participante de esta modalidad manifiesta que, *“hemos tenido capacitaciones, muchas capacitaciones de cómo de cómo aprender cosas nuevas para poder solventar las necesidades de los niños en el hogar”* (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

De lo anterior se infiere que, desde las modalidades que atienden y educan a la población en primera infancia se han realizado acciones para informar a su personal sobre la nueva forma de continuar con la atención y el proceso a distancia. Estas capacitaciones también están referidas al uso de herramientas tecnológicas, como es el caso del MEP, con la plataforma TEAMS. Se podría decir que, ha sido un proceso de toma de decisiones, de enfrentarse a cambios y adaptarse a estos, de innovación y superación personal. Ya que, como lo comparten las personas participantes, el ámbito tecnológico ha sido un reto de aprender para ellas. Se presenta la siguiente figura como síntesis de la información mencionada (ver *figura 34*).

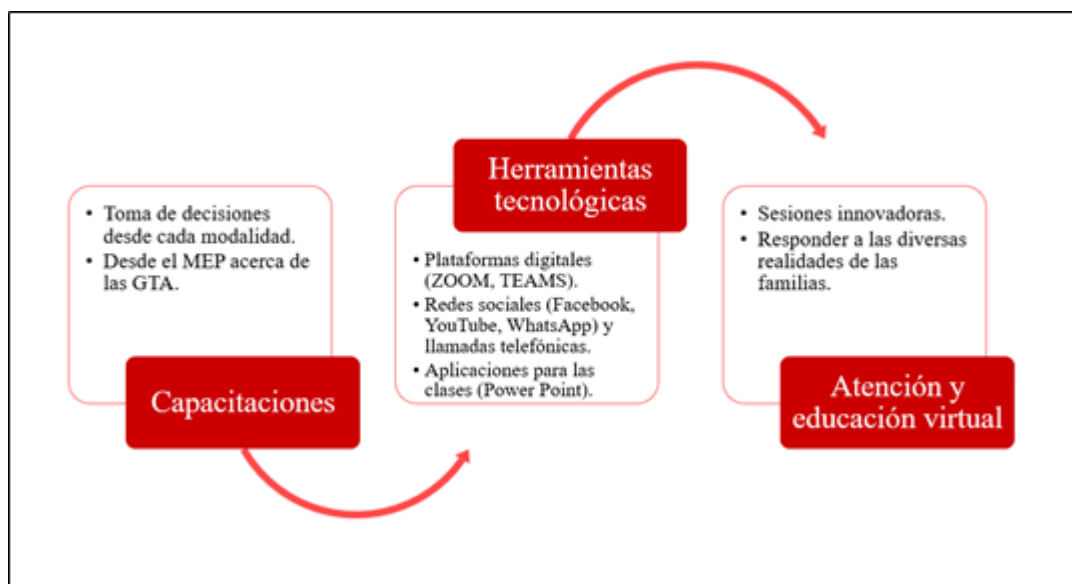


Figura 34. Proceso de adaptación al cambio ante la emergencia sanitaria por el COVID-19, a partir de los participantes administrativos y docentes (2020). (Elaboración propia, 2021).

Se desprende del discurso de algunas de las docentes participantes, que en esta situación la familia ha sido un apoyo para desarrollar las sesiones virtuales con los niños y las niñas. Razeto (2016a), argumenta que, el profesional en educación y la familia deben ser aliados, con el fin de realizar un trabajo conjunto que beneficie el desarrollo integral de los estudiantes, o, como bien se ha visto, fomente la continuación del proceso de aprendizaje en tiempos de cambio. En el que, las personas educadoras retomen las realidades de las familias, para que su práctica pedagógica sea pertinente con la población que atienden.

En relación con la pertinencia cultural, salta a la vista entonces que, las docentes participantes, como ese filtro pedagógico quienes toman en cuenta cada particularidad de sus estudiantes para transformarlas en oportunidades de aprendizaje; procuran contextualizar las sesiones virtuales con los estudiantes según sus contextos, dinámicas familiares, posibilidades de tiempo y acceso a los medios virtuales. Además, se contempla el uso de diversas herramientas y medios para continuar acercándose a la familia durante la emergencia sanitaria. Lo cual, evidencia un respeto por la realidad de cada familia y su diversidad cultural (Salazar et al., 2015). De esta forma, el criterio de pertinencia cultural se puede visualizar en las acciones desarrolladas por las instituciones participantes, ya que dentro de esta situación con el COVID-19, brindan una respuesta que, nace desde la comprensión, valoración del otro y la flexibilidad para buscar y propiciar la calidad del proceso pedagógico (Peralta, 2002).

A partir de esta experiencia, se reitera la importancia del trabajo articulado, entre diversos funcionarios, que participan en el diseño y gestión de la propuesta educativa del país, así también como que estos funcionarios contextualice las ideas y desarrollen empatía con cada una de las realidades de las familias costarricenses. De modo que se busquen soluciones que respondan de manera flexible a las diversas realidades familiares, para el logro del acceso y la igualdad de condiciones educativas. Al establecerse esto como un pilar fundamental para la labor pedagógica desde el criterio de pertinencia cultural, es ya que este trabajo articulado llevará al conocimiento y reconocimiento del otro como participante activo del proceso educativo en cada una de las modalidades abordadas desde la presente investigación.

Realidad de las familias: una dinámica cambiante debido al COVID-19.

En relación con la realidad que viven las familias durante la presente emergencia mundial por motivo del COVID-19, tres de las docentes participantes mencionan diferentes situaciones a las que se han enfrentado. Una de ellas, indica que el rol docente durante la virtualidad se ha visto mediado por las GTA, guías que según la participante ya se encuentran listas y son facilitadas a las docentes para ser aplicadas (Docente 5 MEP, 2020). Entonces, se menciona que, como docente, debe utilizar un lenguaje “menos técnico” en las GTA, para que los encargados de familia comprendan las indicaciones y así realicen las tareas con los niños y las niñas (Docente 11 MEP, 2020). Sumado a esto, el analfabetismo tecnológico (desconocimiento del uso de las herramientas y dispositivos tecnológicos) que viven en el seno

familiar, y el desempleo son realidades que influyen en el proceso de atención y educación a distancia de los niños y las niñas (Docente 6 MEP, 2020). A continuación, se presenta un testimonio de estas realidades familiares.

“sensibilizarse y sensibilizar a los demás sobre las diferencias que nos y esa brecha que todavía no podemos echar a todos los huevos dentro de una canasta verdad, si lo podemos decir así, no todas las realidades son iguales. Que me quito el sombrero con algunas mamás, que yo digo ‘mejor que yo lo hicieron, qué cargas’” (Docente 6 MEP, 2020).

De lo anterior, se puede deducir que, el COVID-19 ha traído muchos retos para la práctica docente. Sin embargo, el conocimiento de las familias ha imperado para el desarrollo de las estrategias por medio de las cuales se pretende construir conocimientos con la primera infancia costarricense. Además, se rescata del comentario anterior que la docente participante (Docente 6 MEP, 2020), busca una calidad educativa desde la diversidad cultural de cada uno de sus estudiantes, de manera que las prácticas educativas sean pertinentes a su contexto. Desde la elaboración de las GTA y hasta la manera de llevar los contenidos de aprendizaje a las casas de los niños y las niñas en el país, se exige tomar en cuenta las situaciones vividas por el entorno inmediato de cada estudiante. De esta forma, se logra interpretar que el conocimiento de las familias no solo se dispone desde la presencialidad en encuentros entre la docente y la familia o en la realización de talleres, sino que debe trascender al verdadero acercamiento a eso que es cotidiano y particular en el hogar.

En relación con esto, Nájera (2018), declara que, el currículo y, por ende, la práctica pedagógica debe estar en constante vinculación con el entorno en el que el niño y la niña crecen. Pues es en el entorno inmediato de la persona menor de edad donde comienza los primeros aprendizajes, por ende el proceso de atención al tomar en cuenta las experiencias vividas por los niños y las niñas podrían ofrecer una educación con mayor significatividad y pertinencia cultural para cada seno familiar. Por tanto, reconocer que la realidad es dinámica y cambiante ha sido uno de los grandes aprendizajes que ha traído a la luz la presente situación de emergencia sanitaria. De modo que, como docentes, es importante encontrar una relación vinculante con el seno familiar desde el respeto y comprensión de la otra parte como protagonista del proceso educativo junto con el profesional en educación (Galimberti, 2015; Nashiki et al., 2011).

Ahora bien, para el logro de la ejecución de las estrategias educativas a distancia se emplearon diferentes formas de seguimiento. Algunas para la interacción y el seguimiento a las estrategias educativas fueron llamadas telefónicas (Docente 21 CEN-CINAI, 2020), envío de mensajes por WhatsApp (Docente 1 MEP, 2020), el uso de recursos audiovisuales como juegos y videos (Docente 1 MEP, Docente 3 CECUDI, 2020). La constancia de este seguimiento varió de acuerdo con los participantes, por ejemplo, con la docente participante 3 (CECUDI, 2020), lo vinculó a los periodos de atención individualizada dos veces por semana. Algo importante a considerar, es que la realización de este seguimiento e interacción fue la documentación y el registro de los temas conversados, como organización para el reporte del trabajo realizado (Docente 18 CEN-CINAI, 2020).

A partir de estos datos, se conoce que las docentes encuentran que los temas en el seguimiento trascienden de lo educativo, y surge la necesidad de atender factores emocionales en las realidades de las familias, por tanto, se cumple que ante la emergencia de salud COVID-19 las instituciones de atención y educación infantil han sido un apoyo fundamental para las familias, tal y como lo propone CEPAL (2020).

“ahorita la gente por cualquier cosa estalla, entonces yo tengo que tratar de buscar estrategias para que no estallen, que bajen, que fomenten la unión, que yo los materiales que envíe a casa sean exactamente los que se necesitan” (Docente 13 MEP, 2020).

Otra estrategia de seguimiento fue el planteamiento de clases virtuales, por medio de videollamadas de distintas plataformas como Zoom y TEAMS. Para el logro de esta estrategia fue importante la contextualización de las realidades de cada familia en cuanto al acceso a herramientas tecnológicas, a esto se le llamó escenarios de conectividad, los cuales fueron mencionados por las docentes y funcionario administrativo (Docente 3 CECUDI, Docentes 4, 5, 6, 10 MEP, Funcionario administrativo 2 MEP, 2020). De acuerdo con el MEP (2020) esta estrategia desarrollada desde sus instancias busca el logro de la mediación pedagógica y el aprendizaje a distancia, por medio de la contextualización de las realidades de los estudiantes en cuanto al acceso a la conectividad.

En relación lo anterior mencionado, se procede a detallar los cuatro escenarios de conectividad descritos por el MEP son: el primero caracteriza al estudiante que tiene acceso a

internet y a dispositivos tecnológicos, el segundo describe al estudiantado que cuenta con dispositivos tecnológicos, pero con acceso a internet reducido o limitado, el tercer escenario representa a la población estudiantil que cuenta con dispositivos tecnológicos, pero no tienen conectividad a internet y el cuarto corresponde a los niños y niñas que no poseen dispositivos tecnológicos ni conectividad. Con esta estrategia el MEP se propone brindar respuestas para cada uno de los escenarios que pueden presentar los estudiantes en cuanto a la continuidad de su proceso educativo (MEP, 2020).

Por su parte, para las familias también fue un reto dar acompañamiento a los procesos de aprendizaje desde las diversas realidades de su hogar. Esto se evidenció por medio de las experiencias compartidas en las entrevistas de la presente investigación. En las cuales las familias explicaban cómo dentro de sus responsabilidades diarias, de trabajo, labores del hogar, cuidado de sus hijos o estudio de ellos como encargados o de sus otros hijos, debían organizar su tiempo. Sumado a esto que también se cumpliera con la asistencia y participación de sus hijos e hijas a las instancias de atención y educación. Una familia comparte que en su hogar se tomó como un compromiso, el cual no dejaba de considerar preparación de materiales e inversión de tiempo (Familia 5 MEP, 2020). Esto refleja que el proceso de enseñanza desde la virtualidad conllevó a una mayor participación de los encargados y un acompañamiento constante en las sesiones (Familias 3, 4, 8 MEP, Familia 13 CEN-CINAI, Familia 7 REDCUDI, 2020). Así también se demuestra la importancia de que el rol docente y las modalidades de atención y educación velen por la equidad y el acceso en los procesos educativos, tal y como lo concluye Cabero-Almenara (2020) en su investigación desde la realidad COVID-19 en Costa Rica.

En esta misma línea, el primer acercamiento realizado por medio de una entrevista individual a profundidad con dos docentes participantes pertenecientes a la disciplina de Educación Especial del MEP, expresaron su sentir y trabajo a raíz de esta coyuntura que ha sido el COVID-19 en el 2020 y el 2021. Ambas profesionales revelan sus esfuerzos por lograr llegar a los estudiantes y abordar sus contenidos desde la virtualidad, pues alegan que es complejo que su materia sea valorada por las familias y que desde los medios de comunicación se brinda importancia al proceso educativo desempeñado en virtualidad (Docentes 13, 19 MEP, 2020). Además, una docente alude preocupación por las condiciones de sedentarismo que tienen los niños y las niñas, así como los niveles de estrés que los padres manejan por motivos laborales y económicos, siendo estos influyentes en los aprendizajes de sus hijos e hijas. No obstante,

menciona: *“la ventaja hemos podido ver a fondo la realidad que ellos tienen en los hogares”* (Docente 13 MEP, 2020).

De lo que se deduce que, la docente ha evidenciado diversas situaciones presentes en la realidad actual de las familias costarricenses, principalmente desde el servicio que brinda. También, de esto Berasategi et al. (2020), hace referencia a que, ante la coyuntura por el COVID-19 es imperante priorizar el trabajo del ámbito social, físico y emocional, pues es el que se encuentra mayormente limitado. Sin embargo, esto no significa dejar de lado lo académico, sino que busca un desarrollo integral del niño y la niña desde la operacionalización pedagógica. De manera que, conocer estas situaciones nos brinda un camino por el cual se pueden ir desarrollando diferentes acciones de contención y abordaje desde la pertinencia cultural.

Por otra parte, se indica que, la duración de las sesiones virtuales debe ser más reducida por los periodos atencionales de la población estudiantil, así como por las condiciones de conectividad que cada seno familiar posee. Asimismo, la Docente 19, resalta la importancia de su labor, pues no puede detener el proceso de desarrollo integral de sus estudiantes y tampoco puede saltarse pasos en cuanto a la terapia de lenguaje, física e interdisciplinaria, y señala que, si bien es cierto su forma de llevar a cabo su práctica ha cambiado, el contenido y los alcances deben ser los mismos que en la presencialidad (Docente 19 MEP, 2020)

Entonces, se interpreta que la docente mencionada se encuentra al tanto de las situaciones que acontecen en los hogares de los niños y las niñas. De manera que, ha realizado los ajustes necesarios para lograr continuar con el proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus estudiantes; quienes reciben el servicio de educación especial debido a diferentes patologías presentadas. Además, se rescata el compromiso docente por propiciar estrategias que garanticen la calidad de su atención y educación, a pesar de los retos que esto representa. De esto, se trae a colación a una autora base para la presente investigación Peralta (2002), quien declara la importancia del rol reflexivo que debe tener la docente ante el trabajo con sus estudiantes para así lograr una articulación entre el currículo desarrollado y las necesidades particulares de cada seno familiar.

COVID-19: un reto y una oportunidad para desarrollar el rol docente desde la pertinencia cultural.

Este apartado hace referencia al sentir docente por las transformaciones durante la situación de pandemia por el COVID-19 en el país. El sentir visualizado desde el sentimiento, pensamiento y emociones vividas por las educadoras que atienden y educan a la primera infancia. Por tanto, se rescata la voz de 23 profesionales en educación, ya que fueron las participantes entrevistadas de las instancias MEP, CECUDI y CEN-CINAI, durante los cambios en sus labores con los niños, niñas y familias que asisten a las diferentes modalidades. Se procede a desarrollar dicho punto de análisis.

De las 23 profesionales entrevistadas tres de ellas sienten que el COVID-19 ha traído grandes cambios en la práctica de atención y educación, entre estos señalan la manera de planear la clase y la forma de conectarse con la familia. Aluden que ha sido un cambio difícil, debido a la sobrecarga laboral por las modificaciones que han tenido en la planificación de la clase y en la forma de conectarse con las familias y los estudiantes. Para ejemplificar lo antes dicho se presentan tres fragmentos de las entrevistas realizadas a tres de las participantes, *“bueno el cambio fue sí muy drástico, algo que no esperábamos para nada verdad”* (Docente 7 MEP, 2020); *“Ha sido un cambio muy grande, una sobrecarga laboral muy grande, hay que planear para los que están en casa y planear para los que tienen conectividad”* (Docente 8 MEP, 2020); y otra profesional indicó *“Ok, bueno un cambio absoluto en todo en todo todo todo, desde la manera de planear, la forma de conectarse con la familia, de conectarse con los estudiantes, es que ha sido un cambio absoluto”* (Docente 12 MEP, 2020).

De lo citado anteriormente se puede rescatar que, la declaratoria de pandemia ha generado que las profesionales sientan que la práctica docente se ha transformado por la situación vivida, siendo esta transformación una muestra del actual trabajo desde el criterio de pertinencia cultural, ya que han externado que sus labores no son las mismas y, por tanto, perciben un aire de cambio, que en algunos casos no esperaban. Ahora bien, ante el cambio el ser humano responde desde sus sentimientos y emociones, por tanto, hay que “examinar los pensamientos, sentimientos y acciones ocurridos durante el confinamiento; cuestionarlos; establecer nexos entre conocimiento y acción y tomar conciencia del papel desempeñado por la reflexión en el quehacer educativo y su devenir” (Educación Básica, 2020, p.11). Por ello, se

hace necesario ahondar y reflexionar acerca de los sentimientos generados en las docentes desde el papel que desempeñan.

Una de las docentes entrevistadas siente que, tanto ella como los encargados de familia ya se encuentran más adaptados al ambiente de confinamiento (Docente 7 MEP 2020). Por su parte, otra menciona que se ha enriquecido por las transformaciones, que ha sentido gusto por aprender y por tanto se siente muy feliz (Docente 22 CEN-CINAI, 2020). Mientras, una docente revela que ha sido un tiempo para reflexionar, en el que resalta la empatía por los demás participantes del proceso. También, que realizan clases diferenciadas para aquellos estudiantes que no pueden conectarse a la hora establecida, porque aluden que todos tienen derecho a recibir y continuar con el proceso de atención (Docente 10, 11, 16 MEP, 2020). A su vez, una docente destaca que la virtualidad es muy diferente a la presencialidad, por ello utiliza videos paso a paso para las familias. Acciones concretas que representan cómo el COVID-19 ha traído mayores retos y oportunidades para el abordaje de lo emergente desde el criterio de pertinencia cultural para dar respuesta de calidad a cada uno de los actores del proceso educativo. Se presenta lo dicho por tres docentes participantes.

“me siento muy muy satisfecha, me siento muy contenta y muy feliz, porque he podido aprender y sigo aprendiendo me encanta, espero no dejar de aprender” (Docente 22, CEN-CINAI, 2020).

“porque también me pongo en los zapatos de ellas verdad, tener un poco de empatía. Yo no le voy a aplicar a estar ahí verdad presente y que se frustré al no saber usar la aplicación” (Docente 11 MEP, 2020).

“de hecho por eso es que hay una clase ahora, las clases de ahorita de esta hora de las 6 de la tarde es porque son las familias que no tienen acceso a Teams por su condición económica o laboral y entonces, esta es la única hora que estas siete familias se pueden conectar sí y la idea es que ninguno quede fuera” (Docente 16 MEP, 2020).

Por otra parte, las docentes exponen sentimientos relacionados al llanto en el que una de las profesionales indica *“aunque yo lloré el primer día y decía esto no puede estar pasando,*

pero es lo que hay y lo que nos toca” (Docente 1 MEP, 2020). Mientras a otras les ha generado ansiedad, o han vivido mucha incertidumbre, ya que ha sido un tiempo de retos (Docente 7 MEP, Docente 3 CECUDI, 2020). Además, expresan que, la formación universitaria no las ha preparado para trabajar en pandemia, y sienten que ha sido un proceso muy difícil y agotador (Docente 7 MEP, 2020). También, indican que se les ha dificultado trabajar con los encargados de familia, ya que deben delegar funciones de trabajo con los niños y las niñas. A su vez, sienten que ha sido un proceso duro de conciencia al padre de familia, ya que ellos indican que están cansados o que no tienen tiempo para sus hijos e hijas (Docente 10 MEP, 2020). Se ejemplifica lo citado con lo que expresan las docentes participantes:

“entonces me ha costado mucho la parte en que tengo que delegar mi función al padre de familia, tengo que delegar lo que yo quiero al padre de familia y que salga como Dios quiera y como el padre de familia pueda” (Docente 10 MEP, 2020).

“entonces por ejemplo desde esa fecha fue todo como primero incertidumbre hasta Semana Santa, imagínese, fueron 15 días en los que los chiquillos están que no iban que no venía y nosotras sin saber día, qué iba a pasar que iba a ser porque todavía no había como una directriz clara del Ministerio de Educación” (Docente 3 CECUDI, 2020).

Además, las docentes indican que se sienten cansadas ya que la jornada laboral se ha triplicado, por tanto, su horario de trabajo no se respeta, y que es agotador emocionalmente (Docente 10, 12 MEP, 2020). También, externaron que los niños, niñas y docentes no estaban preparados para los cambios provocados por el COVID-19 (Docente 3 CECUDI, 2020). Y una docente revela que se ha sentido frustrada y estresada, porque alude que, en el aula la docente tiene el control absoluto, mientras que en esta situación de pandemia no, se adjunta lo externado por la profesional *“eso es como mucha frustración creo que esas de cosas que nos están que los maestros estamos tan estresados y eso es parte de las cosas que uno quiere las cosas, en el aula usted tiene el control absoluto, mientras que en esto no tenemos control es simplemente si la suerte nos ayudó y si las cosas salen bien, es bien complicado”* (Docente 12 CEN-CINAI, 2020).

La información antes citada, evidencia que algunas de las docentes entrevistadas ya se encuentran adaptadas al ambiente de confinamiento, y a su vez visualizan el cambio como oportunidad para generar nuevos aprendizajes, ya que les gusta aprender y, por tanto, se sienten felices y satisfechas. Por su parte, otras docentes señalan que ha sido un tiempo para reflexionar, sobre su accionar docente y así mostrarse más cercanas con la población que atienden. Esto haría pensar que, la actitud que la docente presenta ante el cambio va a repercutir en el sentimiento que se genera y en las acciones que ejecuta en su labor de atención y educación, como se visualiza en lo expresado por la docente 16 del MEP (2020), ya que hace clases diferenciadas para las familias que no se pueden conectar. Por ello, se debe repensar en cómo se ha estado desarrollando la labor docente hasta el momento. Debido a que, con estos cambios ocurridos por el COVID-19 se retorna a las aulas con nuevos aprendizajes contruidos “orientados a mantener y cuidar el bienestar de toda su comunidad, a fin de avanzar hacia el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes” (Educación Básica, 2020, p.9).

Por otra parte, algunas profesionales vinculan las transformaciones por el COVID-19 a sentimientos de estrés, llanto, ansiedad, frustración, cansancio, incertidumbre y agotamiento. Se puede deducir que las docentes experimentan diferentes situaciones en la labor de atención y educación, por ello, no se puede generalizar el sentimiento que emerja ante el cambio. Y a su vez, evidenciar que la vida profesional no es aislada de la personal, sino que son vinculantes. Por tanto, es fundamental reconocer la dimensión emocional por la que se está atravesando, y así generar espacios de acercamiento y respeto con los involucrados en el proceso de atención y educación. El reconocer las emociones, hace más humana la labor docente y, por tanto, más significativa (Educación Básica, 2020). A continuación, se muestra la una figura que ejemplifica la vinculación que existe entre el sentimiento, accionar y realidades vividas por la profesional docente (ver *figura 35*).

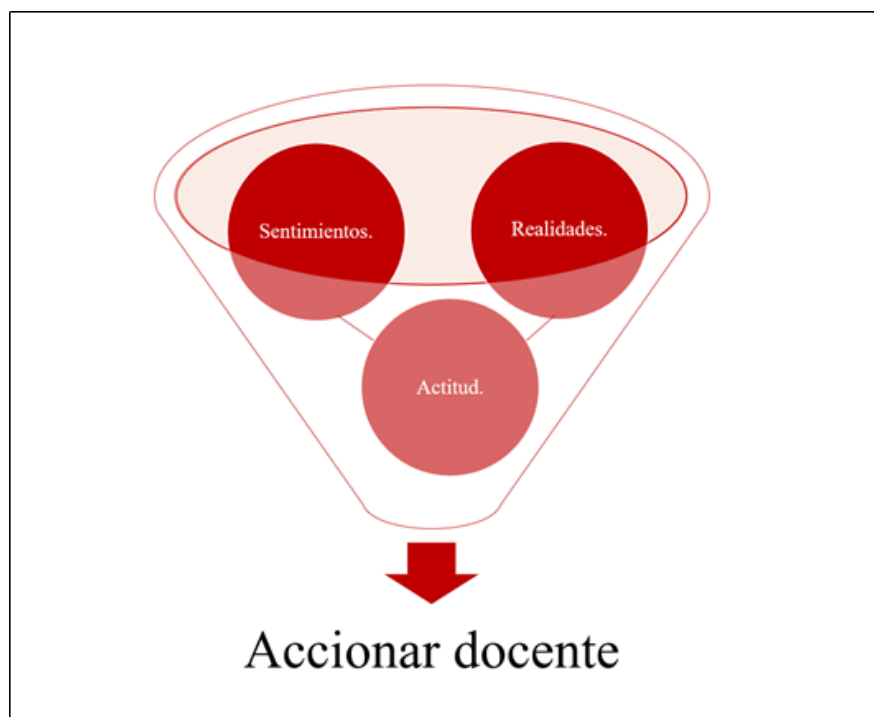


Figura 35. Vinculación del sentir, vivencias y accionar docente. (Elaboración propia, 2021).

Al continuar en esta línea, algunas de las docentes participantes hacen referencia a diferentes actitudes y aptitudes que han debido tener presentes para llegar a los hogares de los estudiantes y a sus familias. Estas características son resaltadas por dos docentes durante la primera fase del trabajo de campo. Además, se evidencia que tienen una connotación más socioafectiva, a pesar de la distancia física que existe actualmente. Sin embargo, son parte del trabajo desde la pertinencia cultural, pues se consideran necesarias luego de realizar la contextualización de la realidad de cada una de las familias y cómo éstas están siendo influidas por la presente situación sanitaria. Entre éstas, se mencionan los siguientes (ver *figura 36*).



Figura 36. Actitudes y aptitudes docentes en la mediación pedagógica durante el periodo de virtualidad, a partir de las respuestas de las docentes participantes, 2020.

(Elaboración propia, 2021).

De la esencia de actitudes y aptitudes por parte de la docente se logra interpretar que, aún en la virtualidad el calor humano debe encontrarse presente. Pues las docentes han citado diferentes características que les ha facilitado esa relación a distancia con sus familias, hijos e hijas. En este sentido y como bien se ha mencionado en capítulos anteriores, la cultura no solo se constituye de lo visible y llamativo en un grupo social, sino que va más allá de esto, incluye las formas de vida y de relacionarse entre las personas pertenecientes a ese grupo social. Es por lo que, se vincula con lo que la UNESCO (citada por Val, 2017), menciona acerca de que la cultura también está en los valores y el reconocimiento de cada miembro como fundamental en los procesos culturales. Entonces, al citar estas actitudes demuestran que el acercamiento cultural a las familias y los estudiantes también se ve influido por el ámbito socioafectivo, estableciéndose así una relación muy estrecha entre cada ámbito del desarrollo integral del niño y la niña.

Ahora bien, para ahondar en el accionar docente se hace necesario visualizar la forma de planear la clase de los profesionales en atención y educación, ya que también se ha transformado por la situación pandemia. Por ello, en este espacio se rescata cómo han

desarrollado el proceso del planeamiento las docentes que atienden y educan a la primera infancia en el país. Viendo el momento del planeamiento como las maneras en que la docente organiza y ajusta el proceso de aprendizaje y mediación pedagógica esperados durante la emergencia sanitaria por el COVID-19.

A continuación, se presenta una figura que ejemplifica lo externado por las profesionales al momento de planear la clase (ver *figura 37*), primeramente, se expone las declaraciones por parte de las docentes del MEP, seguidamente por las profesionales del CEN-CINAI y por último la maestra entrevistada que atiende y educa en la institución del CECUDI. De las instancias de Casas de la Alegría no se logra testimonios de parte de las personas que laboran como cuidadoras, ya que por la realidad de pandemia y por el periodo del año en que ejercen su labor no se obtuvo contacto con ellas. Vale mencionar que, se encuentra un número entre paréntesis, este indica cuál docente externó la idea.

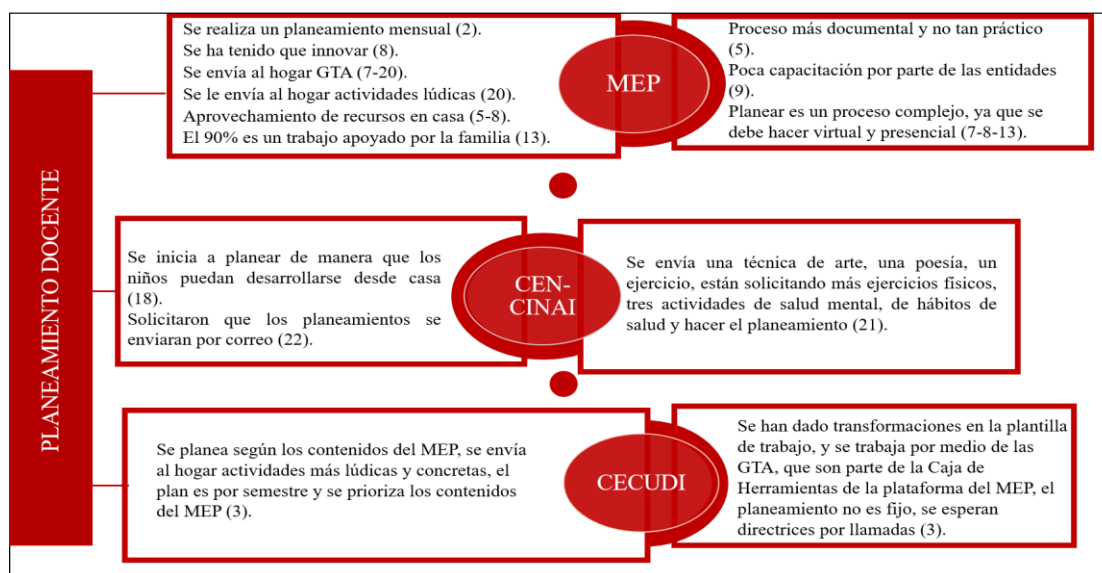


Figura 37. Proceso del planeamiento de las modalidades de atención y educación, a partir de lo externado por las docentes participantes (2020).

(Elaboración propia, 2021).

Se puede evidenciar que, las docentes del MEP expresan que el planeamiento ahora se desarrolla de forma mensual, esto por medio de las GTA que envían al hogar de los niños y las niñas, en las cuales han tenido que innovar, ya que indican que han enviado actividades desde un componente más lúdico, y así aprovechar los recursos que tienen en casa, debido a que externaron que el 90% del trabajo es apoyado por la familia. Esto quiere decir que, la forma de

planear de las docentes del MEP se ha transformado, debido a que, las actividades que desarrollan con los estudiantes van acorde a la realidad y a las condiciones que tiene la familia en cada hogar; en el que una docente externa que se busca un planeamiento más inclusivo, ya que, todas las instancias deben velar por una atención y educación integral y sin discriminación (Ministerio de Salud, 2020).

“estamos haciendo lo mejor tratando de llegar a todos los escenarios dónde viven los niños verdad y poderles facilitar todo para que trabajen de igual manera verdad sin discriminar a ninguno ni que ninguno se quede afuera” (Docente 7 MEP, 2020).

Además, una docente del MEP alude que, el planeamiento ahora es un trabajo más documental y no tan práctico (Docente 5 MEP, 2020), en el que otra docente externa que han tenido poca capacitación (Docente 10 MEP, 2020), o bien como lo indican tres docentes que es un proceso más complejo y agotador (Docentes 6, 10, 12 MEP, 2020). Por tanto, se podría decir que las docentes tienen una labor en la que deben registrar todo el proceso desarrollado con la población estudiantil, *“independientemente del planeamiento nos piden cualquier cantidad de documentación, cualquier cantidad de listados de correos todo, entonces imagino que el planeamiento también lo agilizaron un poco más con respecto a eso, pero cambió un montón, es 100% dio un giro enorme”* (Docente 5 MEP, 2020). Las tareas administrativas de las docentes pueden ser un reflejo del sentir en sus labores, como lo externaron, estar cansadas y agotadas por el proceso. Lo cual, puede afectar *“la calidad de la enseñanza ofrecida y debilita el vínculo pedagógico que se establece con los estudiantes”* (Oros, Vargas y Chemisquy, 2020, p. 22).

Ahora bien, de lo exteriorizado por las docentes del CEN-CINAI se puede rescatar que el planeamiento en estas modalidades de atención ha tenido un enfoque en el desarrollo integral del niño y la niña, ya que se envían diversas técnicas al hogar entre ellas, arte, poesía, ejercicio, salud mental y hábitos de salud. Esto refleja que el planeamiento es un proceso que se vincula con la realidad que emerge en el contexto educativo, en el que se visualiza a la persona menor de edad de forma global. La UNICEF (2020), menciona que, la pandemia ha tenido grandes impactos en la población infantil, por ello se requiere visualizar a la niñez de forma integral para detectar riesgos y así brindar una respuesta oportuna.

Por su parte la docente del CECUDI manifiesta que, el planeamiento se desarrolla por semestre y según los contenidos del MEP, además que trabaja por medio de las GTA y que el

planeamiento no es fijo. Debido a que, espera directrices de las entidades, por tal razón, las plantillas de trabajo para realizar el planeamiento cambian, según las indicaciones que reciba (Docente 3 CECUDI, 2020). Esto evidencia que, la docente del CECUDI realiza un trabajo acorde a los lineamientos que le brindan, por ello debe esperar la indicación para así desarrollar el trabajo. Lo cual, hace pensar en la jerarquía del proceso del planeamiento, donde las entidades envían lineamientos, la docente lo planea y los niños y niñas lo ejecutan en el hogar con sus familias, esto refleja un trabajo vinculado entre las personas involucradas en el proceso de atención y educación (Nashiki et al., 2011). Esto se evidencia en la siguiente figura (ver *figura 38*).

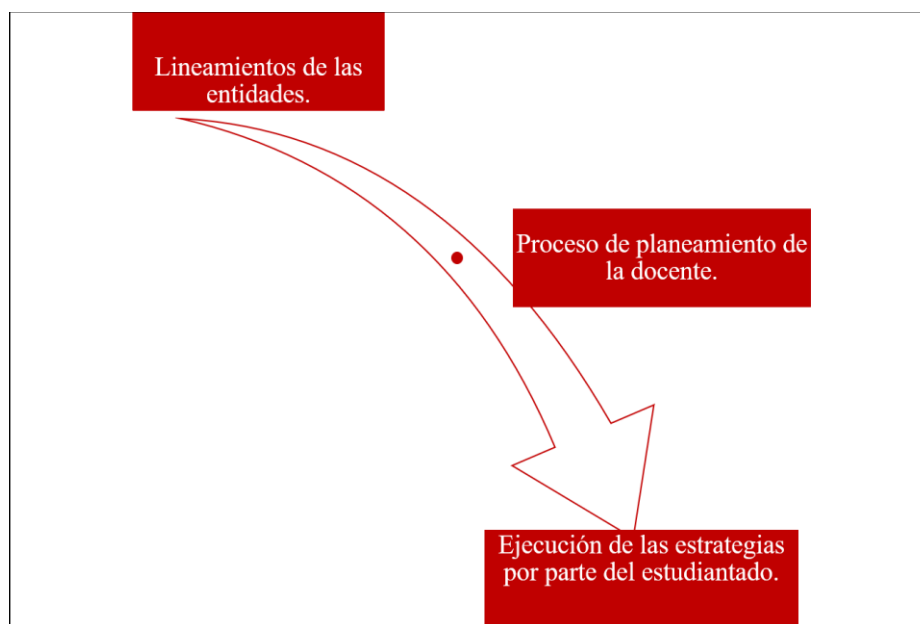


Figura 38. Trabajo vinculado en el proceso de planeamiento. (Elaboración propia, 2021).

También, salta a la vista que en las tres modalidades de atención y educación mencionadas expresan que, el juego como una herramienta importante dentro del planeamiento, en la que hacen mención que envían al hogar actividades de carácter más lúdico y concreto. La UNICEF (2020), concuerda con lo desarrollado por las modalidades, ya que define que el juego es fundamental en la etapa del niño y la niña, debido a que trae beneficios en su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.. Esto refleja que desde las instituciones están visualizando esta necesidad y están tomando acciones ante ella, por tanto, hoy más que nunca son necesarios los espacios de juego para los niños y las niñas debido al confinamiento.

Después de hacer visible la manera de planear de las docentes, se hace necesario presentar las formas y alternativas que las profesionales desarrollan para construir aprendizajes con los niños y las niñas, así como con sus familias. Por ello, se procede a exponer la mediación docente durante el COVID-19. Según los datos brindados, las docentes argumentan que, realizan devoluciones a las familias del trabajo desarrollado por los niños y las niñas (Docente 16 MEP, 2020). Una docente del CECUDI y tres del MEP expresan que elaboran videos e indagan recursos en YouTube para ayudar a las madres de los estudiantes (Docentes 1, 4, 20 MEP, Docente 3 CECUDI, 2020).

Por otra parte, la docente del CECUDI exterioriza que envía la guía de trabajo con bastante detalle y que los padres la apoyan (Docente 3 CECUDI, 2020). Tres docentes del MEP externan que buscan una mediación con formas atractivas, llamativas y de fácil comprensión para darles los contenidos y actividades prácticas, estrategias concretas y variedad de dinámicas con menos contenido (Docente 4, 5, 11 MEP 2020). A su vez una docente de esta misma institución alude que si se desea que los niños y niñas rindan en el proceso de atención y educación, se les debe brindar las herramientas para hacerlo (Docente 6 MEP, 2020). Y por último una docente del MEP, revela que ha desarrollado experiencias donde los niños y las niñas pueden expresar sus sentimientos a pesar de la distancia (Docente 16 MEP, 2020). De esto antes dicho, se presenta lo expresado por tres docentes entrevistadas.

“yo les grabo videos explicándoles desde cómo hacer el correo de estudiante, después les grabé cómo descargar la aplicación Teams, cómo ingresar a una reunión, eso de los videos ha sido genial y los videos yo se los comparto por medio de WhatsApp” (Docente 9 MEP, 2020).

“Yo sé que la realidad de mis familias, no van a poder hacerlo, Si yo quiero quiero que ellos rindan y me den un producto llamándola así verdad yo tengo que darle las herramientas para hacerlo, pero sí es muy es muy complejo y al darse cuenta también de situaciones familiares que están viviendo ahora los chicos” (Docente 6 MEP, 2020).

“entonces le llamábamos y se conectan por arcoíris, entonces le llamamos la cápsula arcoíris y con la cápsula arcoíris la intencionalidad fue que ellos pudieran expresar su cariño a los

compañeros de maneras diferentes que no fuera abrazarnos o tocarnos porque no podemos hacerlo en ese momento” (Docente 16 MEP, 2020).

Se puede rescatar que las docentes durante este tiempo de pandemia han realizado una mediación integradora y de acompañamiento con la familia, ya que se evidencia una labor articulada, por ejemplo, cuando realizan la devolución del trabajo desarrollado por los niños y las niñas. Flórez et al., (2017), indican que “la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela” (p. 5). También, se evidencia una mediación de acción ante la necesidad presentada por la familia, debido a que las profesionales buscan soluciones a las diferentes situaciones que se presentan en el contexto educativo, en el que toman recursos digitales para apoyar el proceso de atención y educación del estudiantado. Por tanto, el trabajo con la familia debe trascender y transformarse de acuerdo con la realidad que emerge en cada contexto (Castro y García, 2016).

Aunado a lo anterior, se visualiza que las estrategias son planteadas por parte de la docente, para desarrollar una mediación de apoyo en el que la profesional envía al hogar las guías y actividades lúdicas y los niños y las niñas junto con su familia las ejecutan. A lo que una docente señala como fundamental brindarles las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan responder de forma oportuna al proceso de atención y educación (Docente 6 MEP, 2020), no obstante la docente no cita las herramientas. Por ello, Flórez et al., (2017), invitan a una reflexión a profundidad desde el rol docente, en el que no solamente se visualice los modos de ser de la familia, sino que se indaguen sobre situaciones sociales, ambientales y culturales que pueden intervenir en el proceso de atención y educación del niño y la niña.

Por su parte, una docente remite que durante la situación de pandemia se ha logrado tener un mayor acercamiento al seno familiar (Docente 1 MEP, 2020). Cabe aclarar que, dos de las docentes participantes mencionaron esto, así como, el mejoramiento de la comunicación entre la familia y el centro educativo y de atención (Docentes 1, 5 MEP, 2020). En este mismo grupo de datos, una participante (Docente 3 CECUDI, 2020), indica que sus familias se han involucrado más en el proceso educativo de la primera infancia dentro de su modalidad de atención y educación costarricense.

En cuanto al acercamiento familiar por parte del docente y la institución de atención y educación, se ha hablado con anterioridad a lo largo del presente análisis. Sin embargo, al vivir las coyunturas de la virtualidad en 2020 y 2021 debido a las condiciones sanitarias por el COVID-19 se ha evidenciado la necesidad de que las docentes y el personal administrativo de las instituciones estén en constante comunicación con el seno familiar. Por tanto, se podría afirmar que esto ha sido un aspecto rescatado como positivo por parte de las docentes antes citadas.

En este sentido, también se ha encontrado una mayor participación e involucramiento de los padres, madres y encargados en las actividades enviadas al hogar por medio de las GTA. Entonces se retoman las ideas de Picones (2015), en cuanto a que la familia se concibe como el primer educador de la niñez costarricense. Por lo cual, se hace imperante que esta relación entre la familia y la escuela sea estrecha en beneficio del estudiantado atendido y educado en las diversas modalidades costarricenses.

Por otro lado, con el uso de plataformas tecnológicas durante la emergencia de salud, la mediación docente fue retada. Para dar respuesta al compromiso y continuidad a los procesos de aprendizaje y mediación pedagógica, las docentes participantes mencionaron algunas de sus estrategias en la práctica educativa a distancia. Entre estas citaron la disponibilidad y apertura para aclarar consultas (Docente 9 MEP, 2020), la comunicación con las familias como fundamental (Docente 10 MEP, 2020) y importancia de que las técnicas que emplean fueran creativas para llamar la atención de los niños (Docente 15 MEP, 2020). En este proceso no se dejó de lado la conmemoración de efemérides, en las cuales de acuerdo a una docente se hicieron ajustes, que permitieran realizar celebraciones dentro de los protocolos de prevención de COVID-19 (Docente 14 MEP, 2020).

A partir de las experiencias del personal docente se evidencia que los recursos tecnológicos, permiten la variación de estrategias innovadoras y creativas. Ramírez-Montoya (2020) considera que es fundamental que el personal docente y las instituciones mantengan una constante actualización tecnológica, en cuanto al uso de diversas plataformas que les permite transformar su mediación de acuerdo con la evolución de la tecnología y de la educación, tal y como lo ha demostrado la presente emergencia de salud. Asimismo, el uso de estos recursos tecnológicos demanda diseño y preparación, con un aumento de trabajo para el personal docente

como un resultado del estudio planteado por CEPAL (2020), este factor también fue mencionado por las docentes participantes desde su experiencia:

“Como uno tiene que planear la forma de estructurar el tiempo no le alcanza, yo siento que la jornada se ha triplicado y eso ha hecho que uno esté súper cansado porque tienes que estar pendiente del teléfono desde las 7:00 de la mañana hasta las 9:00 de la noche así de sencillo, porque desde esa hora empiezan a hacer preguntas y hasta esa hora terminan de hacer preguntas” (Docente 10 MEP, 2020).

“Hoy yo me ponía a ver, por ejemplo, en la mañana yo tenía una clase con mis alumnos a las 2:00 de la tarde, la estoy dando 3 veces a la semana y un día tienen computación, entonces yo más o menos desde las 10:00 de la mañana estoy sentada planeando la clase que eran las 2:00 de la tarde, por eso no tuve tiempo de hacer el almuerzo, por eso mi familia se quedó sin almorzar porque yo pasé estresada que necesitaba montar algo que valiera” (Docente 12 MEP, 2020)

Al hilar más fino, un grupo de docentes dan sus aportes en torno al rol pedagógico que cada una de ellas ha desarrollado. Un ejemplo de ello es el dato mencionado por una participante (Docente 18, CEN-CINAI, 2020), quien indica que en su institución se brinda un asesoramiento a las familias con el fin de guiarlas para que puedan comprender los trabajos que son enviados al hogar y así apoyar a sus hijos e hijas. También se alega el desconocimiento acerca del aprendizaje que se esté construyendo desde la virtualidad, pues hay padres que quizá no están demostrando compromiso con la educación de las personas menores de edad (Docente 20 MEP, 2020). Otra educadora, afirma que ha sido un proceso difícil, pues su mediación, como contingencia por la emergencia del COVID-19, pasó de ser para 20 estudiantes a dirigirse para 43 niños y niñas (Docente 21, CEN-CINAI, 2020).

Como bien se encuentra anteriormente, las tres docentes tienen su propia percepción acerca de cómo están viviendo su rol pedagógico en la práctica. Se evidencia la necesidad e importancia que se le brinda a tener mayor acercamiento al proceso del niño y la niña y lo que están aprendiendo. Pero se reconoce la influencia de la virtualidad y, que, en algunos casos, ha sido una barrera la falta de compromiso parental (Docente 20 MEP, 2020). Por su parte, también se nota el sobrecargo docente que están viviendo muchas personas educadoras, quienes deben

llegar a más estudiantes de los que tenían en sus salones de clases presenciales, lo que también podría significar una reducción en cuanto a la calidad educativa.

En el Capítulo II se retoma una frase del autor Gago (citado por Cabrera, 2019, p. 50) quien afirma que “Como un criterio de calidad, la pertinencia se encuentra ligada a nociones de ‘necesidades y soluciones’”. Entonces es evidente que para que exista calidad no solo se trata de conocer la necesidad presente y reconocer esta preocupación, sino que es labor del docente buscar alternativas de atención y educación que no vayan en detrimento de la calidad en la construcción de los conocimientos. Si bien, no es un secreto que la virtualidad trajo consigo un sinnúmero de preocupaciones, retos y cargas administrativas, es necesario imperar en el sentido de responsabilidad que tiene el profesional educativo, quien desde su labor puede dotar de calidad el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde la pertinencia a su cultura.

¿Qué se aprende y qué se mantiene luego de vivir una pandemia como lo es el COVID-19? La voz de las personas participantes

Como parte de la tercera fase del trabajo de campo en la presente investigación, se les compartió a las personas participantes un cuestionario de manera virtual. En el mismo se recabaron datos sociodemográficos, de formación y apreciaciones respecto a los aprendizajes construidos a raíz del COVID-19 y a los aspectos que mantendría cada una de las personas en un futuro presencial, una vez contenida esta emergencia sanitaria a nivel nacional y mundial. Para realizar la sistematización de estos datos se procede a desarrollar dos tablas informativas. Una de ellas constituida por los aprendizajes construidos y la segunda con los aspectos que se mantendrían en la presencialidad. Ambas tablas (véase tabla 10 y 11) son mostradas seguidamente.

Tabla 10

Aprendizajes docentes y del personal funcionario administrativo a raíz del COVID-19.

Aprendizajes docentes y del personal funcionario administrativo a raíz del COVID-19	
Grupo de datos	Datos de los participantes

<p>Actitudes personales y profesionales</p>	<p><i>Aceptación de nuevas circunstancias</i> (Docente 19 MEP, 2020)</p> <p><i>Que debemos reinventarnos constantemente, salir de nuestra zona de confort y aprender a enfrentar retos o situaciones</i> (Docente 9 MEP, 2020)</p> <p><i>La responsabilidad y valores</i> (Docente 17 MEP, 2020)</p> <p><i>Resiliencia, empatía</i> (Docente 6 MEP, 2020)</p> <p><i>Persistencia, autoconocimiento</i> (Docente 1 MEP, 2020)</p> <p><i>Necesidades de adecuación de sistemas de funcionamiento frente a nuevas realidades</i> (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020)</p> <p><i>Fortalecer habilidades y capacidades. Aprender a manejar el estrés. Autocuidado personal</i> (Docente 22 CEN-CINAI, 2020)</p> <p><i>La importancia de la salud mental y el compromiso con el trabajo</i> (Docente 11 MEP, 2020)</p> <p><i>Creatividad</i> (Docente 15 MEP, 2020)</p> <p><i>Importancia de fortalecer el desarrollo socioemocional</i> (Docente 6 MEP, 2020)</p>
<p>Uso y capacitación tecnológica</p>	<p><i>Aplicación de herramientas tecnológicas</i> (Docente 7 MEP, 2020).</p> <p><i>Importancia del acceso a internet, conocimientos en herramientas TIC's, necesidad del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, requerimiento de revisión y atención de las brechas socioeconómicas y culturales que limitan el acceso a una educación virtual y a medios tecnológicos por igual a la población</i> (Funcionario administrativo 4 INA, 2020).</p>

La implementación de la tecnología (Docente 3 CECUDI, 2020).

Tecnología (Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2020).

La tecnología, creatividad (Docente 15 MEP, 2020).

El uso de las TIC'S (Docente 3 CECUDI, 2020)

En cuanto a capacidades educativas, pedagógicas, tecnológicas
(Docente 1 MEP, 2020)

El uso de la tecnología en las clases (Docente 12 MEP, 2020)

El uso de la virtualidad (sic) (Funcionario administrativo 5 REDCUDI,
2020)

Trabajo con las familias

Queda visible la necesidad permanente no sólo en tiempos de pandemia de que el trabajo con las familias es inherente a nuestras responsabilidades como docentes, si trabajamos juntos trabajamos mejor, y las familias que el apoyo en casa es indispensable, todos nos vemos beneficiados no solo el estudiante, todos aprendemos de todos en comunidad. (Docente 16 MEP, 2020).

La innovación, la actualización, el reinventarse en el trabajo con las actividades que se pueden realizar en favor de los niños y colaboración para los padres de familia. (Docente 4 MEP, 2020).

Más comunicación con las familias (Docente 2 MEP, 2020).

Es necesario profundizar sobre la idea de que el cuidado, la educación, son tareas compartidas, y que del mismo modo a como una familia no puede depositar en la institución toda la crianza; tampoco la institución puede dejar a la familia a su suerte. (Funcionario administrativo 1 MEP, 2020).

El seno familiar. (Persona Experta E, 2021).

	<i>motivación de los padres. (Docente 15 MEP, 2020).</i>
	<i>Adaptacion (sic) a nuevas alternativas de estudio, el desenvolvimiento de las familias en recursos tecnológicos y el involucramiento familiar en el proceso (Docente 8 MEP, 2020).</i>
Metas académicas	<i>Que a pesar del cambio si se logro (sic) con el objetivo propuesto y sacar adelante a los estudiantes. (Docente 14 MEP, 2020).</i>
Higiene y protocolos sanitarios	<i>Reforzamientos de normas sobre la salud pública y en nuestros hogares (Docente 21 CEN-CINAI, 2020).</i>

Nota: Elaboración propia, 2021, a partir de las respuestas de los participantes (2020).

Como se presenta en la tabla 8, esta contiene cada uno de los aprendizajes que, las personas participantes en esta tercera fase del trabajo de campo han construido luego de vivir un 2020 lleno de retos y muchas modificaciones en la práctica pedagógica. Un grupo de datos responde a las actitudes personales y profesionales que se han desarrollado a lo largo de esta emergencia. Este grupo fue construido por 10 personas participantes; 9 docentes y 1 funcionario administrativo. Entre las actitudes que mencionaron se encuentran la capacidad de adaptabilidad, la necesidad de reinventar estrategias de acción profesional, responsabilidad, constancia, autoconocimiento, manejo del estrés, compromiso y creatividad. Cada una de ellas haciendo alusión a aspectos tanto de salud mental como de desempeño laboral.

Salta a la vista el uso y capacitación tecnológica, como la segunda característica más mencionada, con un total de 9 aportes; 6 de ellos realizados por docentes del MEP, CEN-CINAI y CECUDI; y 3 más por parte de funcionarios administrativos del INA, CEN-CINAI y REDCUDI. Entre los datos relacionados al uso de las TIC's se citan los siguientes: las docentes refieren el uso e implementación de herramientas tecnológicas; además, la importancia que el Internet ha recobrado en el proceso educativo.

Por su parte, el trabajo con las familias ha sido el tercer aprendizaje más mencionado por los participantes, ya que las docentes del MEP, de la REDCUDI y de sus alternativas CEN-CINAI y CECUDI, así como funcionarios administrativos del MEP y REDCUDI responden a

esta naturaleza. En esta línea los profesionales de las instancias hacen mención de que, el trabajo colaborativo y la comunicación entre la persona docente y el seno familiar es imperante para una mejor calidad educativa. Además, la búsqueda de nuevas formas de acercamiento y de motivación para que los padres, madres y encargados de la primera infancia se involucren en el proceso educativo; asimismo los participantes mencionan la capacidad de adaptación que se ha debido lograr tanto desde el personal docente como desde el entorno familiar.

A raíz de la reflexión por motivo del COVID-19, se hace notar la importancia del trabajo con pertinencia cultural y el aporte de las familias dentro de los currículos, como bien se ha mencionado a lo largo del presente análisis; ya que se evidencia la importancia de tomar en cuenta las realidades familiares y su apoyo para enriquecer los procesos de atención y educación en la primera infancia. Por último, una docente rescata el logro de los objetivos propuesto a nivel educativo durante la virtualidad. Y, una última, alude a que se aprendió y reforzó el uso de protocolos de higiene y salud, tanto en hogares como en instituciones.

Como se ha visto en los datos, los aprendizajes construidos por las personas participantes en la tercera fase investigativa no siguen una estricta línea, sino que abordan varios ámbitos del desarrollo de las personas. Esto tanto en beneficio de la primera infancia costarricense, como de su familia y del personal docente, siendo los agentes que comparten e interactúan en el hecho educativo, tal y como lo menciona Cabrera (2019). Cada uno de los agentes cumplen un rol fundamental en la operacionalización del currículo educativo, cada uno puede aportar desde su diversidad cultural. Es por ello, que no se puede obviar el impacto que el COVID-19 ha tenido en cada uno de los escenarios participantes de la educación en Costa Rica. Es importante, que cada parte sea reconocida por el otro y valorada desde su propia realidad cultural para nutrir con pertinencia el proceso de atención y educación.

En el apartado de “Pertinencia cultural”, se hace referencia a una triada que actúa de forma conjunta para el bienestar de la primera infancia. En ella se indica que, la familia, la institución de atención y educación, así como la comunidad son esos agentes influyentes en el hecho educativo. Por ello, se procede a analizar la influencia del trabajo con las familias desde los datos brindados por los participantes como aprendizajes construidos. Al retomar a la familia como el entorno más cercano al niño y la niña, por ello, se hace necesario buscar reconocerla y conocer su realidad para el trabajo de calidad por parte del docente y su accionar pedagógico.

Por su parte, se interpreta que la tecnología se convirtió en un recurso indispensable para la práctica pedagógica, pues, por medio de ésta se logró llegar a los hogares de los estudiantes y a sus familias para dar continuidad con los procesos educativos durante la emergencia nacional por COVID-19. Peralta (citada por Camacho y Watson, 2005), indica que, los currículos culturalmente pertinentes no solamente son aquellos que potencian habilidades sociales, académicas y culturales, sino que trascienden también hacia la tecnología y el conocimiento de tradiciones.

Por tanto, se podría decir que dentro de la pertinencia cultural es importante alcanzar la integralidad del currículo sin omitir alguno de los aspectos mencionados por Peralta. También que durante esta situación de pandemia la tecnología, fue uno de los medios para acercarse a las realidades de los estudiantes y profundizar en sus contextos, evidenciando el valor de trabajar desde la pertinencia cultural. Se observa con los datos que las docentes han acercado el mundo tecnológico a sus prácticas de atención y educación, y por ende a la población estudiantil, pues se encuentran en un mundo que se transforma por las realidades globales; por tanto, no se les puede privar de experiencias globalizadoras, siempre y cuando lleven una intencionalidad y claridad en su uso.

También, se nota una capacidad de autorreflexión por parte de las docentes y el personal administrativo, pues han indicado características y actitudes que han desarrollado durante la virtualidad y que han mejorado la calidad educativa y atencional de las familias con niños y niñas en primera infancia. Esto es una característica fundamental para el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes, pues en esta capacidad yace la influencia y el compromiso docente por brindar un servicio de calidad. La vocación y el deseo de capacitación son aspectos requeridos para que la labor docente trascienda, pero cuando existe reflexión se abren oportunidades de mejora, lo que propicia el crecimiento tanto profesional como personal. Por tanto, el mayor beneficiado de esto no solo será la persona docente, sino que se proyectará a los hogares y así llegará a los estudiantes con quienes se comparte el hecho educativo.

Ahora bien, se procede a presentar la tabla 11, en la cual se hacen explícitos los aportes de las docentes y funcionarios administrativos durante la tercera fase del trabajo de campo. En ella se abordan los aspectos que ellos y ellas desean mantener en su práctica pedagógica aún después de regresar a la presencialidad:

Tabla 11

Aspecto que los docentes y el personal funcionario administrativo mantendrían en presencialidad luego del COVID-19

Aspecto que los docentes y el personal funcionario administrativo mantendrían en la presencialidad luego del COVID-19	
Grupo de datos	Datos de los participantes
Trabajo con las familias	<p><i>Acompañamiento en el aprendizaje, a la familia. (Funcionario administrativo 8 CEN-CINAI, 2020).</i></p> <p><i>El trabajo con la familia, todos aprendiendo de todos. (Docente 16 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Así como buscar la inclusión de los padres de familia en el proceso (Docente 4 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Talleres educativos con las familias (Docente 2 MEP, 2020).</i></p> <p><i>La intensa comunicación con las familias, fundamentalmente a través de WhatsApp (Funcionario administrativo 1 REDCUDI, 2020).</i></p> <p><i>Compartir más en familia. (Persona experta E, 2020).</i></p> <p><i>El contacto frecuente con las familias y el involucramiento familiar en el reforzamiento de los contenidos (Docente 8 MEP, 2020).</i></p> <p><i>La comunicación constante con las familias por medio de chats o llamadas (Docente 23 CEN-CINAI, 2020).</i></p> <p><i>La excelente comunicación con los padres de familia o encargados (Docente 12 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Uso de la tecnología (Docente 7 MEP, 2020)</i></p>

<p>Uso y capacitación tecnológica</p>	<p><i>El desarrollo del conocimiento y la explotación positiva de la tecnología en el aprendizaje, junto con diferentes herramientas y estrategias para evaluar los conocimientos adquiridos, así como la implementación de la evaluación por competencias (Funcionario administrativo 4 INA, 2020).</i></p> <p><i>Uso de recursos tecnológicos (Docente 19 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Los diferentes recursos tecnológicos que aprendí y el estar creando nuevas estrategias que faciliten la labor docente y sean más llamativos para los chicos (Docente 4 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Utilización de recursos tecnológicos (Docente 8 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Actividades tecnológicas (Docente 1 MEP, 2020).</i></p> <p><i>La posibilidad de realizar actividades virtuales que ahorran recursos (Funcionario administrativo 3 Casas de la Alegría, 2020).</i></p> <p><i>El trabajo de capacitación y formación docente de forma virtual (Funcionario administrativo 5 REDCUDI, 2020).</i></p>
<p>Actitudes personales y profesionales</p>	<p><i>Actitud positiva, una mente abierta y dispuesta al cambio. Asumir nuevos retos. (Docente 22 CEN-CINAI, 2020).</i></p> <p><i>La perseverancia (Docente 3 CECUDI, 2020).</i></p> <p><i>Innovación a la hora de impartir nuestras clases (Docente 14 MEP, 2020).</i></p> <p><i>Parte de la tecnología, como medio para realizar las clases más amenas y poder lograr los objetivos planteados (Docente 15 MEP, 2020).</i></p> <p><i>La responsabilidad (Docente 17 MEP, 2020).</i></p>

	<i>La capacidad de adaptabilidad (Docente 6 MEP, 2020).</i>
Higiene y protocolos	<i>Estrictos protocolos de hábitos de higiene (Docente 21 CEN-CINAI, 2020).</i> <i>Seguir y respetar siempre los protocolos para proteger nuestra salud y de los demás (Docente 9 MEP, 2020)</i> <i>Los protocolos de higiene (Docente 11 MEP, 2020).</i>

Nota: Elaboración propia, 2021, a partir de las respuestas de los participantes (2020).

Cabe mencionar que, los grupos de datos son muy similares a los abordados anteriormente en cuanto a los aprendizajes construidos. Sin embargo, se realiza la segregación de los datos para su mejor comprensión. El grupo de datos que respecta al trabajo con las familias está constituido por cinco docentes y tres funcionarios administrativos. En él se hace referencia al acompañamiento que se ha brindado en el aprendizaje, a la inclusión e involucramiento de las familias, realización de talleres y mejoramiento de los canales de comunicación entre la escuela y la familia.

Por su parte, el uso y capacitación docente fue mencionado por un total de ocho personas participantes; cinco docentes y tres funcionarios administrativos, al igual que el grupo de información anterior. Las personas hacen alusión al uso de las herramientas tecnológicas para llegar a los hogares aun cuando se logre la presencialidad y a la importancia de capacitación en esta temática para beneficio de cada uno de los agentes del hecho educativo. Los participantes hacen mención de que la tecnología no solo mejoró el desarrollo de las clases, sino que también se logró la capacitación para realizar evaluaciones por este medio, así como el ahorro de recursos materiales al utilizar actividades virtuales.

En relación con las actitudes personales y profesionales que las docentes y los funcionarios administrativos se mencionan algunos de ellos: el positivismo, la disposición al cambio y a los retos, ser perseverantes, innovar, realizar clases más cercanas y amenas para el niño y la niña, así como la responsabilidad y la capacidad de adaptabilidad. Estas características, sin duda marcan una diferencia en la labor pedagógica, pues buscan generar aprendizajes conscientes, intencionados y con mayor significatividad para la primera infancia. Pues, al existir

una actitud positiva, flexible y perseverante la persona docente podrá compartir los conocimientos a los niños y las niñas desde una posición horizontal y de construcción conjunta, no así desde una verticalidad y autoritaria donde el estudiante solo recibe indicaciones y las acciona.

Por último, se retoma la higiene y la toma en práctica de los diversos protocolos establecidos por el Ministerio de Salud para evitar los contagios del COVID-19. Se hace alusión a la importancia del seguimiento de estos protocolos, tanto en la actualidad como a futuro. Esto sin duda alguna, se ha convertido en parte del diario vivir de la primera infancia costarricense y sus familias. Por tanto, se puede afirmar que es un ejemplo de que la cultura se crea, se transforma y se reproduce de manera dinámica (Persona experta C., 2020).

A lo largo de estos aportes se puede identificar un ejercicio autorreflexivo de las personas participantes, así como se ha retomado en reiteradas ocasiones desde la presente investigación y con el respaldo de lo indicado por Peralta (2002) en cuanto al trabajo con el criterio de pertinencia cultural. Es decir, esta capacidad se torna la base de la calidad, ya que desde ella se logra el conocimiento y reconocimiento verdadero de cada una de las partes partícipes de la educación costarricense y se propicia el autoconocimiento profesional. También, en línea con lo aprendido de Camacho y Watson (2005), el trabajo de un docente autorreflexivo va a yacer desde un respeto por la realidad cultural propia y de sus estudiantes para generar espacio de aprendizaje significativo y desde el ambiente inmediato al estudiante. Asimismo, se hace referencia a lo declarado por Galimberti (2015), quien afirma que desde las diversas profesiones las personas logran una capacidad de adaptabilidad al cambio. Por lo que se nota la importancia de transformar la labor docente, incluso desde los ámbitos sociales, sanitarios, culturales, físicos, entre otros a los que se encuentran expuestos los niños y las niñas.

Orientaciones pedagógicas acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia en Costa Rica

A lo largo de este capítulo se han mostrado los datos encontrados en la presente investigación y se ha realizado el análisis de cada uno a la luz de cómo el criterio de pertinencia cultural se encuentra relacionado. Asimismo, cuáles son las dimensiones de acción pedagógica para que el trabajo desde este criterio sea parte de la calidad del currículo. Ahora bien, la diversidad cultural de los contextos y de las familias se hace presente en cada una de las

dimensiones del currículo. Entonces, la pertinencia cultural, la contextualización y la validación de todos los participantes del proceso pedagógico hace el puente entre el centro educativo, la familia y la comunidad. Por tal motivo, a continuación, se procede a desplegar algunas de las orientaciones encontradas para que tanto docentes como el personal funcionario administrativo adecúe a su realidad y logre trabajar desde la pertinencia cultural.

Se encuentra que la información recabada de las *realidades de los niños y las niñas debe de conocerse en otros niveles jerárquicos de la educación*. Magendzo (1986), apunta que la organización jerárquica es importante para el cumplimiento de las expectativas e ideales de una institución. Por tanto, se propone que un rol docente cercano a la realidad educativa, tenga comunicación y articulación con el área administrativa, de modo que los cambios e indicaciones se realicen de manera contextualizada y viable a los cada contexto pedagógico y que esto sea tomado en cuenta en la propuesta de nuevas políticas educativas. Por tanto, que la jerarquía constituya una comunicación horizontal, en las que el diseño y ejecución de cambios curriculares estén de acorde con las realidades para las cuales se diseñan y desarrollan.

Los canales de comunicación asertiva y efectiva entre las autoridades y las personas docentes de las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia en Costa Rica buscan garantizar la calidad educativa desde el diseño y hasta el desarrollo de los currículos. Esta comunicación significa la escucha atenta y la presencia de diálogos de saberes en los cuales tanto familias, instituciones y comunidades muestran claridad de su rol dentro de los procesos educativos de la primera infancia costarricense. En este sentido Gutiérrez (2015), menciona que los intercambios culturales propician espacios en los cuales se establece una comunicación multidireccional, la cual beneficia el trabajo en las diferentes modalidades de atención y educación.

Aunado a esto, se hace referencia a que *la comunicación horizontal de la jerarquía descrita también incluya a la comunidad educativa*. De este modo las opiniones de las familias, la comunidad y los estudiantes cumplen un rol realmente participativo y de construcción, desde sus propias ideas y expectativas. Es importante que las propuestas e ideas proyectadas en este intercambio entre funcionarios, se consoliden en proyectos viables y cercanos que ayuden al alcance de su cumplimiento y mejora constante. En este sentido, Maturana (2004, citado por Navarrete y Torres, 2020), señala que el rol activo debe de acompañarse de la reflexión crítica sobre lo que se hace. Entonces, se considera importante para los implicados en el hecho

educativo desarrollar habilidades de observación crítica e investigativa para el logro de una mediación humanizada y sensible al contexto. En este sentido ajustar el currículo a los diversos retos que emergen, como una nueva oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

Desde la presente investigación se vislumbra que *la práctica pedagógica está fundamentada en la flexibilidad y en la intencionalidad de la persona docente*. Éstas como herramientas para acercar la realidad cultural de los estudiantes al proceso pedagógico, y de esta forma contribuir a la calidad de los procesos de aprendizaje. Cabe aclarar que, el recorrido realizado con el análisis de los datos recabados brinda como enseñanza que, si se quiere acercar a las familias y sus aportes culturales al hecho educativo, es necesario conocerlas y tener claridad del por qué se está motivando ese acercamiento. En este sentido, se insta a fomentar la comunicación asertiva como pilar en la relación entre la familia y el centro educativo. Razeto (2016a), concuerda con lo anterior al señalar que es necesario favorecer canales de comunicación para enriquecer la dinámica entre el hogar y la institución en intercambios bilaterales y de respeto.

El acercamiento entre la familia con el docente y el diagnóstico contextualizado representa esas primeras estrategias de vinculación entre ambas partes y el proceso de indagación del contexto familiar. Por consiguiente, salta a la vista que se requiere desarrollar una relación horizontal con los encargados de familia, para que existan pilares base como, el reconocimiento por el otro, la toma de decisiones compartidas, en el que sean escuchados y tomados en cuenta los saberes, experiencias y cultura, desde un reconocimiento por la diversidad para trascender de un plano informativo o pseudoparticipativo por parte de las familias, y así construir redes de apoyo entre los participantes del proceso, que permitan trabajar a partir del contexto, necesidades y características de los involucrados en los centros de atención y educación.

A su vez, el desarrollo de este seminario de investigación brinda como aprendizaje el resignificar qué se entiende por recursos humanos y materiales que se pueden recuperar en el proceso pedagógico. Ya que, esta concepción puede influir en cómo se considera el aporte de las familias al proceso de atención o educación infantil. *Tomar en cuenta el aporte de los núcleos familiares implica reconocer su diversidad cultural, tanto lo más cotidiano de esa cultura como las características más visibles*. De manera que, como se ha mencionado, debe existir una relación de alianza y corresponsabilidad entre la persona docente y el hogar. Nótese

que, esta se caracteriza por la apertura al saber del otro, el compromiso y la confianza. Por lo tanto, un docente en busca de que su labor pedagógica sea culturalmente pertinente debe escuchar a las familias, con sus gustos, ideas, deseos y realidades.

También otro punto importante de rescatar es que *comprender y escuchar a todos los participantes del proceso educativo trae riqueza al diseño y desarrollo de cada currículo dirigido a la primera infancia costarricense* (Simón et al., 2016). Pues el fomento del diálogo entre todas las partes del hecho educativo se torna de suma importancia para garantizar el trabajo desde el criterio de pertinencia cultural. Magendzo (1986), afirma que, para la construcción de un currículo, debe existir la escucha y la validación del otro, al reconocer que ese otro también se encuentra en el proceso de diseño y desarrollo curricular. Puesto que, la toma de decisiones, acciones puestas en práctica y vías de interpretación deben ser claras tanto para los funcionarios administrativos, docentes, familias, comunidad, niños y niñas.

A partir de lo encontrado, se evidencia que, para considerar la pertinencia cultural como criterio de calidad en los currículos de atención y educación para la primera infancia en Costa Rica, *el rol del profesional en educación es fundamental, ya que, las personas docentes son quienes se encuentran más cercanos con el contexto en el que se desarrolla el proceso pedagógico*. De tal manera, a diferencia de los funcionarios administrativos de cada modalidad, los docentes tienen la oportunidad de tener un mayor acercamiento con la realidad cultural de las familias. Esto está reflejado en las vivencias compartidas por los participantes de la presente investigación. Ahora bien, para aprovechar esta oportunidad, emerge como punto de partida para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, *la reflexión constante de la persona docente*. Ya sea, acerca del entorno en el que se encuentra inmerso, como de su propio accionar para tomar en cuenta a las familias. Este análisis de la comunidad educativa de la que se es parte (Peralta, 2002), propicia el comprender sus realidades y reconocer los aportes culturales que pueden brindar.

Aunado a esto, en el proceso de atención y educación *se requiere tomar decisiones vinculantes con la realidad familiar, para desarrollar estrategias de acercamiento e indagación más pertinentes con la persona menor de edad*. En el que se generen diferentes momentos para compartir con las familias desde la confianza, donde existan diversos momentos de encuentros, entre ellos mesa de diálogo, talleres, conversatorios, reuniones o entrevistas personales. Que la persona profesional pueda ser consciente de que el proceso diagnóstico requiere de una

planificación y de una programación, que invite de forma cortés a ser parte del proceso. Por consiguiente, la reflexión docente debe ir de la mano, ya que permite hacer una introspección del trabajo que se ha venido desarrollando sobre este aspecto y así, modificar aquellas situaciones que no estén acorde a lo que requiere la población que atienden y educan.

Cabe destacar que, también *el personal docente tiene un rol participativo dentro del diseño y desarrollo de los currículos*. Este argumento considera que el profesional en educación conozca e identifique los aspectos del currículo prescrito que deben ser ajustados a la realidad en la que labora. Asimismo, dentro de ese contexto debe lograr desarrollar una actitud de articulación con las familias y la comunidad para el progreso y aprendizaje recíproco. Salta a la vista entonces, que es importante que estos aspectos de mejora enfocados en la primera infancia idealizan proyectarse en sociedad; de modo que ésta, esté conformada por personas a gusto con la educación y atención que reciben sus niños y niñas, apoyen desde la motivación y aporten a minimizar barreras que impidan el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Esto representa cómo es posible una participación activa del seno familiar desde la pertinencia cultural de su propia realidad y el reconocimiento de su diversidad como un grupo que crea y reproduce cultura (Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016). Por tanto, se reconoce que *la cotidianeidad presente en la diversidad cultural de las familias se convierte en una herramienta infaltable para llevar las experiencias del hogar a la práctica pedagógica*. También se sugiere la toma en cuenta de las opiniones familiares, comunitarias, docentes y administrativas en cuanto a las decisiones que se realizan dentro de los procesos educativos de forma que exista un real involucramiento de sus propuestas en beneficio de la primera infancia.

Como parte de este involucramiento de cada uno de los participantes del proceso educativo se debe establecer formas de acción entre los funcionarios administrativos y el personal docente de cada modalidad de atención y educación de la primera infancia en Costa Rica. Lo anterior para *identificar la incidencia de la cultura tanto global (país y mundial) como la local (regional, comunitaria y familiar) en el diseño y desarrollo de currículos pertinentes para la primera infancia costarricense*. De ésta forma Roselló-de la Hoz (2013), menciona que la cultura se encuentra en constante dinamismo y que esta influye directamente en los currículos educativos. Entonces, se hace evidente que la acción administrativa y docente debe estar permeada tanto por lo global como por eso local para garantizar la calidad educativa y atención en función de los niños y las niñas. Dicha acción, influye directamente en todas las dimensiones

del currículo, así como en cada uno de los agentes participantes del proceso educativo pues, es transformable, se crea y reproduce desde el seno familiar.

Por otra parte, Peralta y Fujimoto (1998), apuntan a la atención integral como la puesta en práctica de acciones que responden desde las necesidades y todo lo que se relaciona con el desarrollo y aprendizaje de manera permanente o transitoria. Al retomar lo que se dijo, es importante *que el rol docente contextualice la planificación de las experiencias educativas, a partir de la información que recauda del entorno en el que labora*. De esta manera, desde el currículo práctico es posible enriquecer futuras transformaciones y mejoras del currículo prescrito. Salta a la vista entonces que, el ejercicio de observación recomendado por Peralta (2002), sobre las realidades y el aporte de la comunidad, permite la contextualización del currículo para desarrollar pertinencia cultural en las estrategias de mediación.

Como bien se ha visto a lo largo del apartado, *la contextualización* es un elemento clave para dotar de pertinencia cultural el diseño y desarrollo del currículo pedagógico. Ésta involucra conocer el contexto, validar sus características particulares, así como ser consciente y respetuoso de la diversidad cultural de las personas que lo conforman. Muñoz (2013), destaca que el currículo educativo y de atención debe partir de la diversidad en miras de educar para la diversidad también. En este sentido, se destaca como lección aprendida desde lo encontrado que, una parte del actuar docente al momento de contextualizar su práctica pedagógica es buscar las potencialidades en la diversidad cultural de un contexto. Porque, de esta manera se valora ese ambiente inmediato que es tan importante para la formación de los niños y las niñas, y también se pueden implementar acciones para favorecer y aportar al desarrollo de la comunidad.

En esta misma línea, se identifica que el diseñar y desarrollar currículos culturalmente pertinentes exige el conocimiento y reconocimiento del entorno cercano al niño y la niña para afianzar su identidad. Como bien se ha defendido en diferentes ocasiones durante la presente investigación, la familia es ese entorno cercano y del cual se aprenden los cimientos para toda la vida del niño y la niña desde edades tempranas. Por su parte, como docente es imperante conocer la realidad de los estudiantes para llevar un desarrollo de currículos adecuados a sus situaciones y necesidades. Además, desde el diseño de estos currículos, se debe proyectar a la población a quienes va dirigido, pues, de esta forma existirá total coherencia entre lo estipulado desde el prescrito hasta el práctico.

Anteriormente se ha mencionado, uno de los pasos para el trabajo desde la pertinencia cultural es *conocer la realidad de las familias y priorizar el aporte que brindan desde sus experiencias cotidianas en las estrategias pedagógicas*. Pues se hace evidente que la diversidad cultural que se aporta al proceso educativo y atencional desde los participantes de este trasciende de solo un rol proveedor, sino que va en búsqueda de aquello que es o no palpable, de todo aspecto cotidiano que se vive en el seno familiar. Para identificar y tomar en cuenta el recurso cultural que puede brindar la familia de cada uno de los estudiantes de la primera infancia.

Como otra orientación pedagógica, se debe redirigir el paradigma que se ha venido desarrollando en los centros de atención y educación en relación al proceso diagnóstico dirigido a las familias, ya que se debe pensar en *buscar un proceso dinámico y constante, que perdure a lo largo del tiempo y en diversos momentos*. Además, que respondan al dinamismo social del que son parte los núcleos familiares de los niños y las niñas. Aunado a ello, se recomienda que se genere mayor frecuencia de encuentros de indagación con los encargados, debido a que a mayor periodicidad de encuentros promovidos por los profesionales en atención y educación existirá, mayor apertura de participación e involucramiento por parte de la familia (Nashiki et al., 2011), y así desarrollar desde todos los involucrados una significación por lo que se realiza en el proceso con los niños y las niñas.

Por otra parte, se evidencia desde los currículos prescritos y documentos guías de las modalidades de atención y educación indagados, que el proceso *diagnóstico con las familias* es un aspecto que no se vislumbra en la redacción. Entonces, se considera fundamental que desde los currículos prescritos existan orientaciones en relación al proceso de indagación con los encargados, que guíen el accionar docente, en el que se visualicen los objetivos, metas, y deseos que se tiene con el proceso de indagación; ya que si se llega a una contextualización significativa con la población que se atiende se podrá ofrecer una educación cada vez más pertinente para los niños y niñas.

Un proceso fundamental para el diagnóstico es la elección de las herramientas, ya que son algunos de los medios que permite acercarse al contexto familiar, por ello los profesionales que atienden y educan deben tomarse el tiempo para indagar sobre cuáles son los instrumentos que se adaptan a la población y a la información que desean conocer. Esto les va a permitir que las familias aporten desde sus sentires, saberes y experiencias, para enriquecer el proceso de atención y educación de los niños y las niñas. Por consiguiente, deben ser herramientas que

orienten a una contextualización integral de la persona menor de edad, en el que se tomen en cuenta aspectos como: proceso de gestación, nacimiento, peso, talla, alimentación, actividad de juego, proceso académico, situaciones particulares de la familia, entre otros aspectos que se consideren relevantes para el desarrollo del niño y la niña.

De la mano con lo anterior, el diagnóstico con los encargados debe trascender a un plano más significativo, en el que se valore al niño y a la niña desde su totalidad como ser integral, en el que se tomen en cuenta las relaciones interpersonales que se desarrollan entre los participantes del proceso, los valores y la historia de vida de cada una de las familias de ellos y ellas. Por tanto, se requiere que la persona responsable de atender y educar esté en constante observación de lo que sucede con los estudiantes. Esto para comprender y percibir realidades de sus contextos, y así brindar respuestas congruentes a las necesidades y características de la persona menor de edad. Aunado a esto, la educación que contempla al ser humano integral se compromete a reconocer al estudiante como sujeto de derechos, poseedor de experiencias y conocimientos previos.

Para finalizar, a lo largo del trabajo de campo, se conoció sobre la manera en la que los actores mencionados conciben al niño y a la niña. Por tanto, la presente investigación motiva a que la pertinencia cultural sea el medio para que el currículo educativo se mantenga en un *proceso de evolución permanente que le permita ajustarse con flexibilidad e innovación a las necesidades y características de la comunidad educativa*. Esto debe reorientar las propuestas académicas y atencionales, hacia el cumplimiento de un deber colaborativo, en una sociedad que se compromete a dar educación y protección a niños y niñas valorados y reconocidos como importantes. Pues el criterio de pertinencia cultural permite la construcción de aprendizajes significativos para la persona en sus primeros seis años, etapa en la cual se construyen las bases del desarrollo integral para el resto de sus vidas, de manera que se trascienda del espacio de atención y educación al cotidiano de cada ser humano. Podría decirse que, así se buscaría, en mayor medida, mantener y desarrollar oportunidades y experiencias de vida que potencien su desarrollo integral. A manera de síntesis, se presenta la siguiente figura en la cual se retoman las orientaciones pedagógicas anteriormente realizadas (véase *figura 39*).

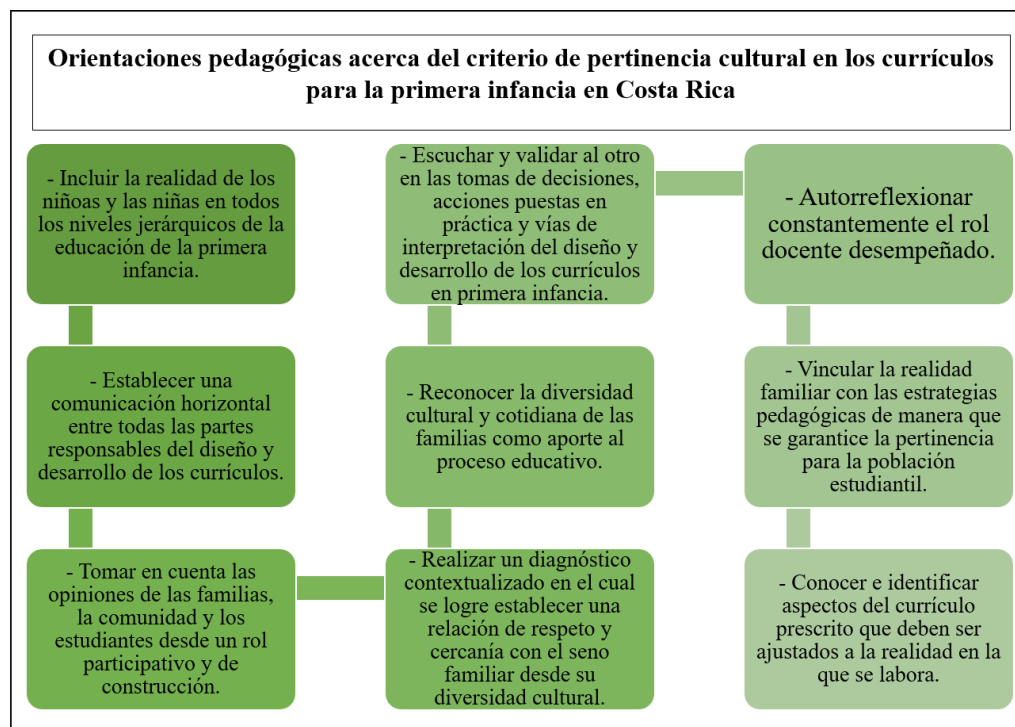


Figura 39. Orientaciones pedagógicas acerca del criterio de pertinencia cultural en los currículos para la primera infancia en Costa Rica. (Elaboración propia, 2021).

Del desarrollo de los cinco nodos de análisis se encuentra que la diversidad cultural de las familias involucra la toma en cuenta de la realidad que construye cada persona y a su vez, percepción que influye en la realidad de los demás. Debido a que cada contexto está permeado de características que lo hacen único, irrepetible y valioso, y esto es posible por el aporte que cada persona que lo habita hace en él. Por consiguiente, se hace necesario conocer el contexto cultural de las familias desde una integralidad, donde se tomen en cuenta los valores, creencias y características particulares que permita reconocer a los participantes del hecho educativo. En línea con lo anterior, el proceso de atención y educación no se ve exento de la diversidad mencionada como se ha retomado a lo largo del presente documento, ya que, la institución educativa es parte de una comunidad y contribuye igualmente a la cultura que se vive ahí.

En este sentido, la pertinencia cultural emerge como un criterio fundamental para diseñar y desarrollar currículos de calidad, en este caso, para la primera infancia en Costa Rica. Pues se ha evidenciado cómo se hace necesario contextualizar prácticas pedagógicas, proponer adaptaciones contextuales al lugar en que se pone en práctica ese currículo y el respeto ético

por la particularidad que cada niño y niña, así como su seno familiar poseen. Estas características se suponen como pilares encontrados para el logro de un trabajo enfocado en el criterio de pertinencia cultural dentro de la pedagogía, pero más que eso, para el beneficio del desarrollo integral de los educandos y las educandas en cada espacio de atención y educación para la primera infancia.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Para el desarrollo del presente seminario se consideró la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo aporta la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia desde el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica? Con la cual se buscó identificar el aporte cultural que las familias le brindan al entorno educativo y atencional de la primera infancia costarricense. Este apartado se presentan las conclusiones a las que se llega desde el trabajo realizado, en relación con los objetivos específicos y en síntesis con el objetivo general planteado desde esta investigación. Con ello se pretende señalar hallazgos relevantes en cuanto al criterio de pertinencia cultural en los currículos pedagógicos.

Conclusiones referentes a cada objetivo de investigación

Con respecto al **primer objetivo**, dirigido a conocer cómo se incluye el criterio de pertinencia cultural en el diseño del currículo prescrito de diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia participantes, se identifica que existe una gran influencia de las jerarquías sociales y políticas nacionales. Lo anterior debido a que, se reconoce la necesidad de establecer puentes de comunicación entre el personal administrativo y las docentes, familias, niños y niñas. Esto en cuanto a la visión de niñez que se ha construido y con la finalidad de comprender cuál es el impacto de esto en la educación de Costa Rica. Pues de acuerdo a esta visión, las autoridades jerárquicas nacionales proponen estándares educativos para la población infantil que quiere formar. Entonces, las instituciones también deben apegarse a estas ideas, de manera que, en el currículo prescrito, práctico se promuevan procesos de formación y sensibilización docente para crear consciencia en respuesta a estos requerimientos y, además, se logre establecer el criterio de pertinencia cultural con respeto por la diversidad cultural de cada familia.

En relación con lo anterior y en respuesta a este mismo objetivo, se identifica que la visión de niño y niña se encuentra permeada por los ámbitos jurídicos y políticos. Ya que, como bien se menciona, la organización del país exige una línea de acción en jerarquía de procesos. Entonces, lo que desde el país se busca para la primera infancia debe ser tomado en cuenta para

el diseño de los currículos. Sin embargo, esta jerarquización y aspiraciones costarricenses no se encuentran exentas de una mayor trascendencia desde el criterio de pertinencia cultural. Esto se puede lograr desde el trabajo docente, quien en su accionar puede llevar estos lineamientos y mandatos oficiales al aula para propiciar actividades integrales, donde el desarrollo individual del niño y la niña se vea beneficiado y donde también se contemple este plan país existente.

Al enfatizar en los acercamientos familiares se hace necesario retomar lo mencionado en el Capítulo IV de esta investigación, donde se reconoce el primer acercamiento como un espacio vital para el desarrollo de la relación entre la persona docente y la familia. Es una experiencia importante que debe planificarse con una intencionalidad clara. Esto para fomentar relaciones horizontales con los familiares de los estudiantes, de reconocimiento y respeto mutuo, en busca de favorecer el trabajo que se aspira a desarrollar con la comunidad educativa. Como bien se ha visto, este primer encuentro tiende a darse al momento de realizar el diagnóstico a las familias, el cual se asocia desde los participantes a una labor que se realiza a inicio del curso lectivo. La presente investigación reconoce que para tomar en cuenta el aporte de las familias desde su diversidad y como parte del criterio de pertinencia cultural, se torna necesario trascender de la concepción y operacionalización del diagnóstico a principios de año.

En esta línea, la persona docente debe apropiarse del proceso que desarrolla en paralelo con los objetivos que se plantean y la realidad de las familias. Como se comentaba en el análisis de los datos recabados, conocer a profundidad el contexto y a los núcleos familiares que participan del proceso de atención y educación va a depender de la finalidad que tiene la contextualización curricular realizada. Esta investigación se posiciona en que contextualizar es un proceso complejo que requiere de respeto, iniciativa, compromiso y claridad en la labor docente. Por tal motivo, se invita a la reflexión de porqué se quiere conocer a la familia, qué información se quiere indagar, cómo puede mantenerse esa apertura para reconocerles constantemente, y para qué se pueden utilizar las experiencias e historias de las familias dentro de los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la realidad cultural, es la que comprende todo lo relacionado a características de la familia, sus historias, creencias, tradiciones, lo cotidiano, su contexto y su forma de vivir. Por ello en relación con el objetivo general planteado desde la presente investigación, el cual analizaba el aporte de las familias desde su diversidad cultural al currículo para la primera infancia, se puede concluir que, desde las realidades de cada modalidad de

atención y educación que fueron parte de este seminario, existe una mejor adaptación y valor de la población que atienden. Debido a que las acciones de atención son diversas, ya que las características de las personas que asisten a los centros infantiles son distintas y, por tanto, ofrecen respuestas de atención y educación variada, esto quiere decir que existe un respeto por la particularidad de cada población inmersa en el proceso. Por tanto, si desde los currículos para la primera infancia se habla de pertinencia cultural, se debe considerar y evidenciar la toma en cuenta de las necesidades, realidades y contextos de la población que se atiende y se educa, tanto en el diseño como en el desarrollo de los currículos. El cual es un proceso complejo, que engloba cultura, conocimientos, hábitos, creencias, historias y situaciones de vida que son parte de una sociedad en particular (Magendzo, 1986).

En relación con este primer objetivo, se concluye que la base de un currículo culturalmente pertinente es la visibilización de la realidad vivida por las familias y el respeto por su cotidianeidad como recurso para generar estrategias pedagógicas y con pertinencia para los participantes del aprendizaje. Asimismo, buscan la calidad educativa al tomar en cuenta de la cultura global e inmediata al seno familiar. Pues la cultura se ve transformada y creada por los entornos familiares que conviven dentro del proceso educativo, por ende, se convierten en participantes fundamentales para el desarrollo y diseño de currículos culturalmente pertinentes.

Entonces, la cultura y el entorno cultural toman importancia en el diseño de los currículos con la pertinencia cultural como un criterio para la calidad educativa, ya que sugiere un trabajo de contextualización local y global. Para este diseño es necesario tener presente las necesidades y requerimientos del país para su crecimiento, pero, aunado a esto, la significatividad de las experiencias propuestas para la primera infancia tan diversa a la que van a estar dirigidos. Además, se reconoce que se convierte en responsabilidad del docente y el personal administrativo dar forma a estas ideas para que puedan ser llevadas a la práctica pedagógica. De manera que, en todos los niveles del currículo pedagógico dirigido a la niñez costarricense la cultura se evidencia en aspiración de una mejor calidad educativa desde el criterio de pertinencia cultural.

Por otro lado, se hace visible que la cultura no es estática en la vida de los niños y las niñas, ni de sus familias, pues esta se encuentra en un dinamismo constante del cual se aprende, se construye y se van estableciendo formas de vivir, maneras de pensar y comportamientos arraigados a cada persona. Desde el diseño de los currículos culturalmente pertinentes, se puede

concluir que, tanto los documentos prescritos como la práctica educativa y atencional debe ser flexible y encontrarse anuente al cambio, a la modificación y la mejora. Ya que todo este aporte cultural de las familias al proceso pedagógico se concibe como la riqueza con la que se trabaja en el aula y, además, la que da un impacto más cercano a los niños y las niñas desde las estrategias propuestas. Entonces, esta flexibilidad y maleabilidad tanto de los documentos como de los procesos educativos permite que sea tomado en cuenta el dinamismo cultural.

Dentro del trabajo de campo se logró conocer el quehacer pedagógico en las diferentes modalidades, en el cual los participantes a partir de sus distintas realidades brindaron información que refleja las vivencias de la educación y atención a la primera infancia en cuanto al criterio de pertinencia cultural. Se encuentran dos perspectivas desde las personas participantes, una referida al temor para enfrentar lo emergente ante el desconocimiento y desactualización; y la otra relacionada al interés por estar en constante formación con cursos, capacitaciones y acompañamiento formativo. Por su parte, se evidenció una evolución en su percepción sobre el concepto de pertinencia cultural. Lo que refleja un mayor acercamiento, tanto por medio de las entrevistas y el compartir de experiencias entre diversas personas profesionales, lo que genera la posibilidad de dotar de nuevos conocimientos compartidos a personas educadoras que tengan la disposición de mejorar y ampliar el conocimiento para su práctica educativa.

Por su parte, en relación con el **segundo objetivo** destinado a describir acerca de las vivencias de los participantes del proceso educativo para evidenciar el criterio de pertinencia cultural en el desarrollo de los currículos para la primera infancia, se concluye que, cada modalidad de atención y educación pone en práctica su propia metodología pedagógica. Por ello, sale a luz la interrogante de cuál es la visión de niño y niña que se concibe desde su manera de construir su aprendizaje, al incluirse así, el rol participativo que el estudiante desempeña en el aula. Ahora bien, desde la pertinencia se encuentra que, el aprendizaje está permeado por el entorno cercano a la persona menor de edad y que es desde ahí donde comienza el aprendizaje.

Por lo tanto, el papel de la primera infancia se encuentra protagonista y hacedor de su propio conocimiento por medio de experiencias vividas a nivel personal y otras a las que se les expone por parte de la persona docente, cuidadora o familiar directo. Es en estas estrategias en las que la cultura local se debe identificar, tomar en cuenta y dar importancia a modo de garantizar un proceso educativo de calidad y significativo. De manera que el rol protagónico le

pertenezca a la persona estudiante, pues, son quienes están en descubrimiento de su alrededor y se les permita conocer su mundo, crearlo y transformarlo. Sin embargo, cabe aclarar que, los adultos que comparten el hecho educativo con ellos y ellas también deben brindar riqueza de estrategias desde la diversidad de realidades y desde su propia visión de niño y niña.

Otro aspecto importante que se reflejó desde el discurso en el cual narraron sus experiencias, fue la vinculación existente entre la percepción y el accionar de la persona, es decir cómo la visión de niño y niña que se tiene a nivel de sociedad, modalidad y personal se ve reflejada en la manera en la que se actúa con ellos y ellas. Entonces, se identifica que para que el accionar educativo y de atención a la primera infancia sea acorde con sus realidades individuales, es preciso que el personal a cargo extienda su visión y percepción hacia esos contextos. Para el logro de lo anterior, surge como necesidad la articulación de la familia con la institución de atención y educación infantil. De esta manera, se pretende que las experiencias de cuidado y atención sean contextualizadas y culturalmente pertinentes a los niños y niñas que se atiende, para responder a sus vidas.

En este sentido, si bien el diagnóstico busca conocer a las familias y sus contextos, se considera que existen múltiples realidades, las cuales convergen entre sí en cada espacio en el que se desarrollan procesos de atención y educación para la primera infancia. A su vez, la realidad cultural está en constante cambio, por lo que se necesita reconocer a las familias en todo momento. En este sentido, se sugiere resignificar lo que se entiende y realiza en un diagnóstico a las familias hacia una contextualización de las realidades de los familiares desde su diversidad cultural. Es decir, trascender del ejercicio estático que se ejecuta a comienzos de año, a un proceso constante, dinámico (Marín et al., 2019), y presente a lo largo del ciclo lectivo que favorezca el diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia. Asimismo, con instrumentos de indagación variados según el contexto o que consideren diversas fuentes para recopilar la información.

Para el logro de las propuestas mencionadas se destaca el rol de la persona docente, quien dentro de su práctica pedagógica puede rescatar esa voz de la familia, sus situaciones y potencialidades, y así responder a las características y necesidades propias de cada núcleo familiar (Hernández y Martínez, 2019). Lo anterior, propicia el empoderamiento del profesional en educación y la calidad de los procesos de aprendizaje, al dotar la labor pedagógica de: consideración por las particularidades; respeto y valoración de la diversidad; un trabajo conjunto

con las personas responsables de los niños y las niñas; y en resultado, mayor significatividad de los aprendizajes.

También se concluye que, para contemplar la realidad cultural de los estudiantes en el desarrollo del planeamiento educativo, la actitud de la persona docente es fundamental, ya que, todo nace donde inicia la docente a desarrollar su planeamiento. Pueden existir dos posturas profesionales, la primera que se ejecuta desde una planificación a base de un programa de estudios con contenidos y metas por alcanzar y se limita a ello, o la otra postura que parte de las necesidades, características y cultura de la población en la que está inmersa y las complementa con las estrategias pedagógicas a desarrollar. Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre los documentos prescritos dirigidos para la persona menor de edad, porque estos deben trascender de un mero cumplimiento de objetivos, y redirigirse a buscar una pertinencia cultural para la población que atienden.

Las docentes conciben la realidad cultural de las familias desde una perspectiva más concreta, esto quiere decir que la visualizan desde aquellas situaciones que se detectan con mayor facilidad como lo es la alimentación, vestuarios, lenguajes, entre otros. Por tanto, es necesario que los profesionales ejerzan una observación constante, así como lo citaba Peralta (2002), en el análisis ya que este ejercicio le permite al docente encargado de los niños y las niñas determinar situaciones más complejas que emergen en los contextos particulares de cada familia. E identificar factores que pueden estar limitando el desarrollo del niño y la niña en el currículo práctico.

Aunado a lo anterior, el involucramiento de la familia en la institución de atención y educación, así como el propiciar una relación colaborativa, genera un acercamiento significativo en la práctica pedagógica, ya que trae beneficio en el rescate de aportes culturales de las familias. Por ello, el hogar y el centro infantil se deben complementar y construir redes de apoyo, que van a contribuir a una educación más pertinente. Ya que, desde el currículo para la primera infancia debe existir una interrelación de las personas que lo forman (Peralta, 2007). Por tanto, se debe visualizar al estudiantado desde una integralidad, en el que se contemple sus experiencias, conocimientos y visiones, para enriquecer con sus aportes la experiencia educativa y de atención integral.

Por otra parte, la efectividad y asertividad en la comunicación entre los funcionarios administrativos, las personas docentes, las familias y los niños y las niñas, conllevan a la calidad

educativa desde la pertinencia cultural. Entonces, la comunicación se convierte en la herramienta de uso obligatorio para que el desarrollo de los currículos de la primera infancia se dé con intención y significatividad. No se trata de un diálogo pasivo entre los participantes educativos, sino que debe trascender hacia el respeto mutuo, valoración de las opiniones del otro y su reconocimiento como protagonistas de la educación de la primera infancia en Costa Rica. Estos procesos comunicativos, además, deben trascender de lo informativo con la validación del entorno cultural desde un verdadero conocimiento. Lo anterior, se afirma puesto que, el criterio de pertinencia cultural aspira al conocimiento y reconocimiento del otro como parte de un proceso de aprendizaje, tanto desde su cotidianidad, como desde su propia individualidad.

Aunado a esto, se concluye que, la identidad cultural de un grupo social se encuentra en constante construcción y reproducción. Sin embargo, en el establecimiento de la identidad y personalidad de la primera infancia influyen los elementos de su entorno cercano que toman arraigo en el niño y la niña, por ejemplo, su crianza, sus valores y creencias. Esto aprendido desde el seno familiar y consolidado en el centro educativo y de atención. Por ello, para el desarrollo de los currículos desde el criterio de pertinencia cultural para la calidad educativa, se hace imperante el respeto de esta identidad. Además, el trabajo en corresponsabilidad con los encargados de la familia permite un mejor conocimiento del entorno laboral y comprensión de las realidades en las que los niños y las niñas se desenvuelven. En la misma línea, esta comprensión y el conocimiento del entorno cultural en el cual se labora permitirá al docente disponer del recurso humano y material para garantizar aprendizajes enriquecidos desde la cotidianeidad.

En este sentido, desde las modalidades de atención y educación no se requiere tener un espacio concreto como comunidad, para validar estos recursos materiales y humanos, sino que todos los involucrados en el proceso son parte de ese conjunto de personas significativas que constituyen una comunidad educativa. Por tanto, no se limitan a un espacio como tal, sino que trascienden a una validación de cada persona presente en los ambientes inmediatos, hogar, centro infantil y el contexto, de los niños y las niñas para enriquecer las experiencias de atención y educación infantil. Por ello, se concluye que, las familias pueden aportar de varias maneras, desde la diversidad cultural que cada una tiene, forma y comparte. Y los aportes pueden ser tan diversos que no se limitan a aspectos meramente económicos o presenciales en una reunión,

sino que trascienden a un involucramientos coadyuvante desde la planificación de actividades con sus opiniones, propuestas en las estrategias de atención, capacidad de tomar decisiones en conjunto, valoración de sus intereses, expectativas que se tienen, talentos desarrollados, valores familiares, formas de ser particulares y las realidades múltiples de cada una; es decir, reconocer la diversidad cultural de la familia desde lo más cotidiano.

Como se ha mencionado, el desarrollo y puesta en práctica de los currículos con pertinencia cultural como criterio de calidad educativa, se ve también bajo la responsabilidad de la persona docente. Esto pues es quien logrará conocer el entorno en el que labora y le permitirá abrir espacios de intercambio cultural entre las familias y la comunidad participante del proceso educativo en las diferentes modalidades de atención y educación de la primera infancia en Costa Rica. Estas prácticas propician que el aprendizaje constante esté presente y beneficie al estudiante desde experiencias de su propio conocimiento, con cercanía y mejor comprensión de lo que le rodea. Sin embargo, el trabajo desde la pertinencia cultural se encuentra en manos de todos los participantes del proceso educativo, siguiendo las jerarquías existentes y de esta misma manera también la calidad.

Se encontró que el personal docente se considera limitado dentro de un sistema jerárquico, en el cual no se siente tomado en cuenta y percibe sobrecarga de labores. Por su parte, las familias también expresaron sus responsabilidades laborales, de hogar, de estudio, cuidado y educación. Esto permite identificar que, para el diseño de los currículos culturalmente pertinentes, y la propuesta de experiencias de aporte en corresponsabilidad, se debe de reconocer la realidad de las labores que implican el desarrollo del rol familiar y docente, de modo que la propuesta realizada sea viable en ejecución.

Entonces, en el análisis de datos se determinó un existente vínculo de la familia con la cultura, como espacio de construcción cotidiana de idiosincrasia. Esta se pone en constante interacción social, cada día en las instituciones educativas, lo que enlaza la cultura y a la educación de manera permanente. Por tanto, el enriquecimiento que ambas se pueden brindar debe ser un proceso natural, de acercamiento y corresponsabilidad con la comunidad educativa. Con esto se concluye que la cultura permite que la educación sea cercana y funcional en la vida de los niños y niñas, y la educación permite que la cultura se valore y mantenga. Es decir, para el vínculo entre la institución de atención y educación, y la familia de los niños y niñas debe existir una permanente articulación y aporte recíproco.

En relación con el **tercer objetivo** se encuentra necesario que, desde las modalidades de atención y educación para la primera infancia, existan los acercamientos a capacitaciones y toma en cuenta del criterio de pertinencia cultural como información clave que reoriente el quehacer de atención y educativo que se brinda a la persona menor de edad. Por tanto, desde las orientaciones pedagógicas se busca generar reflexión en las diferentes instancias y quienes operacionalizan el currículo para la primera infancia. De esta manera, lograr un trabajo cada vez más pertinente para los niños, niñas y familias que asisten a los diferentes centros. Entonces, el rol docente debe tener una actitud investigativa, desde la vinculación y el acercamiento con la familia, ya que el contexto familiar será su base para el diseño y desarrollo de los procesos de atención y educación. En los cuales continúa de forma cíclica la responsabilidad de motivar e involucrar de manera activa y participativa a la comunidad educativa, en especial a la familia. Por tanto, la atención y la educación a la primera infancia se convierte en un compromiso social y de renovación continua que invita a los profesionales en educación a la toma en cuenta de la pertinencia cultural como criterio esencial dentro de sus prácticas pedagógicas.

A partir del análisis se encuentra que existe una relación entre cada uno de los nodos investigativos. El primer nodo demostró que el enfoque desde el cual se visualiza al niño y a la niña determina el modo en el cual se desarrollan las prácticas de atención y educación. Mientras que el segundo muestra que es fundamental la contextualización permanente sobre las realidades de los niños y niñas que se atienden y educan; en vinculación, el tercer nodo expone que la forma de lograrlo es mediante el acercamiento a las familias y su diversidad cultural. Por tanto, para el logro de este sistema educativo contextualizado, se analiza el criterio de pertinencia cultural como herramienta que vincula los dos entornos más comunes en la primera infancia para el desarrollo de experiencias acordes a la diversidad dentro de una clase, como cuarto nodo. En fin, esto se evidencia con el quinto nodo, donde se encuentra la necesidad de que las propuestas de atención y educación se ajusten a las diversas formas de vida que tienen nuestros niños y niñas al considerar la realidad de pandemia sobre la cual se desarrolló la investigación.

Entonces, al retomar lo que se dijo, surge el argumento de un enfoque educativo de calidad que parte del ser humano y la contextualización de lo que lo rodea, para su comprensión y la posibilidad de generar oportunidades atinentes y funcionales en su vida. De lo anterior se deduce que, en la primera infancia la familia es el vínculo entre el hogar y lo educativo. Por

tanto, el criterio de pertinencia cultural, como posibilidad de tomar en cuenta la identidad de cada persona es la herramienta que permite dar sentido y funcionalidad a los procesos de educación y atención. Se debe identificar que esto permite dar un punto de partida a los procesos de aprendizaje coherente con sus experiencias previas y atender a las características y necesidades de manera oportuna y adecuada a su realidad.

Recomendaciones

El siguiente apartado expone recomendaciones dirigidas a diversas instancias involucradas en el desarrollo de este seminario. Lo anterior, en relación con la toma en cuenta de la diversidad cultural de las familias como aporte al currículo para la primera infancia.

-Primeramente, a la **División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación** de la Universidad Nacional de Costa Rica, desde la presente investigación se sugiere promover el seguimiento de la temática en investigaciones o proyectos futuros, relacionados con la cultura cotidiana de las familias y cómo se considera desde la pedagogía. También, a partir de su labor de extensión se pueden favorecer espacios de formación continua para profesionales en educación de distintas comunidades, en los cuales se den intercambios de experiencias y aprendizajes por medio de talleres, charlas u otras estrategias de difusión acerca del criterio de pertinencia cultural dentro del diseño y desarrollo de los currículos para la primera infancia.

-En cuanto a la carrera de **Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia**, se propone el abordaje de la pertinencia cultural como criterio de calidad en los currículos, desde la contextualización de la diversidad cultural de las familias. Esto de manera transversal dentro de la labor de las docentes universitarias en los distintos cursos que conforman el plan de estudios, por ejemplo, el curso de Teoría pedagógica y curriculum, o en las Experiencias de mediación pedagógica. Además, se sugiere la promoción de oportunidades de contacto con profesionales de otras disciplinas, como antropología y sociología; quienes pueden aportar con su conocimiento y enfoque a la formación universitaria acerca de la temática abordada en este seminario. Lo anterior, se aboga como enriquecimiento interdisciplinario y puede plantearse desde la estrategia de Encuentros Formativos que realiza la carrera.

A las modalidades de atención y educación participantes en esta investigación

-El **Ministerio de Educación Pública** como institución encargada de la educación formal en Costa Rica, se le recomienda seguir trabajando para lograr una armonía en la jerarquización de sus labores. En el que todos los participantes del proceso de atención y educación llámese: docentes, funcionarios administrativos, familia, niños, niñas, personeros de la comunidad entre otros, puedan desarrollar una comunicación clara sobre los planteamientos que se desean ejecutar con la primera infancia del país. Y así, cada persona desde su posición participativa pueda enriquecer y aportar a una educación integral con pertinencia cultural.

Además, se recomienda que desde los currículos prescritos se puedan incluir lineamientos y orientaciones relacionados al proceso diagnóstico con la familia, ya que como bien se apreció a lo largo de la investigación, un diagnóstico contextualizado permite al personal educativo y de atención, acercarse a la realidad del niño y la niña. Por tanto, conocer situaciones específicas que puedan influir en el desarrollo de una educación con calidad. Añadido a lo anterior, se sugiere que los primeros acercamientos con las familias sean visualizados desde una planificación con objetivos desde los documentos formales, para guiar al personal educativo a desarrollar experiencias significativas de acercamientos con la familia.

-Desde la modalidad **CEN-CINAI** se encuentra un enfoque metodológico que es flexible, en el cual el docente realiza ajustes de acuerdo con la población que atiende, además de una política de apertura a la participación e integración de la comunidad y la familia. Aunado a la participación de esta institución, la presente investigación encuentra la necesidad de que el diagnóstico a la familia sea un proceso dinámico, es decir que se mantenga actualizado y que acompañe el proceso de educación de manera permanente. Este proceso diagnóstico se recomienda que realmente contemple la niñez desde su totalidad, de modo que trascienda los datos administrativos.

Es importante rescatar acciones como las visitas domiciliarias y la apertura a que la comunidad y la familia participen en proyectos institucionales, como un proceso que les permite generar experiencias con pertinencia cultural. A partir de estas fortalezas este programa demostró poder responder ante la emergencia COVID-19 con continuidad de los servicios a las familias que atienden. Lo que, desde el presente seminario, se considera que se puede compartir

y extender a otras instituciones de atención y educación infantil, como una articulación entre modalidades que atienden y educan a la primera infancia costarricense.

-Por otra parte, a la **Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil** se recomienda un trabajo articulado desde sus grandes órganos de atención y educación. Pues el trabajo desde la pertinencia cultural busca un diálogo activo para el reconocimiento del otro. Entonces, se invita a realizar acciones que, desde las jerarquías y hasta los niños y las niñas, se encuentren inmersos en la toma de decisiones y en la práctica pedagógica realizada. Asimismo, se reconoce que el acompañamiento de la REDCUDI desde la pertinencia cultural en la actualización de sus currículos prescritos y la práctica desempeñada en cada uno de las diferentes instancias atencionales y educativas a su cargo se vería reflejado en la calidad brindada a la niñez costarricense.

-En cuanto a las **Casas de la Alegría**, se reconoce el arduo trabajo realizado para brindar servicios de atención a los hijos e hijas de las personas indígenas y extranjeros durante las recolectas de café desde el respeto por su cultura y sus tradiciones. Es por lo anterior, que se les insta a divulgar su visión y labor. Esto con el fin de inspirar y trascender a más instituciones costarricenses, pues así se logrará establecer una evidencia de que es posible el trabajo desde el criterio de pertinencia cultural, sin importar las condiciones en las que se labore. Por su parte, se recomienda, que esta divulgación de sus prácticas sea a modo de motivación, ya que, es evidente que la pertinencia cultural es distinta en cada lugar e institución. Asimismo, es necesario una constante formación de cuidadoras y personas que atienden a los niños y las niñas en esta modalidad de atención, pues este es un elemento importante para garantizar la calidad del servicio. Para ello, se motiva a buscar nuevas alianzas y colaboraciones de otras instancias de formación y preparación a nivel nacional.

-A las **personas docentes**, primeramente se agradece su participación y actitud positiva para aprender nuevas ideas. Además, se les invita a seguir en constante actualización de sus conocimientos para enriquecer su mediación pedagógica y profundizar en la temática presentada. También, que practiquen activamente la autorreflexión para su labor y el impacto pues desde el aula se trasciende para la vida de muchas personas. Asimismo, se incentiva a que

tomen en cuenta las realidades de los senos familiares de los estudiantes que construyen su grupo y validarles, de manera que éstos participen activamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas desde su propia cotidianeidad y recursos valiosos que pueden nutrir la práctica pedagógica.

-A las **familias** se les reconoce como centro importante del aprendizaje infantil. Por ello, el presente trabajo y las fuentes de información presentadas buscan la motivación para continuar empoderándose de su rol dentro del proceso educativo de sus hijos e hijas. Además, se les invita a que puedan acercarse a su entorno educativo y al personal docente que les acompaña para ejercer una participación activa y propositiva de su posición como primer educador y constructor de cultura en la sociedad.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Álava-Intriago, J. y Arteaga-Muñoz, K. (2016). La formación cultural de los padres de familia, y su aporte al desarrollo de las tareas escolares. *Dominio de las Ciencias*, 2, 75 – 92. Recuperado de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/86/77>
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 7-25. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Alcañiz, M. (2008). El desarrollo local en el contexto de la globalización. *Convergencia*. 15(47), 285-315. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v15n47/v15n47a11.pdf>
- Alzina, R., y Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rafel-Bisquerra/publication/313013698_Psicologia_positiva_educacion_emocional_y_el_Programa_Aulas_Felices/links/58b01ccca6
- Ancheta, A. y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la educación y atención de la Primera Infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-121. Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf>
- Aquino, B., Misiego, P. y Spinzi, C. (2016). Programas para la primera infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 1(6), 127-140. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/14509?1500381087

- Araya, D. (14 de marzo 2012). Preparar cuidadoras es prioridad para el PANI. *crhoy.com*. Recuperado de <https://archivo.crhoy.com/preparar-cuidadoras-es-prioridad-para-el-pani/nacionales/>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboink, N. (2012) *Desarrollo emocional. Clave para la primera Infancia*. Argentina: Fundación Kaleidos. Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF]. Recuperado de https://issuu.com/unicef-tacro/docs/desarrollo_emocional_0a3_simple
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Barrera, R. (2013). R. El concepto de cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, (343), 1-23, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikatza, N., y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco, España: Servicio Editorial. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/43056/USP00202291.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bodero, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7(1), 6-10. Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/502/490>
- Bruno, A. (2017). *Motivación Laboral y Desempeño Docente de las maestras de Educación Inicial de la Red 03-UGEL N° 07 – 2016*. Tesis para optar por el grado académico de

- Maestría en Educación. Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8258>
- Burgos, V. Molina, M. y Carvajal, E. (2020). La neuroeducación en el aprendizaje de los preescolares. *Unesum-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*. 4(3), 83-92.
- Cabero-Almenara, J. (2020). Learning from the time of the COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 4-6. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.2>
- Cabrera, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*. (Doctoral dissertation, Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Región Xalapa). Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/49667/CabreraGarciaFI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, J. (2017). *El interés superior del niño y la autonomía progresiva como criterios para el reconocimiento de forma excepcional del derecho a la libertad sexual de los adolescentes*. Tesis para obtener el grado de maestro judicial. Universidad de El Salvador. Recuperado de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/14325/1/DOC.%20TESINA.pdf>
- Camacho, L. y Watson, H. (2005). Propuesta de un modelo para promover la pertinencia cultural desde el currículo de educación preescolar en el Cantón de Turrialba. *Inter Sedes*, 6, (11), 35-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/666/66658949003.pdf>
- Cárdenas, H. (2016). La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del Estado costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-22. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00018.pdf>

- Cárdenas, L., Carrillo, S. M., Mazuera, R. y Hernández, Y. K. (2019). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (55), 159-172. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331327254_Primeria_infancia_desde_las_neurociencias_una_apuesta_para_la_construccion_de_paz
- Castro, A., y García. R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122011.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del Diagnóstico en Educación: El Diagnóstico del Contexto Familiar. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). 33-47 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612102.pdf>
- Coloma, C. (2006). ¿Qué significa ser niño? *Educación*, 15(29), 63-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2382/2328>
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *El liderazgo del director en la escuela. Provincia de Buenos Aires, República Argentina*. Recuperado de https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/el_liderazgo_del_director_en_la_escuela.pdf
- Educación Básica. (2020). *El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia*. Ciudad de México, México Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>

- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. *Ensaio* 28(109). 1012-1032. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/b4CvmDH3fNCRvZT3K3MrQnj/?lang=es&format=pdf>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, 27(2), 309-340. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v27n2/1405-1079-gpp-27-02-309.pdf>
- Fernández, A. (2016). *Educación Preescolar en Costa Rica: historia y situación actual*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Preescolar.pdf
- Flórez, G., Villalobos, J., y Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "Psicoespacios"*, 11(18). Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5893097.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia. Recuperado de <https://www.politecnico metro.edu.co/biblioteca/primerainfancia/drrollo%20psicosocial%20unicef.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONVENCI%C3%93N%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Recuperado de https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2020/04/UNICEF_Oportunidades_COVID19_Gobiernos_Locales_28-04-2020.pdf
- Fundación Desarrollo Humano Vital [DEHVI]. (2019). *Somos fundación DEHVI*. Recuperado de https://issuu.com/fundaciondehvi/docs/folleto_para_web
- Fundación Integra. (2016). Proyecto Educativo Institucional [PEI]. Recuperado de http://web.integra.cl/web_integra/uploads/ANEXO%204%20MARCO%20TECNICO%20PEI%202016.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Galimberti, C. (2015). El diálectica local-global en la transformación de nuestros territorios contemporáneos, *Revista Digital GeoGraphos* 6(74), 30-51 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277908918_El_dialogo_local-global_en_la_transformacion_de_nuestros_territorios_contemporaneos
- García, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 3(5), 109-128. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/115_culturas_hibridas.pdf

- Garzón, E. y Acuña, L. (2016). Integración De Los Proyectos Transversales Al Currículo: Una Propuesta Para Enseñar Ciudadanía En Ciclo Inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-26. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n3/1409-4703-aie-16-03-00190.pdf>
- Gómez, M. A. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-10. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/12095/12012>
- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150. Recuperado de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1641/538>
- Guevara, J. y Cardini, A. (2019). El lugar del currículum en la primera infancia: aportes de una mirada comparada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 473-491. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74475/45270>
- Gutiérrez, A. (2015). *La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas UGEL 06 de Lima*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6785/GUTIERRE_Z_RAMIREZ_ADRIANO_IDENTIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, J y Martínez, F. (2019). El Diagnóstico Pedagógico Como Referente Para La Elaboración De La Planeación Didáctica. *CONISEN Investigar para Formar*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P556.pdf>

- Horta, E., Jiménez de Castro, P., Figueredo, C., y Llanes, L. (2019). Plasticidad neuronal: un reto para las Neurociencias. *Progaleno*, 2(2), 110-123. Recuperado de <http://revprogaleno.sld.cu/index.php/progaleno/article/view/70/39>
- INNOVAGOGÍA, (2020). El Diagnóstico En Educación: Una Revisión De Antecedentes Y Prospectiva. *INNOVAGOGÍA* (5). Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/104353/187.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto de Café de Costa Rica [ICAFE]. (14 de diciembre de 2018). *Casas de la alegría*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dWf6VQyLcZw>
- Instituto Mixto de Ayuda Social [IMAS] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2019). *Sistematización del modelo de atención de cuidado y desarrollo infantil. Casas de la Alegría -Jamigara Judö Jüe- 2014-2018*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.unicef.org/costarica/informes/casas-de-la-alegr%C3%ADa-sistematizaci%C3%B3n-del-modelo-de-atenci%C3%B3n-de-cuido-y-desarrollo-infantil>
- Instituto Nacional de Aprendizaje [INA]. (2011). Asistente En La Atención Integral Para La Persona Menor De Edad.
- Instituto Nacional de Aprendizaje [INA]. (2021). Centro Infantil del INA [CIINA]. Recuperado de https://www.ina.ac.cr/SitePages/centro_infantil.aspx
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: Un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social*, 23, 1-6. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279415416_

La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&lResultado=4&strSelect=sel

La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2021). *Ley No. 9941 Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil*. Costa Rica. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=77044

León, A. T. (2004). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

León, A. T. y Bagnarello, M. (2016). *Desarrollo Humano de 0 a 3 años*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

Lifshitz, A. (2017). El diagnóstico como artificio. *Med Int Méx*, 33(6), 711-714. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/mim/v33n6/0186-4866-mim-33-06-711.pdf>

López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 243-254. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art14.pdf>

López, G. y Guiamaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55. Recuperado de http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia_Gloria_0.pdf

Madariaga, C., Magendzo, S., Sierra, O., y Abello, R. (2014). *Redes sociales: infancia, familia y comunidad*. Universidad del Norte, Colombia: Ediciones uninorte.

- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Recuperado de <http://www.piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L-1986-044.pdf>
- Manhey, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), 113-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281006.pdf>
- Marín, M.P., Quintero, P. y Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164-183. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/3196/2441>
- Martínez, R. (2013). Educación, cultura y simbolismo. *Enunciación*, 18(1), 56-69. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7481/9278>
- Martínez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 159-180. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del Ser al Hacer*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VwxaJtz6rFoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=del+ser+al+hacer+maturana&ots=LVBhnuO0A-&sig=Q3E_TxTzt_phT0E0KpRm9gJWAR0#v=onepage&q=del%20ser%20al%20hacer%20maturana&f=false
- Mella, M., Muñoz, K., Pérez, D. y Torres, M. (2012). *Pertinencia cultural: sentido y significado en el ámbito educativo*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/MakisCouve/pertinencia-cultural-sentido-y-significado-en-el-mbito-educativo>

- Mendoza, L. (2015). Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología. *Synergies Chili*, (11), 77-93. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/Chili11/mendoza_donoso.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2014). *Programa de Estudios de Educación Preescolar*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2016). Guía para la Implementación e Institucionalización del PIAD. Recuperado de https://issuu.com/gestionpiad/docs/guia_20de_20implementaci_c3_b3n_20d
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2020). *Orientaciones sobre el proceso educativo a distancia*. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2021). *Manual para el retorno seguro y responsable a los centros educativos en 2021*. Recuperado de [mep.go.cr/sites/default/files/manual-retorno-seguro-responsable-centros-educativos-imagenes.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/manual-retorno-seguro-responsable-centros-educativos-imagenes.pdf)
- Ministerio de Educación Pública [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2016). *Guía Docente del Programa de Estudio de Educación Preescolar*. República de Costa Rica. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/guia-impresa-para-docentes-educacion-preescolar.pdf>

- Ministerio de Salud. (2020). *Manual Operativo de Atención Integral Infantil en CEN-CINAI Para niñas y niños de los servicios de Atención y Protección Infantil y Promoción del Crecimiento y Desarrollo*. San José, Costa Rica: Dirección Nacional de CEN-CINAI.
- Mora, R. (2009). La diversidad cultural en los procesos de construcción curricular. *Educación Y Humanismo*, 11(16), 64-74. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2140/2032>
- Mora, S. M. (2017). *Consejo Superior de Educación presenta una nueva política educativa*. San José: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Muñoz, A. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, (24), 119-131. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/71/59>
- Nájera, A. J. (2018). Descolonización e interculturalidad como ejes transversales en la construcción de educación con pertinencia cultural. *RLEEI*, 2(2), 79-84. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRECUR/article/download/77/75
- Nashiki, R. M., Pastor, R., Pérez, M. A., Hernández, R., Lemus, L. y Ocón, C. (2011). *Construyendo comunidades de Aprendizaje: Un programa de Formación de Educadoras de Niños y Niñas de 0 a 6 años: Estrategia de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. Puentes para crecer. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Estrategias_de_vinculacion_Familia_Escuela.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2010). *Primera Infancia: Una mirada desde la Neurociencia*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>

- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2020). *Pandemia y Derechos Humanos en las Américas. Resolución 1/2020*. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010). ¿Cuál es la imagen de niño que tenemos? Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia (47). Recuperado de <http://www.calasanzalcala.com/sites/default/files/filepage/187140s.pdf>
- Oros, L., Vargas, N y Chemisquy, S. (2020). Estresores Docentes En Tiempos De Pandemia: Un Instrumento Para Su Explotación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 1-29. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11181/1/estresores-docentes-tiempos-pandemia.pdf>
- Ortiz, E. y Montes, L. A. (2019). Factores que intervienen para el diseño de currículos pertinentes en contextos de multiculturalidad y pobreza. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 58-68. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/848/774>
- Pacheco, C., Elías, R., Díaz, J. J., Aquino, B., Caballero, A., Gaona, O. López, N. Romei, M.L. y Brítez, R. (2018). Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 años. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7(1), 178-187. Recuperado de <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/195/168>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/REI%20Revista%20Educacion%20Inclusiva%20N5.pdf#page=16>

- Patronato Nacional de la Infancia [PANI]. (2021a). *Nuestra historia*. Recuperado de <https://pani.go.cr/sobre-el-pani/historia/>
- Patronato Nacional de la Infancia [PANI]. (2021b). *Centros de Formación Temprana*. Recuperado de <https://pani.go.cr/centros-de-formacion-temprana/>
- Peralta, V., y Fujimoto, G. (1998). *La Atención Integral De La Primera Infancia En América Latina: Ejes Centrales Y Los Desafíos Para El Siglo XXI*. Recuperado de <https://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>
- Peralta, V. (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de Educación inicial en los desafíos del siglo XXI*. Universidad Central, Instituto Internacional de Educación Infantil, Santiago, Chile. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7816991/pertinencia-cultural-de-los-curriculos-de-educaci%C3%B3n-inici...>
- Peralta, V. (2007). *El currículo en el Jardín Infantil. Un análisis crítico*. (1ª Reimp. de la 3ª ed.) Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63-72. Recuperado de <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4708>
- Picones, L. (2015). El papel de los padres en la educación preescolar. *Glosa Revista de Divulgación*, 3(4). Recuperado de <http://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/56c65c3b627c54328b4048d1/1455840317253/articulo5a.pdf>
- Piedad, Z., Zúñiga, J. y Miranda, I. (2019). Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. *Opuntia Brava*, 11(2), 201-

210. Recuperado a partir de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/912>

Programa del Estado de la Nación (2019). *Sétimo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Masterlitho.

Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*.

Recuperado de https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Ramírez, L. E., Quintero, S. R. y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (22), 105-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416691>

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123-139. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>

Razeto, A. (2016a). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación* 9(2). Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>

Razeto, A. (2016b). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Revista Estudios Pedagógicos XLII*, (2), 449-462. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art26.pdf>

Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (2018). *Plan Estratégico Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) 2018-2022*. Recuperado de https://www.imas.go.cr/sites/default/files/plan_estrategico_redcudi_aprobado_por_la_cc.pdf

- Retamal, S. (2018). Construcción curricular autónoma en las escuelas de San Juan de la costa. *Revista LIDER*, 20(32), 82-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302598>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Málaga: Imagraf.Málaga.
- Rojas, A., Estévez, M. y Macías, A. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400072&lng=es&tlng=es.
- Roselló-de la Hoz, M. (2013). Hacia la pertinencia cultural del currículo: perspectivas de una reforma necesaria, *Acta Académica* (53), 101-112. Recuperado de <https://www.uaca.ac.cr/wp-content/uploads/2018/actas/actaacademica53.pdf>
- Ruíz, L. S., Castillo, R., Ramírez, P. y Urdaneta, M. (2015). La atención y educación de la primera infancia: un derecho pendiente en la sociedad costarricense para la población de 0-3 años. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 163-177. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/7096/7307>
- Salazar, B. C., Saldívar, A., Limón, F., Estrada, E. y Fernández, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos (México)*, 45(3), 81-117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México. (2017). *Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia*. Recuperado de http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/Atenci%C3%B3n_Integral_0-3_M%C3%A9xico_2017.pdf

- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>
- Stabback, P. (2016). *Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje: Que hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de la UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista PSICOESPACIOS*, 12(20), 173-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>
- Toro, M. V. (2016). *La neurociencia y su aporte en la infancia: un desafío para la familia*. Universidad de Manizales. Recuperado de https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2614/Toro_M%c3%b3nica_Viviana_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres, R., Barrantes, J., Gutiérrez, X., Leitón, O., Marchena, J., Mora, I. y Solís, J. (2013). Evaluación Diagnóstica. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de https://recursos.mep.go.cr/evaluacion_aprendizajes/data/evaluacion_diagnostica_2013.pdf
- UTIC CEN-CINAI (2014). *Ley No. 9220 Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil*. Costa Rica. Recuperado de https://issuu.com/uticcencinai/docs/ley_no._9220_red_nacional_de_cuido_
- Val, A. (2015). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad*, (28), 111-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n28/0188-252X-comso-28-00111.pdf>

- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 1(2), 114-125. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333/1210>
- Vargas, M., León, J. y Villanueva, G. (2017). Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena cabécar. *Research, Society and Development*, 5(3), 173-208. Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/113/111>
- Watson, H., y Camacho, L. (2015). Acercamiento Al Proceso De Socialización De La Población Infantil Cabécar De Chirripó. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18948/19168>

Apéndices

Apéndice A

Carta de solicitud de permiso para CEN-CINAI

Heredia, (día) de (mes) del 2020.

M.Ed.

Gioryanela Araya Alegría

Psicóloga de la Regional Central Norte CENCINAI

Estimada señora

El propósito de la presente es solicitar su autorización para que las estudiantes Mariam Álvarez Ramírez, cédula 2 0779 0248; Tania María González Méndez, cédula 2 0782 0415; Marjury González Chavarría, cédula 155819105922 y Wendy Sofía Hernández Arias, cédula 2 0773 0808, que cursan el V Nivel de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia, que se imparte en la División de Educación Básica, del Centro de Investigación y Docencia en Educación; de la Universidad Nacional, puedan contar con la participación de ustedes en el Trabajo Final de Graduación titulado “La familia y su aporte desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica”.

La participación consiste en su colaboración con entrevistas y/o cuestionarios por medios tecnológicos a funcionarios y beneficiarios de espacios de atención a la primera infancia con el fin de conocer su percepción en relación de cómo se incorpora el criterio de pertinencia cultural en su modalidad de atención integral y educación para la primera infancia. Las estudiantes realizarán actividades de entrevistas y/o cuestionarios virtuales con docentes y familiares de niños y niñas en la primera infancia. Esto con el fin de conocer sobre el aporte de la familia desde su diversidad cultural en los currículos de atención infantil, a partir del criterio de pertinencia cultural. Se seleccionan las herramientas tecnológicas como medida de protección para los participantes y las investigadoras ante la emergencia de salud con el COVID-19.

La investigación al ser de naturaleza pedagógica solamente utiliza los resultados recopilados con las docentes y familias como insumo para formular estrategias y

recomendaciones pedagógicas y no requiere de personalizar los resultados recopilados, de manera que guarda la confidencialidad de los niños, las niñas y sus familias y de la modalidad consultada. Igualmente, la información que se recopila es de índole educativa. Por tal motivo, no ahonda en datos personales o situaciones propias de las personas que conformarían el grupo de participantes.

Por otra parte, también es indispensable conocer el criterio de la docente sobre el tema por lo que se espera poder realizar entrevistas a profundidad con educadoras de diferentes establecimientos, y contar con sus apreciaciones profesionales sobre las conclusiones a las que se llega mediante la investigación. Este trabajo se realiza únicamente con fines académicos como parte del Trabajo Final de Graduación, requisito para optar por el grado de Licenciatura, por lo que los resultados se trabajan solamente en el ámbito universitario y con la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, que vela por el cumplimiento de todos los aspectos éticos y calidad académica del mismo.

Por tales razones, agradezco por el apoyo que pueda brindarles a las estudiantes para la realización de su TFG. Cabe aclarar que este trabajo lo estaría realizando a partir del mes de ____julio____ y hasta finales de ____noviembre____ en relación con el curso Seminario I para el diseño de los Trabajos Finales de Graduación que requiere de 2 horas semanales para un total de 30 horas. Es importante reiterar que la naturaleza del trabajo que se desarrolla es para generar recomendaciones de cómo incorporar el criterio de pertinencia curricular en modalidades de atención integral y educación a la primera infancia, por lo que no toman información sensible o personal de los participantes ni se requiere utilizar la imagen de estos.

Esperando que, desde este trabajo, se pueda aportar a la labor que realiza en su modalidad de atención y educación a la primera infancia, se agradece de antemano su apoyo a la presente solicitud. Con aprecio a su labor académica, le saluda,

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Académica División de Educación Básica

Profesora Curso: Seminario I Para el diseño de los Trabajos Finales de Graduación.

Teléfono: 83083851

Correo electrónico: pramirezabrahams@gmail.com

Universidad Nacional

Apéndice B

Carta de solicitud de permiso para Casas de la Alegría

Heredia, (día) de (mes) del 2020

M.Sc.

Emanuel Gómez Rojas

Coordinador Casas de la Alegría

Estimado Señor

El propósito de la presente es saludarle y a la vez solicitar su autorización para que las estudiantes: Marian Álvarez Ramírez, cédula: 2 0779 0248, Marjury González Chavarría, cedula: 155819105922, Tania María González Méndez, cédula: 2 0782 0415 y Wendy Sofía Hernández Arias, cédula: 2 0773 0808 quienes cursan el V Nivel de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia, que se imparte en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación; de la Universidad Nacional, puedan contar con su participación en el Trabajo Final de Graduación titulado, “ La familia y su aporte desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica”.

La participación consiste en una entrevista dirigida a su persona, y en caso de que se tuviera acceso a algunas de las personas que atienden a los niños y a las niñas de la modalidad y algunas de las familias de los niños y las niñas que asisten a la modalidad de atención. Esta entrevista busca recuperar sus impresiones acerca de cómo consideran que se incluye la diversidad cultural dentro de la modalidad de atención y educación.

La investigación al ser de naturaleza pedagógica solamente utilizará los resultados recopilados en la modalidad de atención y educación como insumo para la investigación, por lo que no se requiere de personalizar los resultados, de manera que guarda la confiabilidad de las personas participantes. Igualmente, la información que se recopile es de índole educativa. Por tal motivo, no ahonda en datos personales o situaciones propias de las personas que conformarían el grupo de participantes.

Por tales razones, agradecemos el apoyo que pueda brindarle a las estudiantes Marian Álvarez Ramírez, Marjury González Chavarría, Tania María González Méndez y Wendy Sofía

Hernández Arias. Cabe aclarar que este trabajo lo estarían realizando a partir del mes julio, hasta noviembre del presente año, en relación con el desarrollo de la investigación. Es importante reiterar que la naturaleza de los instrumentos está orientada a aportar mejoras en el proceso de aprendizaje al campo educativo y atención para la primera infancia, por lo que no se toma información sensible de los participantes. También se ha considerado para facilitar el acceso a la población por el contexto de pandemia en el que estamos, realizar los acercamientos de forma remota utilizando herramientas virtuales y llamadas telefónicas.

Mediante el trabajo realizado por las estudiantes con la modalidad de atención Casas de la Alegría se pretende alcanzar el siguiente objetivo:

Que las estudiantes

Analicen el aporte de la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica desde el criterio de pertinencia cultural.

Esperando que desde esta investigación desarrollada se pueda aportar a la labor que realizan en el centro de atención a favor de la niñez, agradecemos de antemano su apoyo a la presente solicitud.

Con aprecio a su labor académica, le saluda,

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Académica División de Educación Básica

Profesora Curso: Seminario I para el diseño de los Trabajos Finales de Graduación.



Teléfono: 83083851

Correo electrónico: pramirezabrahams@gmail.com

Universidad Nacional

Apéndice C

Carta de respuesta CEN-CINAI

	DIRECCIÓN NACIONAL DE CENTROS DE EDUCACIÓN Y NUTRICIÓN Y DE CENTROS INFANTILES DE ATENCIÓN INTEGRAL	
OFICINA LOCAL CEN CINAI HEREDIA		

04 noviembre 2020

DNCC-DRCN-OLHE-OF-0566-2020

Señores
 Universidad Nacional
 M.Ed Patricia Ramírez Abrahams
 Profesora de Seminario II Para el Desarrollo de los Trabajos Finales de Graduación
 M.Ed. Kattia Rojas Acevedo
 Directora a.i División de Educación Básica

Apreciables señoras:

Con la presente hago constar que las estudiantes:

Nombre de estudiante	Cédula
Álvarez Ramírez Mariam	207790248
González Méndez Tania María	207820415
González Chavarría Marjury	155819105922
Hernández Arias Wendy Sofia	207730808

fue aceptado para realizar el *Seminario II Para el Desarrollo de los Trabajos Finales de Graduación*, de 30 horas en la Oficina Local CEN CINAI-Heredia.

Gabriela Rodríguez Cepeda
 Jefe
 Oficina Local Heredia

2020
 Archivo


 Oficina Local CEN-CINAI Heredia



Oficina Local Heredia
 "Crecimiento y Desarrollo Infantil"

De la esquina suroeste del antiguo Hospital de Heredia, 250 metros al sur
 Teléfono: 2237-5137
 Correo electrónico: en0601.cencina@gmail.com

Apéndice D

Carta de respuesta Casas de la Alegría



CDA-CS020-2020
San Vito, 8 de agosto 2020

Señora
M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams
Profesora a cargo del curso
UNA
Presente

Estimada señora

Reciba un cordial saludo y mis más sinceros deseos de éxitos en la labor que realizan.

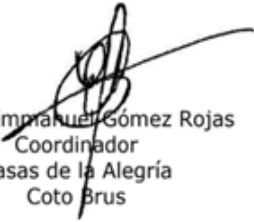
El motivo de la presente nota es darle a conocer mi anuencia a formar parte de la investigación llamada **"La familia y su aporte desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica"**.

Como lo indican en la nota que me hicieron llegar con fecha del 31 de julio del presente año, de mi parte pueden contar con la colaboración necesaria para aportar información que sirva para los fines de dicha investigación.

En cuanto a poder entrevistar a alguna de las personas funcionarias de las Casas de la Alegría, eso también es posible, si debo aclarar que este año debido al tema de Pandemia, de las 15 Casas de la Alegría que tiene Coto Brus, solo abrirán 3, por lo que nos podríamos centrar en entrevistar a 1 o más de las que trabajarán en estos centros.

Dichas Casas abrirán a partir del mes de octubre.

Quedo atento a sus comentarios, agradeciendo su atención se despide.


M. Sc. Emmanúel Gómez Rojas
Coordinador
Casas de la Alegría
Coto Brus

Apéndice E

Carta de solicitud de permiso para DEHVI

Heredia, (día) de (mes) del 2020.

M.Sc. Kathia Umaña

Psicóloga Fundación DEHVI

Estimada señora:

El propósito de la presente es solicitar su autorización para que las estudiantes Marian Álvarez Ramírez, cédula 2 0779 0248; Tania María González Méndez, cédula 2 0782 0415; Marjury González Chavarría, cédula 155819105922 y Wendy Sofía Hernández Arias, cédula 2 0773 0808, que cursan el V Nivel de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia, que se imparte en la División de Educación Básica, del Centro de Investigación y Docencia en Educación; de la Universidad Nacional, puedan contar con la participación de ustedes en el Trabajo Final de Graduación titulado “La familia y su aporte desde su diversidad cultural en el desarrollo de currículos para la educación y atención integral en la primera infancia: el criterio de pertinencia cultural en diferentes modalidades y programas de educación temprana en Costa Rica”.

La participación consiste en su colaboración con entrevistas y/o cuestionarios por medios tecnológicos a funcionarios y beneficiarios de espacios de atención a la primera infancia, con el fin de conocer su percepción en relación de cómo se incorpora el criterio de pertinencia cultural en su modalidad de atención integral y educación para la primera infancia. Las estudiantes realizarán actividades de entrevistas y/o cuestionarios virtuales con docentes y familiares de niños y niñas en la primera infancia. Esto con el fin de conocer sobre el aporte de la familia desde su diversidad cultural en los currículos de atención infantil, a partir del criterio de pertinencia cultural. Se seleccionan las herramientas tecnológicas como medida de protección para los participantes y las investigadoras ante la emergencia de salud con el COVID-19.

La investigación al ser de naturaleza pedagógica solamente utiliza los resultados recopilados con las docentes y familias como insumo para formular estrategias y recomendaciones pedagógicas y no requiere de personalizar los resultados recopilados, de manera que guarda la confidencialidad de los niños, las niñas y sus familias y de la modalidad consultada. Igualmente, la información que se recopila es de índole educativa. Por tal motivo,

no ahonda en datos personales o situaciones propias de las personas que conformarían el grupo de participantes.

Por otra parte, este trabajo se realiza únicamente con fines académicos como parte del Trabajo Final de Graduación (TFG), requisito para optar por el grado de Licenciatura, por lo que los resultados se trabajan solamente en el ámbito universitario y con la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, que vela por el cumplimiento de todos los aspectos éticos y calidad académica del mismo.

Por tales razones, agradezco por el apoyo que pueda brindarles a las estudiantes para la realización de su TFG. Cabe aclarar que este trabajo lo estarían realizando a partir del mes de agosto y hasta de noviembre del 2020, en relación con el desarrollo de la investigación, es importante reiterar que la naturaleza de los instrumentos está orientada a aportar mejoras en el proceso de aprendizaje al campo educativo y atención para la primera infancia, por lo que no se toma información sensible de los participantes.

También se ha considerado para facilitar el acceso a la población por el contexto de pandemia en el que estamos, realizar los acercamientos de forma remota utilizando herramientas virtuales y llamadas telefónicas. Mediante el trabajo realizado por las estudiantes con la modalidad de atención y educación Fundación DEHVI se pretende alcanzar el siguiente objetivo:

Proponer a las estudiantes que analicen el aporte de la familia desde su diversidad cultural en el desarrollo del currículo de las modalidades de atención y educación a la primera infancia en Costa Rica desde el criterio de pertinencia cultural.

Esperando que, desde el desarrollo de esta investigación se pueda aportar a la labor que realiza en su modalidad de atención y educación a la primera infancia, se agradece de antemano su apoyo a la presente solicitud.

Con aprecio a su labor académica, le saluda,

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Académica División de Educación Básica

Profesora Curso: Seminario II para el desarrollo de los Trabajos Finales de Graduación.

Teléfono: 83083851

Correo electrónico: pramirezabrahams@gmail.com

Universidad Nacional

Apéndice F

Entrevista semiestructurada dirigida a funcionarios de las modalidades de atención y educación para la primera infancia

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia

V nivel de Licenciatura

Marian Álvarez Ramírez

Tania María González Méndez

Marjury González Chavarría

Wendy Sofía Hernández Arias



Entrevista semiestructurada dirigida al personal administrativo de las modalidades de atención y educación para la primera infancia

Objetivo de la entrevista: La presente entrevista tiene como finalidad conocer y tener un mayor acercamiento con las vivencias de funcionarios que laboran en distintas modalidades y programas que atienden y educan a la primera infancia en Costa Rica, en relación con el criterio de pertinencia cultural en el ámbito educativo. Los fines son académicos y bajo los principios de ética, la información recopilada se manejará bajo el principio de confidencialidad.

Datos personales
Nombre: _____.
Cargo desempeñado: _____.
Grado académico: _____.
Modalidad educativa o programa de atención: _____.
Fecha de realización del cuestionario: _____.

Indicaciones: a continuación, se presenta una serie de preguntas abiertas, a las cuales se le solicita contestar después de cada ítem, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos. Se le invita a compartir los datos que usted considere pertinentes. Cabe aclarar que, las respuestas que nos compartirá en el presente cuestionario serán utilizadas únicamente para fines académicos.

Preguntas

1. ¿Cuál es la visión de niño y niña que se concibe en esta modalidad de atención y educación?

2. ¿En cuáles aspectos (internacionales, nacionales o de la comunidad) se basan para construir su propuesta educativa o de atención infantil?

3. ¿Cómo se ajusta el currículo de acuerdo con la realidad cultural de su zona o ubicación?

4. ¿Cuáles consideraciones tienen ustedes para que, en la jornada laboral, las docentes tengan acercamientos con las familias?

5. ¿Cuál es el proceso diagnóstico que se realiza a las familias de los niños y niñas que asisten a la modalidad? Explique este proceso.

6. ¿De qué forma se toma en cuenta la realidad que viven las familias de los niños y las niñas en la construcción del currículo que brindan en la modalidad de atención y educación?

7. ¿Cómo se motiva la participación de la familia de los niños y las niñas que asisten a la modalidad de atención y educación?

8. ¿Qué transformación ha tenido el currículo desarrollado en la institución a raíz de la situación país con la emergencia del COVID-19 para continuar con la atención y educación de los niños y las niñas?

9. ¿Qué retos ha tenido el currículo desde la emergencia de salud COVID-19 para lograr su accesibilidad y equidad desde las propuestas de la atención y educación de la primera infancia?

Agradecemos su participación y apoyo con la información brindada.

Autorizo para que los datos aquí escritos sean tomados en cuenta en la publicación académica de la presente investigación (Marque con X de acuerdo con su preferencia):

Nombre de la persona que responde	
Respuestas anónimas	

Apéndice G

Entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de las distintas modalidades de atención y educación para la primera infancia

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia

V nivel de Licenciatura

Marian Álvarez Ramírez

Tania María González Méndez

Marjury González Chavarría

Wendy Sofía Hernández Arias



Entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de las distintas modalidades de atención y educación para la primera infancia

Objetivo de la entrevista: La presente entrevista tiene como finalidad conocer y tener un mayor acercamiento con las vivencias de los profesionales en educación preescolar y de la primera infancia costarricenses acerca del criterio de pertinencia cultural en el ámbito educativo. Los fines son académicos y bajo los principios de ética, la información recopilada se manejará bajo el principio de confidencialidad.

Datos personales
Nombre: _____.
Cargo desempeñado: _____.
Grado académico: _____.
Fecha de realización del cuestionario: _____.

Indicaciones: a continuación, se presenta una serie de preguntas abiertas, a las cuales se le solicita contestar después de cada ítem, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos. Se le invita a compartir los datos que usted considere pertinentes. Cabe aclarar que, las respuestas

que nos compartirá en el presente cuestionario serán utilizadas únicamente para fines académicos.

Preguntas

1. ¿Cuál es la visión de niño y niña que usted concibe en la actualidad y cómo se visualiza dentro de su práctica como docente?

2. Desde su experiencia en el planeamiento, ¿cómo incorpora la realidad cultural de sus estudiantes y familias al currículo? Justifique su respuesta.

3. ¿Cuáles recursos materiales y humanos de la comunidad en el que se desarrollan los niños y las niñas con los que labora, toma en cuenta en los procesos de aprendizaje?

4. ¿Dentro de su jornada laboral cuenta con espacios para acercarse a las familias? Explique su experiencia.

5. ¿Cuál es el proceso diagnóstico que realiza a las familias de los niños y niñas que asisten a la modalidad? Explique este proceso.

6. ¿Cuáles aportes culturales considera que brinda la familia en su práctica educativa?

-
-
-
7. ¿Cuáles transformaciones ha tenido su práctica pedagógica a raíz de la situación país con la emergencia del COVID-19 para continuar con la atención y educación de los niños y las niñas?

-
-
-
8. ¿Cuál ha sido su experiencia desde la práctica como docente a raíz de la realidad en tiempos de la pandemia?

-
-
-
9. Finalmente ¿qué entiende usted por pertinencia cultural dentro de los currículos de atención y educación para la primera infancia?

Agradecemos su participación y apoyo con la información brindada.

Autorizo para que los datos aquí escritos sean tomados en cuenta en la publicación académica de la presente investigación (Marque con X de acuerdo con su preferencia):

Nombre de la persona que responde	
Respuestas anónimas	

Apéndice H

Entrevista semiestructurada dirigida a familias que asisten a modalidades de atención y educación para la primera infancia

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia

V nivel de Licenciatura

Marian Álvarez Ramírez

Tania María González Méndez

Marjury González Chavarría

Wendy Sofía Hernández Arias



Entrevista semiestructurada dirigida a familias que asisten a modalidades de atención y educación para la primera infancia

Objetivo de la entrevista: La presente entrevista tiene como finalidad conocer y tener un mayor acercamiento con las vivencias de las familias de niños y niñas en primera infancia que asisten a modalidades y programas de atención y educación en Costa Rica, en cuanto al criterio de pertinencia cultural en el ámbito educativo. Los fines son académicos y bajo los principios de ética, la información recopilada se manejará bajo el principio de confidencialidad.

Datos personales
Nombre: _____.
Parentesco con el estudiante: _____.
Grado académico: _____.
Lugar de residencia: _____.
Fecha de aplicación del cuestionario: _____.

Indicaciones: a continuación, se presenta una serie de preguntas abiertas, a las cuales se le solicita contestar después de cada ítem, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos. Se le invita a compartir los datos que usted considere pertinentes. Cabe aclarar que, las respuestas

que nos compartirá en el presente cuestionario serán utilizadas únicamente para fines académicos.

Preguntas

1. ¿Al inicio del curso lectivo la maestra aplicó alguna entrevista para conocer características de su entorno familiar? Comparta su experiencia.

2. ¿En qué tipo de actividades ha participado dentro del centro educativo de sus hijos e hijas?

3. ¿Cómo le gustaría participar en la institución educativa a la cual asisten sus hijos e hijas, tomando en cuenta las características de su entorno familiar?

4. ¿Qué acciones ha realizado la institución (escuela, kínder o guardería) para brindarle apoyo ante la emergencia COVID-19 (Coronavirus)?

5. ¿Cómo han influido los cambios en la educación de sus hijos e hijas en su bienestar ante la emergencia de salud por el COVID-19?

Agradecemos su participación y apoyo con la información brindada.

Autorizo para que los datos aquí escritos sean tomados en cuenta en la publicación académica de la presente investigación (Marque con X de acuerdo con su preferencia):

Nombre de la persona que responde	
Respuestas anónimas	