

Referencia para citar este artículo: Martínez-Núñez, M. D. & Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 343-355.

Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos*

MARÍA DELIA MARTÍNEZ-NÚÑEZ**

Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

GRACIELA MUÑOZ-ZAMORA***

Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en agosto 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En las últimas décadas se ha instalado en nuestro país una racionalidad técnica respecto a la enseñanza universitaria, que no refleja una reflexión consistente e integral acerca de la infancia y el significado que esta adquiere en la formación de los educadores y educadoras de la primera infancia. En este artículo nos hemos propuesto como objetivo analizar las concepciones de infancia que predominan en los discursos y prácticas de las estudiantes de educación parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Utilizamos metodologías cualitativas, especialmente el análisis del discurso crítico y otras técnicas que nos permitieron adentrarnos en los imaginarios sobre la infancia. Nuestras conclusiones revelan los imaginarios sociales y la relevancia que estos tienen en la formación profesional y en la experiencia personal de las estudiantes.*

Palabras clave: infancia, educación infantil, formación de profesoras, prácticas pedagógicas (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: imaginarios de la infancia, formación de educadoras infantiles.

Construction of imaginaries regarding childhood and the formation of early childhood educators

• **Abstract (analytical):** *During recent decades, university education in Chile has experienced the onset of a technical rationality. This lacks a permanent and integrated reflection on childhood and its meaning in the formation of pre-school teachers. This paper analyses the concepts of childhood that predominate in the discourses and practices of pre-school educators at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación in Chile. Qualitative methodologies, especially critical discourse analysis and other techniques, were used to explore the social imaginaries on childhood. Conclusions reveal the social imaginaries and their relevance in professional education and the students' personal experiences.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica pertenece al área de las Ciencias Sociales y al área del conocimiento, Ciencias de la educación, y a la subárea educación general. Presenta los resultados originales del proyecto de investigación FIBE N° 30-12, titulada: "Un análisis crítico de los imaginarios de la infancia de las estudiantes en práctica profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación", realizada por las autoras. Esta investigación la desarrollamos del 2 de marzo de 2012 hasta diciembre de 2013, y fue financiada y aprobada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

** Profesora General Básica y Doctora en Estudios culturales de la Universidad de Chile. Docente Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: deliacamelaster@gmail.com

*** Educadora de párvulos y Doctora en Educación de la Universidad de Playa Ancha. Docente del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: graciela.munoz@umce.cl



Key words: childhood, primary education, teacher training, teaching practices (Social Science Unesco Thesaurus).

Key word authors: infancy imaginaries, pre-school teachers' formation.

Construção de imaginários de infância e formação de educadoras de creches

• **Resumo (analítico):** *Nas ultimas décadas, a educação universitária tem experimentado a instalação da racionalidade técnica na educação em nosso país. Isto demonstra uma falta de reflexão integral e permanente sobre a infância e seu significado na formação dos professores da educação infantil. Nesse trabalho, analisamos o conceito de infância que predomina nos discursos e práticas das educadoras do pré-escolar na Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación no Chile. Temos usado metodologias qualitativas, principalmente a análise crítica do discurso e outras técnicas visando adentrar nos imaginários sobre a infância. Em conclusão, o estudo examina os imaginários sociais e sua importância na educação profissional e na experiência pessoal dos estudantes.*

Palavras-chave: infância, educação da infância, formação de professores, práticas de ensino (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: imaginários da infância, formação de professoras de pré-escolar.

-1. Introducción. -2. Conceptualización de los imaginarios sociales. -3. La formación de las educadoras y los imaginarios de la infancia. -4. Metodología. -5. Resultados de la investigación. -6. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las políticas para la educación parvularia en Chile implementadas en las dos últimas décadas se han dirigido fundamentalmente a la expansión de la cobertura, reconociendo la importancia de la educación temprana para el desarrollo del país. Lamentablemente, los avances de la política de aumento en la cobertura y el acceso, no han ido de la mano con el fortalecimiento de los agentes profesionales que tienen la responsabilidad de dirigir la educación de niños y niñas. Cuestión relevante para asegurar niveles de calidad adecuados en este grado educacional.

Uno de los principales problemas que enfrenta la formación de las educadoras y educadores de párvulos, está referido a la diversidad de instituciones que imparten la carrera con cerca de 114 programas diferentes, cuya matrícula se concentra principalmente en institutos profesionales, debido a los bajos costos de aranceles y/o a los bajos puntajes exigidos (Moreno, 2012).

Por su parte, los estándares para la formación de la educadora de párvulos, emanados del Ministerio de Educación de Chile en el año 2012, si bien otorgan orientaciones

respecto a las competencias que debe tener una profesional del área, recién se comienza una revisión e integración de ellos a los currículos. Por lo tanto, se requiere de un tiempo para visualizar su impacto en la formación.

En cuanto al quehacer en aula de las educadoras de párvulos, las investigaciones realizadas en centros educativos dan cuenta de las debilidades en su formación. Estas se expresan en el desaprovechamiento del tiempo en actividades ociosas y rutinarias, en la desorganización de los ambientes de aprendizaje y en la carencia de recursos pertinentes a los requerimientos de los niños y niñas (Tokman, 2010, Sánchez & Gómez, 2010). También se presentan problemas respecto a la actualización de los conocimientos disciplinares, así como una poca flexibilidad y creatividad al momento de generar experiencias de aprendizaje, junto con la incapacidad para trabajar con la complejidad y diversidad cultural actual, los limitados conocimientos acerca del desarrollo de los niños y niñas y la baja capacidad de reflexión y autocrítica (Moreno, 2012). A estas problemáticas se suma la baja valoración de la carrera expresada en los bajos salarios, cuestión que no se relaciona con la alta responsabilidad social de la profesión.

En la formación universitaria de las educadoras de párvulos se ha instalado una racionalidad técnica respecto a la enseñanza de los niños y niñas, que no emana necesariamente de una reflexión consistente e integral sobre la infancia. Esto se expresa en las prácticas pedagógicas que se dan en los contextos educativos de formación de educadoras y educadores, donde se tiende a invisibilizar las singularidades de las estudiantes y los estudiantes, y con ello se homogeneiza una enseñanza que no aborda aspectos fundamentales para afrontar la enseñanza de docentes de este ciclo. De ahí la importancia de mirar los imaginarios de la infancia y reconocer aspectos sobre los cuales las estudiantes realizan su quehacer profesional, con el propósito de mejorarla reflexión en torno a su práctica pedagógica y a las metodologías que utilizan, para incorporar una mirada crítica sobre el concepto cultural de infancia.

A partir de esta investigación buscamos fortalecer la práctica profesional de la carrera, entendiendo que es una de las etapas más relevantes en la formación de nuestras estudiantes. Para ello generamos un marco de conocimientos sobre los imaginarios sociales de la infancia, sobre sus procesos de construcción y sobre el impacto que pudieran tener en la actividad profesional de las futuras educadoras. La metodología apuntó a reconocer aspectos de la constitución del “sujeto social niño-niña” que portan las estudiantes, a través de técnicas de análisis de discurso y de imágenes recogidas en *focus* y entrevistas. Todo esto para aportar a la formación que entrega la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el área.

2. Los imaginarios sociales acerca de la infancia

Respecto de la importancia de los imaginarios en las construcciones sociales acerca de los sujetos, se considera que pertenecen a un sistema de creencias, ideologías, actitudes y valores. Sin embargo, los imaginarios no siempre corresponden a ideas conscientes y reconocibles, puesto que muchas veces poseen un carácter inconsciente (Moreno & Rovira, 2009, Castoriadis, 1983); es decir, que se manifiestan de manera intrínseca en los

discursos y acciones de los sujetos, y varían según las características de cada persona. Estas características proporcionan la maleabilidad del discurso, puesto que se trataría de un contexto con capacidad de transformación. Según esto “Se entiende, por imaginario social a todo aquello de lo que se habla en la comunidad, en la medida y según el modo en que se habla de ello” (Gómez, 2001, p. 197).

Desde esta perspectiva “(...) el imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad y le otorga singularidad” (Banchs, Agudo & Astorga, 2007, p. 54). En términos generales podemos señalar que toda sociedad subsiste a través de los imaginarios que crean los sujetos, siendo una creación histórica y psíquica de imágenes ineludibles para su construcción. Por lo tanto, lo que llamamos realidad es necesariamente obra de esta creación inacabada. Inherente a esta creación es el plano simbólico de la realidad, que se expresa fundamentalmente en el lenguaje (Banchs et al., 2007, Colombo, 1993).

El concepto mismo de imaginario provoca algunos problemas al momento de ser empleado, y aún más cuando es utilizado en un contexto de investigación, puesto que una pieza de su construcción es el símbolo. Este obliga a tomar opciones que podrían ser determinantes al momento de leer la información obtenida en una investigación empírica educacional. Desde el punto de vista semiótico, el orden simbólico es una pertenencia de la lingüística. Esta posición es compartida por autores como Colombo (1993), quien acopla los conceptos de símbolo y de signo como formas progresivas de interconexión con el mundo y el universo. Según esto, la construcción social de la realidad se configura en el lenguaje, como motor de la interacción que permite generar las acciones discursivas, desde una perspectiva integrada -fenomenológica- (Aliaga, 2008). Los imaginarios sociales se concretan a través de símbolos, códigos, íconos, en la acción social y en la interacción de los discursos propios de cada sujeto.

En relación con los imaginarios de la infancia, se puede reconocer las transformaciones que han tenido las formas de concebir a los niños y niñas (Rojas, 2001). Aspectos que se pueden visualizar a través de las producciones artísticas,

de los relatos históricos, entre otros, que son los aportes de los primeros estudios en Europa de Ariès (1986), Shorter (1977), Pollock (1990). Estos estudios y otros han permitido reconocer la infancia desde un concepto mucho más amplio que el de *una etapa de la vida*. Gaitán (2006) señala que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder; mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social.

Una de estas visiones se refiere al discurso ilustrado, asentado en los planteamientos de John Locke (1632-1704), quien albergó la idea de la infancia semejante a una *tábula rasa*, a la cual se puede “moldear” o “esculpir” según los criterios del sujeto educador. Durkheim aludía a la niñez como un “ser asocial y egoísta que ha venido al mundo para que se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social” (1976, p. 99). La psicología del desarrollo, por su parte, ha contribuido a la difusión de la teoría de Jean Piaget (1896-1980), que promueve un concepto de la infancia como pasos o etapas asociadas a tareas específicas de logros cognitivos. Este planteamiento ha tenido una fuerte influencia en la formación del profesorado, y se ha instalado con recurrencia en el discurso pedagógico chileno que se ha entronizado en la mirada hacia la educación de la primera infancia, como una etapa donde es posible “moldear” las conductas.

En el imaginario que se desprende del discurso de las ciencias sociales, las representaciones de la infancia de mayor influencia en las políticas públicas chilenas de las últimas décadas, provienen de la teoría del capital humano y de las neurociencias. Ellas han promovido una conceptualización de “universalidad de la infancia” (Da Costa, 2007), que implica la homogeneización de la población infantil y la invisibilización de sus diferencias.

En la jerga especializada es el caso del término “menor”. La preeminencia de este término tiene relación con la falta de valía jurídica y la inhabilidad de los niños (Koham, 2007). Para las teorías de la minoridad “protección y castigo son dos caras de la misma

moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral” Frigerio (2008, p. 31).

Desde los medios de comunicación de masas, a partir de mediados del siglo XX, emergen con fuerza los discursos comerciales y publicitarios que señalan la tendencia a segmentar la niñez en distintas etapas que se convierten en posibles fuentes de comercialización de productos. Por lo tanto, se podría decir que las relaciones adoptaron una verticalidad o una tendencia adultocéntrica, que se refleja en imágenes y representaciones que conciben “al niño/a como un ser incompleto y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente en forma completa del adulto” (Amaya, 2010, p. 30). De esta perspectiva surge la idea de que los niños y niñas no son sujetos de derecho ni de opinión acerca de lo que les compete. Por otro lado, se constata la diversidad de formas que adopta el discurso acerca de la niñez, y por lo tanto la pluralización de la infancia como consecuencia cultural (Duarte-Duarte, 2013).

3. La formación de las educadoras y los imaginarios de la infancia

Los programas de formación inicial docente tienden a poner énfasis en el discurso pedagógico, olvidando la importancia de la construcción del imaginario del profesor o profesora respecto de la infancia. De esta forma se omite la reflexión acerca de la tensión de la relación dialéctica existente entre imaginarios de la infancia y labor pedagógica. Respecto de esto, Rincón (2001, p. 8), expresa: “(...) lo que lleva al maestro a planear (...) y a resolver problemas de aprendizaje, son los modelos mentales conscientes o inconscientes que él posee sobre los niños y que le otorgan un horizonte de sentido a su actividad”. Estos modelos mentales se construyen a lo largo de la vida de los profesores y profesoras, y tienen un desarrollo durante su formación profesional, puesto que influyen fuertemente en las decisiones que se toman en el aula y en la relación que se mantendrá con los niños y niñas. Relación que debiera considerar la complejidad del universo infantil (Duek, 2010).

En relación con el imaginario de la infancia que emerge del discurso pedagógico, confluyen

el Estado -a través de las políticas educativas, con su propio trayecto histórico y premisas políticas- y las universidades -a través de la formación de docentes-, además de los centros educativos y la comunidad cercana. Cada uno de ellos construyen las representaciones sociales, que funcionan con la fuerza de una realidad objetiva (Loyola, 2008).

Esta pluralidad de discursos muestra discontinuidad y desplazamientos que permanecen y se sustituyen a lo largo de la historia. Se observa que en la formación de sujetos educadores infantiles, el concepto de infancia emerge de un saber sin cuestionamientos. Se tiende a invisibilizar los componentes ideológicos, políticos, del discurso; y se asume una “verdad inmutable” y a-histórica.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile, 2001), contienen una concepción del niño o niña como sujeto de derecho, que toma forma a través de contenidos, conceptualizaciones y metodologías. Sin embargo, el carácter puramente teórico de ellas deja en evidencia su distancia de las prácticas educativas. Por lo tanto, resulta importante develar el peso de los discursos pedagógicos en el quehacer profesional de las futuras educadoras.

4. Metodología

Con la metodología implementada en esta investigación buscamos indagar en la construcción de los imaginarios acerca de la infancia que tenían nuestras estudiantes durante su última práctica profesional. Este periodo constituye un espacio de aprendizaje teórico-práctico en que las estudiantes deben contextualizar su quehacer al interior de una realidad pedagógica determinada. En ella se espera que realicen un trabajo pedagógico durante cuatro meses, que incluya a los miembros de la comunidad escolar. La complejidad de este fenómeno se visualiza en la construcción de los imaginarios, donde se van a superponer perspectivas mentales, emocionales y espirituales, que transcurren en el tiempo conformando símbolos e imágenes que se complementan, anudan y configuran a través del flujo incesante de la vida de las estudiantes.

En primera instancia, utilizamos la ficha prosográfica, que nos permitió establecer relaciones con datos proporcionados por los sujetos de estudios (procedencia, experiencia en organizaciones y militancias, entre otros).

En un segundo momento, aplicamos una entrevista en profundidad que nos permitió indagar desde la experiencia vital algunos aspectos de la infancia, los procesos de formación intersubjetiva y la práctica profesional. El relato acerca de su propia infancia constituye una narración autobiográfica que alude al caudal interpretativo del sujeto y a la imagen de sí mismo que construye. Abrimos el ámbito de la infancia mediante la pregunta por la propia infancia, lo que da cuenta de las estructuras de sentido que operan para comunicar esta etapa de vida.

La posibilidad de aproximarse a este material mediante un modelo de análisis se basa en que las formas de narrar una vida y sus contenidos corresponden a estructuras de relato relativamente acotadas y compartidas socialmente. Se trata de procesos de “semantización” del pasado o de los recuerdos del pasado que afloran en una situación específica.

En el taller de indagación subjetiva buscamos tomar contacto con los discursos que emanan de la subjetividad de las estudiantes; seleccionamos conceptos que aparecieron con frecuencia en las entrevistas en profundidad y los ilustramos con imágenes. Estas imágenes las seleccionamos de las más vistas en google y les adjuntamos el concepto seleccionado anteriormente desde las entrevistas. Estos fueron: Proyecto- Fragilidad- Delicadeza- Cántaro- Proyecto de futuro- Futuro- Explorador de la naturaleza- Transformador- Vulnerable- Objeto de amor de los sujetos adultos.

El trabajo con imágenes partió del supuesto de que vivimos en una cultura de las imágenes y que ellas están tan asentadas en nuestras representaciones, que pueden impulsar un conglomerado de ideas que actúan como detonante de flujos representacionales.

La idea de seleccionar imágenes procedentes de google, y que sean las más vistas de ellas, responde a que una fotografía bella desvía la atención de la sobriedad de su asunto y la dirige al medio mismo. Sontag (2004, p.

98) se refiere a este fenómeno como la tensión sobre el carácter documental de la imagen. En este caso las imágenes reforzaron los conceptos ligados a la infancia que ya habían salido en las entrevistas y, por lo tanto, aseguramos la prevalencia del valor estético y/o comercial, por sobre el valor epistémico que también tienen. Utilizamos las imágenes en su función ilustrativa que deja intactas las opiniones, los prejuicios, las fantasías y la desinformación. Es decir, que terminan por acoplarse al ideario de los individuos participantes sin generar discursos autónomos respecto de los contenidos intencionados.

Las metodologías que empleamos fueron congregando conceptos sobre los cuales parecíamos construir una cierta edificación conceptual, que servía de base a los preceptos (Sánchez, 2000) compartidos por las estudiantes, y que daremos a conocer en las conclusiones. Sin embargo, podemos señalar en términos generales que los datos se trabajaron bajo distintos criterios de análisis de contenido, lo que nos permitió identificar nociones, imágenes y metáforas. Además establecer la relación de estos contenidos con su experiencia y contexto social. Asimismo, el análisis crítico del discurso nos permitió reconocer aspectos de la macroestructura formada por las visiones de mundo de las estudiantes y que pudieran ser influidas por estructuras sociales a las que pertenecieron o pertenecen actualmente (Martínez, 2002).

Desde el punto de vista de Durand y su teoría acerca de los imaginarios, rescatamos dos elementos que sirvieron para leer algunos de los datos obtenidos. Uno tiene relación con la identificación de estructuras del régimen nocturno, fundamentalmente porque las imágenes que emanan de este régimen incitan a la imaginación acerca de la intimidad, del retorno constante a través de la memoria, de lo que fue la infancia y su época para las estudiantes. El viaje hacia el pasado está relacionado con lo que Durand (2005) señala como uno de los fundamentos de la imaginación nocturna, naturalmente relacionada con la quietud del descenso y la intimidad, que está simbolizada, según este autor, por la copa. Aledaña también a los procesos cíclicos, la infancia aparece en nuestras estudiantes relacionada con el retorno,

como un espacio/tiempo posible de revivir mediante un quehacer cercano a los niños y niñas.

En otro aspecto, constatamos la consistencia viscosa (Durand, 2005) de algunas variables, ya que se trata de temáticas que ponen de manifiesto el isomorfismo de las interpretaciones, más que repeticiones estereotipadas. Desde el punto de vista de Castoriadis, la relación entre la raíz síquica y la raíz social es el proceso socializador impuesto al sujeto, mediante el cual es “forzado” a aceptar la sociedad y la “realidad”. Es el puente donde se sitúa la necesidad que las personas tenemos de encontrar sentido. Por lo tanto, la infancia estaría ligada a una patria perdida, a la noción de pérdida, lo que tiene relación con aspectos reiterativos de los discursos de las estudiantes.

5. Resultados de la investigación

En entrevistas realizadas a las estudiantes, al preguntar sobre los imaginarios de la infancia antes de ingresar a la carrera, ellas se remiten a su experiencia en este periodo de su vida y aparecen imágenes como: “personas de cuidado”, “vulnerables”, “frágil”. Detrás de estas imágenes hay experiencias de enfermedad. Una de las estudiantes menciona: “una persona de cuidado, por la experiencia que yo tuve en el hospital (...)” (E. V.) Esta imagen de fragilidad y de cuidado se relaciona con la idea de un estado de riesgo vital de la niñez en su relación con el entorno: “entonces creo que eso sí lo frágil, lo frágil que [se]es cuando pequeña (...)” (M. M. J.)

Dentro del discurso también aparece la imagen del niño o niña inocente, que se relaciona con la idea de pertenencia a un territorio virginal o inmaculado, donde los problemas del mundo real no constituyen un referente: “como eres niño no sabes de la realidad entonces hay que proteger esta inocencia para que no sea vulnerada” (M. M.)

Otro grupo de imágenes son “diamantes en bruto y esponjitas que absorben todo”. Estas nociones no tienen una procedencia clara en la experiencia de las estudiantes y más bien se pueden reconocer como parte de un discurso social y pedagógico tradicional sobre la infancia, como un modelo a completar.

Vinculada con lo anterior, aparece también la imagen de los niños y niñas como “posibilidad de futuro”, ya que se asocia a una perspectiva mesiánica, donde las personas menores resultan un factor esperanzador para la realidad adulta, como “futuros ciudadanos y ciudadanas” y “futuros gobernantes”, nociones que se pueden reconocer también en el discurso político.

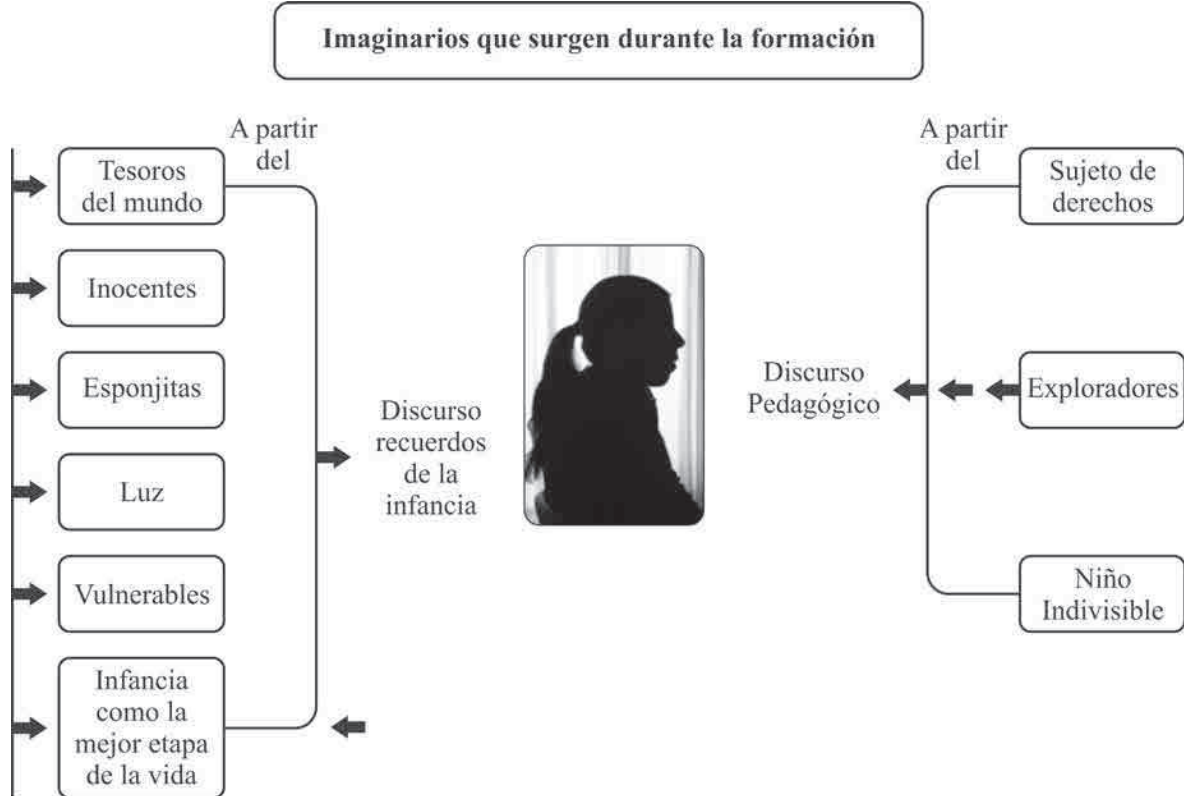
En otro aspecto aparece la idea de que los niños y niñas son “generadores de fuerza para los adultos”, en referencia a los discursos que provienen de sus familias y que se relacionan con el sacrificio que representa la educación y la formación infantil en un contexto de pobreza. En este caso los niños y niñas serían un motor que les permite a los sujetos adultos salir adelante; “los niños siempre han representado para mí (...) como la fuerza para los grandes” (D. C.)

En cuanto a los imaginarios de infancia que surgen de su formación pedagógica, se reconoce una vertiente procedente de su experiencia personal previa al ingreso a la

carrera, y sobre esta se superponen nociones relacionadas con los discursos pedagógicos. Para efectos de esta investigación, estos últimos han sido considerados como procedentes de su formación universitaria.

Dentro del primer grupo que también se podría asimilar a un discurso construido sobre el sentido común de lo que se reconoce como propio de la infancia, se encuentran nociones como: “tesoros del mundo”, “inocentes”, “esponjitas”, “luz”, “vulnerables”, y las que se refieren a la infancia como “la mejor etapa de la vida”. Estas nociones tienen una persistencia durante la formación universitaria, que dan cuenta de la importancia de su propia experiencia en la infancia, puesto que trascienden la formación. En cuanto a las nociones que reconocemos como parte del discurso pedagógico tradicional, y que provendrían de la formación universitaria de las estudiantes, se encuentran “el niño indivisible”, “niño como sujeto de derecho” y “exploradores”.

Figura N° 1: Síntesis de los imaginarios de la infancia en la formación universitaria.



Elaboración propia



En la figura N°1, ambos grupos de nociones se constituyen aisladamente y poco problematizadas. Por lo tanto no logran conformar un discurso articulado y fundamentado sobre la niñez, que permita generar una práctica pedagógica coherente con ellos. Se hacen parte de una noción ambigua sin límites claros acerca de la infancia, que se esgrime en distintas circunstancias y contextos, sin importar mayormente su especificidad. Además, se nota una ausencia en la formación respecto a la generación de un conocimiento autónomo, que articule su experiencia personal con las nociones y criterios que emanan de la formación, en una construcción sólida.

En el taller de indagación subjetiva realizado en el último periodo de la práctica profesional y en las entrevistas, las estudiantes concuerdan en un discurso compartido de imaginarios y nociones referidas a la infancia en el que se reconocen distintas procedencias. En esta actividad aparece el imaginario de la infancia como niños y niñas transformadoras. Esto es expresado por una de las estudiantes: “Sigo creyendo que los niños y niñas son transformadores de su realidad, de sus vidas, de sus relaciones, de sus sentimientos, de sus aprendizajes, etc.” (Narrativa estudiantes). Este concepto proviene de la tradición desde la que se concibe a los niños y niñas como transformadores del mundo y de su entorno. Podemos señalar que alberga o sintetiza la idea de futuro y el origen mesiánico de la niñez como posibilidad de ser. Asimismo, esta mirada se puede asociar a la tendencia que concibe a los niños y niñas como condicionantes de cambio, en el sentido de despertar una confianza desmedida en la infancia como agente bienhechor que impregna su entorno de posibilidades de mejoría. El contenido mesiánico de este discurso puede explicarse por la militancia política de varias de las estudiantes o por su incorporación en agrupaciones sociales. Lo crucial de esta idea es comprobar la visión sobre los niños y niñas, como existencia futura y no como presente, en su dimensión plena de personas y en su contexto específico.

En el discurso de la estudiante se menciona que “(...) el niño con el solo hecho de estar ahí, de estar presente, genera cambios y

transformaciones en el adulto (...)”. Esta noción podría estar relacionada con las circunstancias vitales que están experimentando las estudiantes que salen de la universidad, siendo un periodo abierto y de incertidumbre.

Lo anterior es reafirmado cuando se dice“(...) Al darme cuenta de que no solo yo enseño, sino que cada uno/a de ellos/as es capaz de enseñarme y transformar mis percepciones (...)” (N. E.) Esto da cuenta de una idealización que puede ser construida a partir de las expectativas que genera la práctica profesional y que otorga un “poder especial” a la infancia al transformar a las personas, su contexto y a la sociedad en su conjunto.

Asociado a la idea de ser transformador, también se encuentra el de los niños y niñas como sujetos de derecho, que se expresa como “Transformando progresivamente la sociedad, reconociéndose como sujetos de derecho, con opinión frente a la etapa de sus vidas” (N. E.) Sin embargo esta idea, a pesar de estar presente en los discursos, aparece como una noción difusa o débil. Esta mirada se aleja de una práctica vinculada a la ciudadanía infantil, donde se valora más el derecho a la participación de los niños y niñas, lo que es coherente con lo planteado desde el discurso pedagógico de la formación de educadoras y con lo explicitado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ámbitos en los que no se ha profundizado respecto a la ciudadanía infantil.

La forma que adquiere el imaginario del niño o niña como sujeto de derecho, es de un todo sin partes o una idea absoluta que se cierra sobre sí misma, puesto que a partir de ella no se desprenden acciones específicas o estrategias que señalen una ruta de concreción. Este mismo aspecto se reconoce en los fundamentos de la carrera, ya que se observa una ausencia de sus implicancias y su concreción en las prácticas pedagógicas.

Otro imaginario que aparece es el que tiene relación con los niños y niñas como sujetos constructores de aprendizajes. Este se encuentra relacionado con el protagonismo de los niños y niñas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las estudiantes manifiestan la necesidad de generar experiencias que hagan parte del

impulso explorador de la infancia, reconociendo características propias de esta etapa, como es expresado por una de las estudiantes: “una búsqueda constante de respuestas, de indagar, de descubrir, de saber, de darle significado a las vivencias” (N. E.)

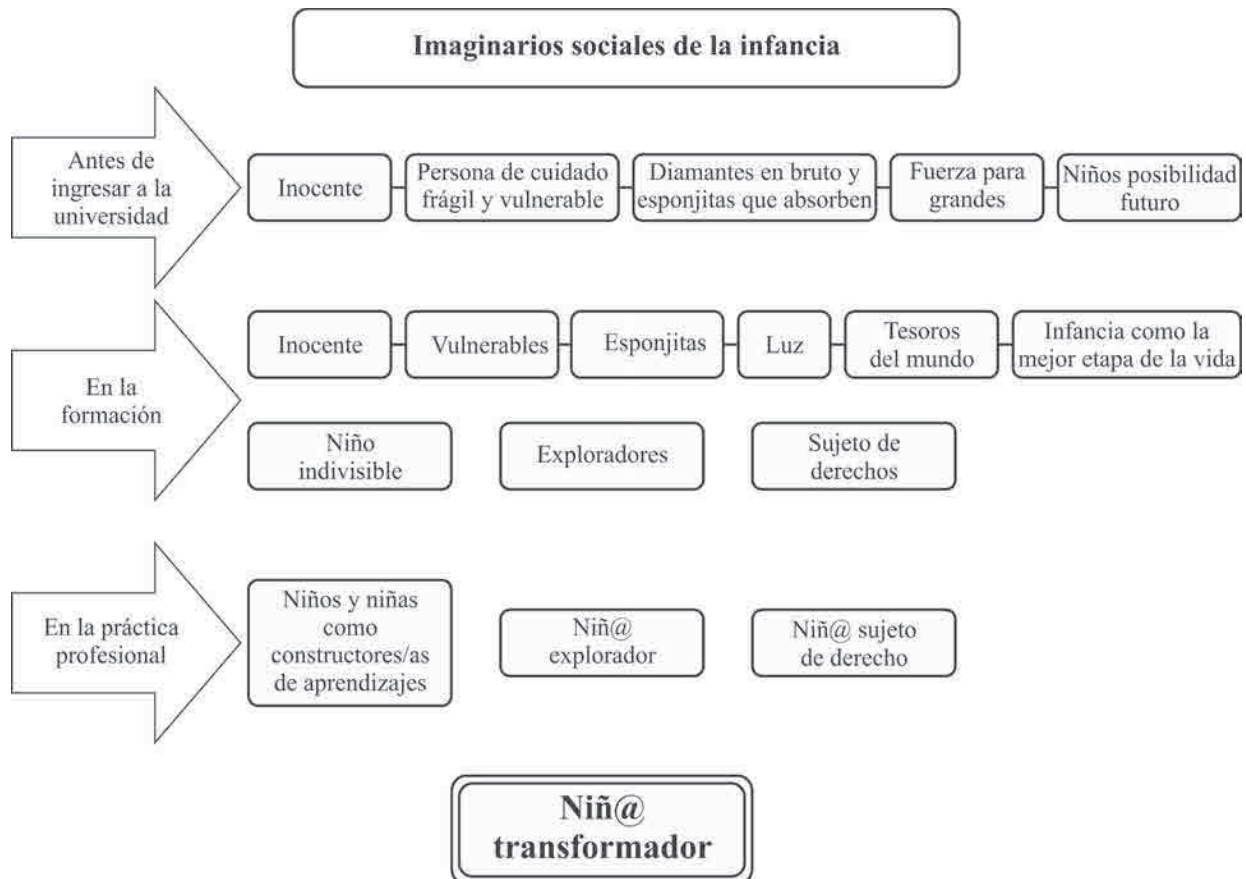
Asimismo, en los discursos se plantea que los niños y niñas “pueden lograr construir todo lo que se proponen” (N. E.), manifestándose una imagen de niño o niña como individuo autónomo, por cuanto no necesita de otros para construir sus propios aprendizajes. Esta última noción se constituye en una suerte de idealización de la infancia. En este imaginario se puede encontrar vínculos con fundamentos constructivistas, que conciben al niño o niña como protagonista de este proceso.

La noción de niño o niña explorador es expresado de la siguiente forma: “están en una

etapa de juego, de relacionarse con el mundo y ahí uno tiene que proporcionar experiencias (...)” (S. J.) El deseo respecto a cómo desarrollar las prácticas en el aula se manifiesta como “no importa que no se den cuenta que están aprendiendo a través del juego, no importa, pero que jugaron, que estaban entretenidos, que era un ambiente donde eran bien acogidos” (E. V.) Estos imaginarios se vinculan al juego y a los procesos creativos que las estudiantes asocian con ampliar las posibilidades de indagación, con establecer roles e interacciones sociales.

En cuanto a los contenidos curriculares que dan sustento a este imaginario, están los relacionados con el aporte de los precursores de la educación parvularia (Fröbel, Pestalozzi, Decroly y Montessori).

Figura N°2: Síntesis de los imaginarios de la infancia.



Fuente: elaboración propia

La figura N° 2 permite sintetizar los imaginarios que confluyen en el discurso de las estudiantes durante la práctica profesional. Uno de ellos es el niño como constructor de aprendizaje y el otro se relaciona con el niño como transformador de la realidad.

Las dudas respecto a si la formación recibida les permitirá desempeñarse adecuadamente, queda de manifiesto por ejemplo en la siguiente afirmación: “(...) se nos enseña el contexto ideal de los niños que están ahí sentados escuchando tranquilamente, de los niños que tienen todos los mismos intereses y eso no es real” (N. E.)

Este encuentro con la realidad genera una distancia acerca del niño o niña real y del niño o niña con quien las estudiantes han construido parte de su imaginario en la universidad. Esto requiere generar estrategias de acercamiento, para aumentar la confianza y avanzar en una relación pedagógica. La distancia comprobada también tiene relación con los componentes del currículum implementados en un contexto real; “yo creo que nos falta más conocer al niño de hoy, estamos con un concepto súper añejo del niño” (N. E.)

Este imaginario es portador de las connotaciones que las estudiantes dan a la actualidad y al tiempo que les ha tocado vivir. Esto podría estar expresando la inquietud relacionada con el respaldo teórico-práctico que han recibido en la universidad. La crítica está dirigida a la formación y refleja la idea de que el problema es detectar la realidad actual de una cierta “forma de ser” de los niños de hoy. Esta afirmación implica homogeneizar a los niños y niñas bajo características previsible que no reconocen la diversidad y las singularidades de ellos.

La práctica no es una etapa aislada y más bien tiene incidencia en sus historias de vida y en las experiencias relacionadas con la formación adquirida durante sus estudios profesionales. Además, se hace parte de las expectativas que se viven en este período respecto a sus capacidades para enfrentar el trabajo docente. En este sentido, resulta una especie de ritual de paso, en el que las estudiantes deben responder a un pasado formativo.

La dicotomía con que se enfrenta la formación previa y la de la última práctica

profesional, se percibe por parte de las estudiantes como una suerte de distancia respecto de lo que llaman “el mundo real” o incluso “el niño real” con las imágenes de niños y niñas, entregadas durante la formación. Este fenómeno interpela la formación de educadores y educadoras incapaces de dar cuenta de la complejidad de la realidad infantil actual, y no posibilita un espacio de reflexión más auténtico respecto a esta distancia.

Confrontar la formación teórica y práctica, no parece ser lo sustancial del problema, sino más bien la ausencia de estrategias y contenidos que reflejen la problemática de una niñez chilena y contemporánea. Esto pasa por acercarse a los fenómenos que afectan a la infancia en su diversidad, en la incidencia de los procesos globales, los nacionales y los contextos socioculturales locales en que los niños se desenvuelven. Además de reconocer las características particulares de cada uno, no sólo desde la perspectiva psicológica, sino también en los aspectos antropológicos, sociales, históricos, políticos y filosóficos. Nuestra institución parece no dar cuenta de esta complejidad de elementos y fenómenos que se entrelazan en relación con la infancia.

6. Reflexiones finales

Desde la perspectiva de lo dicho en estas líneas, el estudio de los imaginarios de la infancia en la formación de docentes resulta relevante, puesto que nos permite aproximarnos a la acción comunicativa del sujeto educador con la infancia. Muchas veces el imaginario instituido desde las organizaciones educativas, no da cabida a los imaginarios que poseen las estudiantes, no reconocen la experiencia vital de estas, ni las imágenes y la memoria que han contribuido a la formación de sus imaginarios. También las conceptualizaciones aprendidas son vacías de contenidos y no permiten problematizar respecto a las distintas nociones de infancia que pueden coexistir en una comunidad de personas para permitir una real transformación de la práctica pedagógica. En términos generales, constatamos que los temas concernientes a la infancia tendían a invadir otros ámbitos de la vida de las

entrevistadas. Este fenómeno tiene una “consistencia viscosa”, puesto que identifica la reiteración de un tema respecto de diferentes referentes (Durand, 2005, p. 204). Como por ejemplo “el niño necesita de sus padres, requiere protección, requiere cuidados, requiere amor, requiere...”. Es decir, la infancia como un espacio temporal de “necesidad” y por lo tanto de “debilidad” y “requerimientos hacia el mundo adulto”. Este carácter de la niñez aparece siempre vinculado a la vulnerabilidad, relacionado, por lo tanto, con debilidades más que con fortalezas en este periodo. En general, no se reconocen aspectos fortalecedores de la infancia.

La naturaleza viscosa de los imaginarios se refiere a que la perpetuidad sustancial de la acción hace descuidar las calificaciones sustantivas o adjetivas. Por lo tanto, señala este ámbito como propio de la “patria materna” o los recuerdos que provienen de la profundidad de la infancia (Durand, 2005, p. 279).

En relación con los imaginarios como noción, nuestras estudiantes no reconocen la procedencia de los imaginarios de los cuales se hace parte, evidenciando una distancia -en este ámbito- con sus propias estructuras mentales. A pesar de que “creen” en la existencia de los imaginarios no tienen posición respecto de ellos y los conciben como una realidad “invisible” de la cual participan, pero con la cual no tienen familiaridad, ni incidencia posible. Otras veces son entendidos como una “opinión” cuya influencia es relativa, o dependen de su aceptación, a modo de un juicio con el cual se está de acuerdo o no.

A través de este estudio nos fue posible reconocer una carencia de direccionalidad lógica que es propia de este ámbito de estudio. Los imaginarios que las estudiantes conciben como parte de su formación subjetiva o privada, pierden prevalencia en comparación con otros que predominan. En este caso, lo que resulta más interesante no es la prevalencia de un imaginario sobre otro, sino la relación que mantienen ambos imaginarios, cuándo y bajo qué circunstancias uno prevalece sobre otro. Este ámbito constituye un espacio de interés para futuras indagaciones en el tema, para llegar a revertir o minimizar las consecuencias que

puede tener en el desempeño profesional de las educadoras de párvulos esta falta de cercanía con sus propias estructuras mentales.

Los imaginarios son una base sobre la cual es posible identificar con más precisión elementos específicos y metáforas que luego reproducen nuestras estudiantes. Develar estas imágenes desde una perspectiva crítica es el comienzo de una posible transformación, puesto que es una manera de entender cómo se enfrentan las estudiantes a los sujetos en su quehacer profesional. El éxito de esta etapa -de práctica- también es una prueba que pondrá en juego estos imaginarios, que los asentará o que los hará tambalear. La confusión que se puede producir en este periodo no favorecerá la toma de conciencia acerca de la configuración de ellos, ni tampoco hará posible la apertura y la conciencia acerca de su existencia y relevancia.

En cuanto a los imaginarios que tienen relación con la idea del niño o niña como posibilidad, se hacen parte de los antecedentes, pero también de los resultados parciales de esta investigación. Es decir, que en estos imaginarios y su constelación -relacionada por el fenómeno del tiempo y de los procesos-, se mezclan las cualidades de contexto y de posibilidad de las propias estudiantes. Las respuestas obtenidas se vinculan con una dialéctica que hace de la infancia una etapa de la vida, una realidad y también una posibilidad efectiva. Quizás lo más relevante en este aspecto es la infancia como una realidad permanente o como aspecto del ser humano que no se agota en un periodo. La formación de profesores y profesoras está lejos de fortalecer este criterio, a pesar de que tomar contacto con los niños y niñas en un proceso comunicacional, en una relación significativa, necesariamente exige a las estudiantes tomar contacto con su propia niñez, como dimensión permanente y perdurable.

En el relato de las estudiantes es posible identificar un componente ético, que direcciona las opiniones acerca de lo que debiera ser la infancia. La conjunción de las nociones del niño como sujeto de protección con su contraparte en la dependencia lamentablemente, constituye un obstáculo para comenzar a comprender una infancia autónoma, como sujeto de derecho, con una opinión válida socialmente. El imaginario

de la infancia como sujeto de cuidado, pone en tensión la autonomía y la participación efectiva de los niños y niñas en la toma de decisiones acerca de su propio bienestar.

Los conceptos, imágenes, metáforas y nociones que aparecen durante la práctica profesional, tienen relación con los niños y niñas transformadores de la realidad y constructores de aprendizaje. Estos imaginarios se presentan aislados dentro del discurso o acompañados de sinónimos que no aportan a su comprensión ni a su concreción. Constituyen principios sobre los cuales gira el discurso pedagógico hace décadas, pero que no han sido motivo de profundización ni cuestionamiento. Es decir, que se hacen parte de las certezas respecto de la pedagogía que se reproduce continuamente. Sin embargo, su situación de “verdad” compartida, representa una dificultad para indagar en el sentido que adquieren en el quehacer profesional de las educadoras, acerca de cómo es posible llevarlos a cabo. Las formas que adquieren las experiencias pedagógicas y su relación con estos principios no están claras. Debiera existir una delimitación más clara en estas nociones de gran divulgación en tanto principios, valores o fundamentos de una práctica, aparte de una didáctica que permitiera llevarlos a cabo.

Sin embargo, también es cierto que la coincidencia respecto a los imaginarios que prevalecen en la etapa de la práctica profesional, evidencian una re-jerarquización respecto de los imaginarios que las estudiantes identifican como parte de supuestos familiares. Esto sugiere que las estudiantes viven un proceso durante la carrera, que reordena los aspectos del imaginario de la infancia que prevalecen sobre otros.

En otras áreas es posible identificar tensiones entre los imaginarios individuales y los colectivos, los de las estudiantes y los que poseen las docentes encargadas de guiar el trabajo de práctica profesional de la carrera. Respecto de esto es necesario generar espacios de discusión.

Los imaginarios que portan las estudiantes, al estar tensionados por la urgencia de conectarse con el “niño o niña real”, revelan la incoherencia entre el discurso y la práctica o el antiguo asunto acerca de la dificultad con

que tropiezan las innovaciones pedagógicas. Resulta de interés constatar los imaginarios sociales, considerando que al haber una crisis comunicacional que afecta tan profundamente la cultura escolar, no ocurre la esperada transformación de los sujetos, sino que más bien se reproducen conceptualizaciones tradicionales acerca de estos.

Durand (2005) habla de una estructura mística de inversión completa de los valores a la que llama *guiliberización*. En esta investigación encontramos variaciones en el discurso del valor de lo pequeño, de lo que está subestimado, como son los niños y niñas en general. Las estudiantes construyen durante sus estudios una opción de vida dedicada a lo “menor”, subrayado por la escasa valoración social de la profesión pedagógica. Esta opción tendrá consecuencias económicas y de reconocimiento social para ellas. Mientras menor es el sentimiento de reconocimiento social, mayor es el valor que se le asigna a la opción por los más “pequeños”, por los más débiles, por los más vulnerables; es decir, por los niños y niñas. Esto parece ser el pilar subjetivo de la opción profesional de nuestras estudiantes.

Lista de referencias

- Aliaga, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 39, pp. 1-40.
- Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, 12 (3), pp. 23-53.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, pp. 5-17.
- Banchs, M., Agudo, A. & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda & M. De Alba (comps.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México, D. F.: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets.

- Colombo, E. (1993). *El imaginario Social*. Montevideo, Buenos Aires: EdNorden-Comunidad.
- Da Costa, M. (2007). La Infancia desde una perspectiva post-moderna: (Re) Conceptuando la educación pre-escolar. *Revista Enfoques Educativos*, 9 (1), pp. 11-31.
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 461-472.
- Duek, C. (2010) Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 799-808.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1) pp. 9-26.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 17 (17), pp. 195-209.
- Koham, W. (2007). *Infancia, Política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Loyola, M. (2008). Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. *Revista de educación Crítica*, 7 (5), pp. 63-74.
- Martínez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. Recuperado el 20 de abril de 2013, de: <http://prof.usb.ve/miguelm/hermeny analisisdisc.html>
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de educación de Chile.
- Ministerio de educación de Chile (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Moreno, C. & Rovira, C. (2009). *Imaginario: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. New York: Rblac-UNDP.
- Moreno, F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de Educador (a) de párvulos*. Tesis Doctoral de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos 1500-1900*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, C. (Mayo, 2001). *Historia e imaginarios de la Infancia*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
- Rojas, J. (2001). *Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía*. Salamanca: Ceme.
- Sánchez, G. & Gómez, R. (2010). *Diagnóstico de la educación Parvularia*. Santiago de Chile: OEI, Idea.
- Sánchez, R. (2000). *La clave secreta en la comunicación y en la enseñanza*. Santiago de Chile: Publicaciones Instituto de Estética Universidad Católica.
- Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne. XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Expansiva.