





**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

**SEMINARIO DE TÍTULO**

Imaginarios de la infancia: análisis crítico del discurso de las estudiantes en proceso de práctica profesional y su relación con la formación de Educadoras de Párvulos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA  
EN EDUCACIÓN PARVULARIA**

Seminaristas:

Renata Araya Urriola.

Nataly Carrasco Galindo.

Romina Montalba Videla.

Ana Mora Pinto.

Dafne San Martín Rebolledo.

Samanta Silva Silva.

Romina Valletta Yau.

Profesora guía:

Graciela Muñoz Zamora.

Santiago, Marzo 2013.



## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar parte de este proceso, quisiéramos agradecer al *Peda*, por sus hermosas áreas verdes las cuales cobijaron tantas alegrías, risas, lágrimas, ansiedades, aprendizajes tanto personales como profesionales, recuerdos que continuarán plasmados a lo largo de nuestras vidas.

A nuestros queridos docentes que marcaron esta etapa: Carmen Gloria Negrotti, Sandra Morales, Pamela Díaz F., Elizabeth Barrera, Patricio Escorza y Andrés Marió, pues nos brindaron palabras de aliento y confiaron en nuestras capacidades.

Para cada una de nuestras compañeras que han vivido este proceso con nosotras, por aquellas conversaciones que enriquecieron nuestras vidas o que simplemente sirvieron para desahogarnos.

Un especial agradecimiento a nuestra querida profesora guía, Graciela Muñoz Zamora, quien pacientemente ha estado presente, cómplice y confidente de nuestras locuras y aprendizajes, conteniéndonos en los momentos más complejos de este proceso, siendo un ejemplo de perseverancia, privilegiando el desarrollo como personas y tratando de que esta construcción no se convirtiese en un hacer por hacer, dejando en cada una de nosotras una huella, una nueva mirada y un proceso de aprendizaje y reflexión constante.

## DEDICATORIA

Mis sentimientos y agradecimientos:

A mi inspiración, mi amada mamá, por su ejemplo de vida, amor eterno y gran espíritu de lucha. Día a día me llena fuerzas para vivir y superar etapas. Hoy, todo esfuerzo y logro es en honor a ella.

A Sebastián, mi gran amor, mejor amigo y compañero de vida. Gracias por creer siempre en mí, por tu inconmensurable amor. No hay palabras para agradecer que la vida nos haya regalado el uno al otro.

A mi Papá, a Cristian y Javier, por su compañía y apoyo eterno. A mis amados sobrinos, Benjamín y Martín, quienes me motivan a nunca dejar de aprender. A mi segunda familia, Elgarrista Escobar – Planas Elgarrista, por acogerme con amor e incentivar me constantemente. A mis tres abuelitas, que día a día me acompañan con profundo amor.

A familiares y amigos, en especial a Nataly, por el inquebrantable apoyo en este proceso. A profesoras y profesores que me acompañaron en el *Peda*, y finalmente a niñas y niños con quienes compartí, pues me ayudaron a crecer como persona y profesional.

Con infinito amor, Renata Betsabé Araya Urriola.

## DEDICATORIA

Agradezco infinitamente a todas las personas que estuvieron en este proceso, particularmente a mis padres, que estuvieron siempre conmigo, me entregaron amor, apoyo, preocupación y aconsejaron en cada momento. A mis hermanos, que me dieron todo el ánimo para seguir adelante, sobre todo a Fernanda, que me inyectó de energía a mi vida. A mi Nachito, que estuvo conmigo en toda esta etapa, en mis triunfos y derrotas, con su amor, comprensión, paciencia y cariño. En especial a mi *weli*, que este donde este, me dio la fortaleza y las ganas de salir adelante.

A mis familiares y amigos, por su preocupación, cariño y ánimo. En especial a Renata Araya, que me acompañó en este camino, con resiliencia y lucha, permitiéndonos seguir adelante. A profesores y profesoras que guiaron este largo andar. A niños y niñas que me hicieron crecer como persona y profesional, en especial a Antonella, que me entrega la fuerza día a día para seguir aprendiendo.

Con amor, Nataly Alejandra Carrasco Galindo.

## DEDICATORIA

Mis dedicatorias con amor son para mi familia: mamá, tía y hermana, porque ellas confiaron en mí, dándome las energías necesarias para culminar este proceso. Gracias a mi hermana que me prestó su hombro en momentos difíciles, gracias a mi madre que con sus “vamos tú puedes”, me prestó sus alas cuando más lo necesitaba, a mi tía por enseñarme a ver la “vida en colores”, para comenzar a ver desde otra forma. No puedo dejar de lado a mi compañera de trabajo Anita, quién ha sido mi cómplice de sonrisas y aprendizajes. También a mi fiel compañero Alex, el cual influye y me impregna del espíritu por la educación, gracias a su pasión por la misma, amigo del alma que me enseñó a mirar por medio de letras, expresar por medio de silencios y a creer por medio del amor hacia la enseñanza.

Ahora puedo volar libre sin obstáculos que me impidan transformar.

*“En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento”*  
Albert Einstein

Abrazos azules, Romina Belén Montalba Videla.

## DEDICATORIA

*“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”*

*Paulo Freire*

Amados míos:

Ha sido un gran camino recorrido y finalmente esta etapa he cumplido, en gran parte gracias al apoyo, cariño, alegría, abrazos y contención que he recibido, de parte de mi padre y madre, hermano y hermanas que como familia han contribuido a ello. La presencia espiritual de mis queridas abuelas María y mamita Chenda, que están constantemente presentes en mi corazón, y las palabras de mi hermana Soledad las cuales han llenado mi corazón, gracias por existir y ser mi beba hoy y siempre. A mi compañera de trabajo Romina Montalba por su apoyo constante, en este valioso proceso... ¡Gracias infinitas a Jah y a todos ellos y ellas por ser parte de sus vidas!

Mi pilar fundamental, gracias al cual he podido alcanzar mis objetivos, una flor de la fuerza en el día a día, mi Ángel siempre presente al que debo mi felicidad. Junto a un corazón enamorado ha sabido contener e iluminar el arcoíris de la vida con los más hermosos colores. Todo lo que soñé, lo sigo soñando y soñaré porque lo que una vez disfrutamos nunca lo perderemos, todo lo que he amado profundamente se convierte en parte de nosotros mismos.

*“Era amor puro, sin posesión ni celos; nadie consigue atar a un trueno, nadie consigue apropiarse de los cielos del otro en el momento del abandono”.*

*Luis Sepúlveda.*

¡La meta es nuestra y compartimos el éxito!

Con exagerado amor, Ana Alicia Mora Pinto

## **DEDICATORIA**

Para las tres mujeres que han caminado conmigo y han hecho de mi una mejor persona y hoy casi una profesional...

Marisol Rebolledo, contigo he aprendido que en la vida las cosas cuestan es por eso que uno debe dar todo su corazón y ganas para lograrlo. Eres un ejemplo de humildad y perseverancia, estoy muy agradecida de tu dedicación y amor. Al estar terminando este proceso quiero recordarte lo mucho que aprecio tu valentía, por mucho tiempo fuimos las dos y para eso se requiere de mucho amor, siempre serás mi imagen de fuerza.

Irma González, hoy te has convertido no solo en mi abuela, sino en mi segunda mamá y amiga, gracias por escucharme, aconsejarme y por transmitirme siempre tus buenos deseos. Cada día estás presente en mi corazón y espero nunca me faltes, te has convertido en mi refugio y muchas veces mi tranquilidad, por todo esto hoy quiero que seas parte de esta dedicatoria de amor.

Alondra López, hermanita a pesar de tu corta edad eres una persona incondicional para mí, me transmites mucho amor, y con una sonrisa tuya basta para que todos los pesares desaparezcan, gracias por traer tanta felicidad a nuestra familia, que gracias a ti nos hemos convertido en cuatro, eres imagen de unión y fuerza.

Muy agradecida hoy quisiera dedicar este seminario a cada una de estas tres mujeres que son mi apoyo hoy y siempre. Las amo.

Dafne Nicole San Martín Rebolledo.

## **DEDICATORIA**

Ha terminado un proceso importante en mi vida, uno de muchos, que se caracterizó por ser arduo, lleno de alegrías y esfuerzos. Quisiera dedicar y agradecer primero que todo a mi Colomba, quien con su infinita sabiduría llegó en el momento preciso a inundar mi vida de felicidad y del más completo amor. A mi Madre y Padre por su confianza y apoyo incondicional en cada desafío emprendido. A mi hermano, por no dejarme caer en los momentos más difíciles, a mis abuelas por enseñarme a disfrutar la vida, a mis tíos Alejandro, Marta, Cecilia y Sandra por acompañarme, confiar y quererme y a Romina Valletta, quien en estos largos años siempre tuvo las palabras precisas en los momentos exactos y nunca me abandonó. También quisiera reconocer a mi inspiración docente Ximena Castro, que en su caminar por la vida demostró que la pedagogía es un estilo de vida difícil y abnegado, pero tiene la mejor recompensa del mundo, EDUCAR.

Gracias infinitas. Con eterno amor

Samanta Alejandra Silva Silva.

## **DEDICATORIA**

Dedicado especialmente:

A mi madre Milén, por su apoyo, amor y paciencia durante todos los años de estudio, y en toda mi vida.

A mi padre José, por su amor y apoyo constante en toda mi vida y a lo largo de la carrera.

A mi hermana Milén, por su apoyo, préstamo de libros, ayuda, aportes constantes, conversaciones sobre temas de pedagogía junto a ella, por su amor, en este proceso y siempre.

A mi abuela Eliana, por su preocupación y cariño durante los años de estudio y en mi vida, quien desde el cielo me sigue cuidando.

A mi compañera y amiga Samanta, por su comprensión y apoyo durante los años de estudio en la carrera y en otras ocasiones de la vida.

A mi pololo Carlos, por su apoyo, ayuda, aliento y amor durante este periodo de mi vida y por compartir conmigo temas relacionados con la pedagogía.

Gracias por ayudarme a lograr esto!

Para ustedes con amor, Romina Valentina VallettaYau



## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	<b>14</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>15</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>16</b>
<i>Capítulo I: Planteamiento del Problema</i> .....	<b>19</b>
<b>1.1. Formulación del problema de investigación</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2. Preguntas de Investigación</b> .....	<b>24</b>
1.2.1. Pregunta Principal.....	24
1.2.2 Preguntas Específicas.....	24
<b>1.3. Objetivos de la Investigación</b> .....	<b>25</b>
1.3.1 Objetivo General.....	25
1.3.2. Objetivos Específicos.....	25
<b>1.4. Justificación de la investigación</b> .....	<b>26</b>
<i>Capítulo II: Marco Teórico</i> .....	<b>30</b>
<b>2.1. El imaginario social. Aportes de los distintos teórico para su comprensión</b> .....	<b>30</b>
2.1.1 Tipologías y características de los imaginarios sociales.....	33
2.1.2. Imaginario de la infancia.....	39
<b>2.2. Concepto de Infancia</b> .....	<b>44</b>
<b>2.3. Concepción de Sujeto</b> .....	<b>49</b>
<b>2.4. Concepción de niños y niñas como sujetos de derechos</b> .....	<b>53</b>
<b>2.5. La participación de los niños y niñas</b> .....	<b>58</b>
<b>2.6. El valor del Juego</b> .....	<b>62</b>
<b>2.7. El aporte de la Escuela Nueva al reconocimiento de los niños y niñas</b> .....	<b>68</b>
<b>2.8. Una aproximación a los imaginarios de la infancia construidos a través de las políticas de Estado: Mirada histórica desde el Gobierno de Eduardo Frei Montalva hasta el Gobierno de Sebastián Piñera</b> .....	<b>74</b>
2.8.1. Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964 - 1970).....	74
2.8.2. Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970 – 1973).....	83
2.8.3. Gobierno de Augusto Pinochet Ugarte (1973 - 1990).....	88
2.8.4. Gobiernos de la Concertación: Intento de reconstrucción del Rol de la Educadora de Párvulos. Enfoque instrumental.....	94
2.8.4.1. Gobierno de Patricio Aylwin Azócar (1990 - 1994).....	94
2.8.4.2 Gobierno Eduardo Frei Ruiz Tagle (1994 - 2000).....	99
2.8.4.3 Gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2006).....	107
2.8.4.4 Gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006 – 2010).....	112

2.8.5. Gobierno de Sebastián Piñera Echenique (2010 - 2013).....	117
<b>Capítulo III: Marco metodológico.....</b>	<b>126</b>
3.1. Tipo de investigación.....	126
3.2. Enfoque de la Investigación.....	127
3.3. Método de la Investigación.....	128
3.4 Técnicas de Recolección de datos.....	130
3.5. Plan de análisis.....	133
3.6. Validez y Confiabilidad.....	135
3.7. Rol del investigador.....	136
3.8. Ética del estudio.....	137
3.9. Escenario de la Investigación.....	137
3.10. Sujetos de estudio.....	138
3.11. Fases del estudio.....	140
<b>Capítulo IV: Resultados de la investigación.....</b>	<b>143</b>
4.1. Descripción del proceso de producción y recolección de datos.....	143
4.2 Procesamiento de datos.....	144
4.2.1. Primer nivel: Análisis de contenido.....	145
4.2.2. Segundo nivel: Análisis de discurso.....	147
<b>4.3. Presentación de resultados: Imaginarios Sociales de la Infancia de las estudiantes en práctica profesional segundo semestre 2012 .....</b>	<b>149</b>
4.3.1. Imaginarios de la infancia desde la experiencia de vida, antes del ingreso a la Universidad.....	149
4.3.2. Imaginarios sociales de la Infancia durante el proceso de formación como Educadoras de Párvulos.....	156
4.3.2.1. Imaginarios de la Infancia desde la experiencia de vida.....	156
4.3.2.2. Imaginarios de la Infancia vinculados a la formación universitaria.....	160
4.3.3 Imaginarios sociales de la Infancia develados desde las expectativas para la práctica profesional de los sujetos de estudio .....	166
4.3.4. Imaginarios sociales de infancia develados durante el desarrollo de la práctica profesional de los sujetos de estudio.....	172
<b>Capítulo V: Reflexiones Finales .....</b>	<b>183</b>
5.1. Imaginarios de la infancia.....	183
5.2. Imaginarios de la Infancia de las estudiantes en práctica profesional: ¿Reproducción o construcción propia .....	185
5.3. Imaginarios de la Infancia y la formación de la Educadoras de Párvulos: ¿Instituido o Instituyente?.....	187

<b>5.4. Niños y niñas como sujetos de derecho: ¿Significados compartidos?.....</b>	<b>187</b>
<b>5.5. El proceso investigativo y su significado.....</b>	<b>188</b>
<b>5.6. Aportes de la investigación.....</b>	<b>189</b>
<b>5.7. Perspectivas de la investigación.....</b>	<b>189</b>
<b><i>Bibliografía</i>.....</b>	<b>191</b>
<b><i>Anexos</i>.....</b>	<b>203</b>
<b>Anexo 1: Pauta Ficha Prosográfica.....</b>	<b>203</b>
<b>Anexo 2: Pauta de entrevista en profundidad.....</b>	<b>207</b>
<b>Anexo 3: Pauta de Observación.....</b>	<b>210</b>
<b>Anexo 4: Imágenes de la infancia del taller de indagación subjetiva.....</b>	<b>218</b>
<b>Anexo 5: Matrices de análisis.....</b>	<b>221</b>



## RESUMEN

La formación de los y las docentes en Chile ha sido un tema permanente de preocupación de las autoridades políticas y universidades, existiendo una presión por mejorar los resultados desde una lógica instrumental. Esto incide directamente en la formación de las educadoras de párvulos, a través de la vigencia de los estándares para su formación, aprobada por el Ministerio de Educación.

Un aspecto que se requiere abordar en la formación de educadores y educadoras de párvulos, son las construcciones, nociones, conceptos e imágenes que van constituyendo los imaginarios de la infancia. Estos constructos son transmitidos durante la formación universitaria, considerando las políticas educativas y las significaciones históricas. Por otra parte, se constituyen a partir de la experiencia de vida, donde se internalizan nociones a nivel consciente e inconsciente.

Esta investigación pretendió determinar los imaginarios de la infancia presentes en los discursos de las estudiantes en proceso de práctica profesional y su vinculación con la formación recibida en la Universidad Metropolitana de la Ciencias de la Educación. Para lograr tal objetivo, se utilizó un paradigma interpretativo-crítico y a través de una metodología cualitativa se definió la aplicación de técnicas investigativas: ficha prosográfica, entrevista en profundidad y taller de indagación subjetiva. Los datos recogidos fueron analizados en su contenido, en una primera instancia y en una segunda, a través del análisis crítico del discurso.

La relevancia de la investigación se centra en comprender los imaginarios de la infancia para mejorar la formación de futuros educadores infantiles y contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

**Palabras claves:** Imaginario social – infancia – formación – discurso pedagógico.

## ABSTRACT

The teachers training in Chile has been a permanent issue for the authorities and universities, and there is a pressure to improve results with an instrumental logic. This directly affects the formation of kindergarten educators through the enforcement of standards for training approved by the Ministry of Education.

One aspect that requires an approach in the training of kindergarten educators are constructions, notions, concepts and images that will constitute the image of childhood. Therefore those images are given in the university education considering educational policies and historically constructed meaning significance. Additionally with acknowledging the life experience, where it builds conscious and unconscious notions.

This research aim to determine those childhood images in the discourse of the students in the professional practice and its relationship to the training received at the Metropolitan University of Educational Sciences. To achieve this objective, it was defined from a critical-interpretive paradigm and through a qualitative methodology using investigative techniques as prosografic tab, in-depth interview and workshop subjective inquiry. The data collected were analyzed in first place with content analysis and in second through critical discourse analysis.

The relevance of the research focuses on understanding the images of childhood to improve the teachers training and help to enhance their pedagogic practices.

**Keywords:** social imaginary - childhood - training - pedagogical discourse speech.

## INTRODUCCIÓN

Los imaginarios de la infancia son construcciones sociales y culturales según las cuales una cultura concibe y convive con niños y niñas. La presente investigación se realiza en el contexto de las estudiantes en práctica profesional, realizada en el segundo semestre del año 2012 de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Su objetivo es determinar los imaginarios sociales de la infancia que ellas poseen y la vinculación con la formación pedagógica.

Surge la motivación por conocer los imaginarios sociales de la infancia debido al desconocimiento en cuanto al significado e impacto que poseen en los discursos y actuar de los y las docentes en Chile.

Los imaginarios sociales se abordan desde los planteamientos de diversos autores, como C. Castoriadis, M. Facuse y E. Colombo, entre otros. Como puntos de vista se utilizan conceptos derivados de la filosofía y la psicología, realizando un barrido histórico que se inicia en los planteamientos de Aristóteles.

La concepción que instala como eje central esta tesis, se presenta desde C. Moreno y C. Rovira (2009), los que especifican que “[...] un imaginario social es una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos”. Cornelius Castoriadis propone tres categorías de imaginarios sociales: Institucionalizado o Instituido, Instituyente y Radical. El concepto se explicita en vertientes subjetivas y sociales de manera consciente e inconsciente, estos planos interactúan constantemente.

Los imaginarios son considerados como reales, a pesar que no son tangibles, para los sujetos de estudio y en cierto modo para el grupo de investigadoras, pues se consideran válidos y veraces en sí mismos, desde sus componentes y contextos. La constitución de

éstos es compleja debido a sus múltiples significaciones, algunas de ellas se mantienen y otras se transforman dependiendo del contexto histórico en que se sitúan.

A partir de esta definición se genera una premisa o supuesto sobre la reproducción de los discursos y referentes promovida por los docentes de la universidad, sin existir articulación entre cada uno de ellos, debido a la ausencia de correlatos significativos, conscientes y coordinados sobre la infancia, puede llevar a la institución formadora a no responder adecuadamente frente a la realidad de los niños y niñas en la actualidad.

La investigación está organizada en capítulos. El primero de ellos da cuenta del **Planteamiento del Problema**, el que se enfoca esencialmente en cuáles son los imaginarios sociales de la infancia que subyacen en los discursos de las estudiantes y su relación con la formación docente de las Educadoras de Párvulos de la UMCE. Además se presenta la problematización y los antecedentes que guiaron la investigación, teniendo como focos los planteamientos de diversos autores sobre el tema, los que se aplican en las políticas públicas chilenas, la Convención de los Derechos del Niño y la Niña junto a otras convenciones similares. Por otra parte se revisa el marco curricular vigente para educación inicial.

El segundo capítulo desarrolla el **Marco teórico**. Este da cuenta de las teorías más relevantes y consistentes para las autoras que existen sobre los imaginarios sociales, centrados, en este caso en los imaginarios sociales y de la infancia. El concepto de infancia, concepción de sujeto, concepción de sujeto de derecho y su implicancia en la formación de las Educadoras de Párvulos, por un lado. La participación de los niños y niñas, el valor del juego, las características de los niños y niñas que se construyen desde la Escuela Nueva y los gobiernos chilenos, desde Eduardo Frei M. hasta Sebastián Piñera E. Lo anterior permite dar sentido al análisis de la información obtenida en esta investigación, facilitando la contrastación de estos datos con los resultados del estudio.

El tercer capítulo describe el **Marco Metodológico**. Para esta investigación se elige el paradigma comprensivo-critico que permite indagar los imaginarios sociales desde un

enfoque cualitativo. Se utiliza el análisis de discurso desde la perspectiva propuesta por los autores Pechaux (1975) y Van Dijk (2000) permitiendo acercarse al objeto de estudio. En este capítulo se presentan las técnicas seleccionadas, la caracterización de los escenarios y los sujetos de estudio, estableciendo además un plan de análisis que orienta el estudio de los datos obtenidos.

A continuación se explicita el **Análisis de resultados**, donde se despliegan las nociones de niño y niña construidas desde los imaginarios sociales de la infancia, sus interrelaciones y los elementos constituyentes de éstos. En este capítulo, se busca comprender los factores que se conjugan en la construcción de los imaginarios, recogidos por las investigadoras en el proceso de investigación, presentes en los sujetos de estudio.

En el último capítulo se abordan las **Reflexiones finales**. Acá se transparenta la postura grupal de las investigadoras frente a los resultados del estudio, las debilidades y fortalezas surgidas en ésta, y las perspectivas surgidas para nuevas investigaciones relacionadas con la temática del estudio. Además se dan a conocer las reflexiones sobre todo el proceso investigativo y los resultados obtenidos, a nivel personal y grupal. Se relata el proceso de comprensión y consensos sobre la información para la concreción final de esta investigación.

## **Capítulo I: Planteamiento del Problema**

### **1.1. Formulación del problema de investigación**

La formación de los docentes ha sido una preocupación en las políticas educativas y en el campo de las investigaciones. Actualmente, se ha instalado en el debate público, la discusión sobre la formación que entregan las Universidades. La crítica se intensifica cuando se habla de formación inicial en pedagogía y la heterogeneidad de ofertas de universidades que imparten estas carreras.

Frente a esta problemática se han instalado una serie de instrumentos evaluativos que pretenden mejorar la formación docente, fijando Estándares (MINEDUC, 2011) que especifican las competencias a desarrollar y que se reflejan en la Prueba Inicia. Ambos dispositivos pretenden responsabilizar al profesorado y a las universidades para avanzar en la calidad educativa.

Estas políticas se enmarcan en una concepción neoliberal de la educación. Desde un enfoque técnico e instrumental, se van relevando aspectos centrados en la planificación y evaluación y la apropiación de un lenguaje propio de la expresión empresarial como: resultados, la eficiencia de los procesos educativos, tasa de retorno, entre otros (Pérez, 2004; Muñoz, 2011). Esta perspectiva abandona el sentido de la pedagogía y de los sujetos involucrados en el proceso.

En este contexto, necesariamente se plantea un desafío para las instituciones formadoras de docentes, considerando la presión de las políticas educativas y de la sociedad en su conjunto. De esta manera, Muñoz plantea (2011: 79) “No hay que olvidar que los estudiantes de pedagogía, en su mayoría, se han formado bajo un enfoque tradicional, lo que se expresa en un conjunto de creencias, saberes y sentidos comunes respecto de un proceso de enseñanza y aprendizaje, reproductor del sistema y que, en la educación universitaria, se sigue promoviendo”.

Por tanto, resulta clave una formación sólida de los y las profesionales encargados/as de educar a los niños y las niñas. Su incidencia es relevante, ya que tal como plantea Zabalza (2011: 104) “no existe ninguna posibilidad alguna de mejora en los programas educativos que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlas a cabo”. El mismo autor menciona que un programa de calidad en la formación de educación infantil debe considerar un conocimiento profundo del desarrollo de niños y niñas, los contenidos del currículo y las didácticas para el trabajo con la infancia, favoreciendo el desarrollo de procesos educativos basados en el concepto de bienestar integral.

Las instituciones formadoras deben construir una reflexión respecto a la infancia que se expresa en el currículo y en las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras, propiciando una perspectiva reflexiva y crítica de sus prácticas pedagógicas para no convertirse en meros reproductores de las políticas educativas (Giroux, 1990; Schön 1992).

La visión de una institución como la universidad permite la construcción de un imaginario social, que Castoriadis (1981) define de la siguiente forma:

“Es la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y los entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad” (Banchs R., Agudo A., Astorga L, 2007: 54).

El campo de los imaginarios sociales se encuentra vinculado a lo simbólico y a la construcción de sentidos, conformados desde lo cultural- social, político y pedagógico. Este mundo de significaciones compartidas por una comunidad permite su reproducción, “y solamente en relación a este mundo de significaciones cada vez instituido podemos pensar la cuestión de lo que hace la “unidad” y la “identidad [...]” (Colombo, 1993: 56). Sin embargo, dentro de los imaginarios sociales se reconoce la libertad individual para generar otros sentidos, existiendo una relación dialéctica entre la dimensión individual y social.

Desde este aspecto en la formación de educadores y educadoras de párvulos, dentro del ámbito universitario, se podría reconocer la formación de un imaginario de la infancia que se entrega a través del currículum explícito e implícito, las políticas educativas, las prácticas y discursos de los docentes formadores, los centros de prácticas. Sin embargo, se debe reconocer la dimensión individual, ya que los estudiantes han construido nociones respecto de la infancia en su experiencia de vida y en la trayectoria de su formación como docentes y que se expresarán en sus discursos y prácticas pedagógicas, evidenciado la complejidad del campo de los imaginarios sociales (Agudelo, 2011).

Todos estos aspectos van constituyendo una herencia derivada de la perspectiva histórica, política y científica que incide en el imaginario social y que se expresa en las concepciones y metáforas respecto de la infancia, presentes en los discursos y prácticas de los diseñadores de políticas, familias y educadores que construyen imaginarios sociales respecto a los niños y las niñas. Es importante develar las derivaciones etimológicas, ontológicas, jurídicas, políticas y pedagógicas de esos imaginarios presentes y que muchos de ellos, tienen una presencia hasta la actualidad en la sociedad (Da Costa, 2007; Martínez y Muñoz, 2012).

Actualmente en el debate desde las Ciencias Sociales, se pueden reconocer distintas conceptualizaciones acerca de la infancia. En primer lugar, en las políticas educativas por la influencia de la teoría del Capital humano y las neurociencias, ha promovido en el discurso “universalidad de la infancia” (Da Costa, 2007). Asimismo, la psicología también ha contribuido a la concepción que alberga un niño y niña universal. El discurso ilustrado, asentado en los planteamientos de John Locke (1632 – 1704) con la contribución a posterior de Jean Piaget (1896 – 1980), que instaló y promovió hasta la actualidad, en el campo de la pedagogía un concepto de la infancia como un paso o escalón hacia la adultez y que alberga la idea de la infancia semejante a una tábula rasa, planteamientos que tienen vigencia hasta la actualidad. 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: 99). En la actualidad todavía se encuentran retazos de estos imaginarios y

que se han entronizado en la mirada del educador como en una etapa donde es posible “moldear” las conductas.

Debido a la escasa materia de investigación en esta línea es necesario reconstruir el concepto de Infancia como tal, para develar las nuevas imágenes que subsisten en el siglo XXI acerca de la noción de niño y niña que existe en la actualidad en las educadoras de párvulos. Los estudios sobre los imaginarios sociales entregan una nueva visión, para conocer las construcciones y concepciones que posee la sociedad respecto a esta temática, que impacta no sólo en la vida cotidiana de las personas y en su interacción con los niños y las niñas, sino también, en las concepciones emanadas de las instituciones como el Estado, los establecimientos educacionales y las universidades, entre otros.

A partir de lo anterior, se hace necesario una construcción sobre los imaginarios sociales que subsisten dentro de la formación académica de los futuros docentes de Chile, enfocándose a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde la misión del Departamento de Educación Parvularia, alude a la “[...] formación de un profesional crítico, reflexivo, investigador permanente de sus prácticas, considerando a su vez conocimientos interdisciplinarios, favoreciendo así una planificación, implementación y evaluación de proyectos educativos de calidad [...]” (UMCE, 2012). En la misma línea, el perfil de egreso de la Educadora de Párvulos menciona que debe “[...] construir y reconstruir sus imágenes y creencias de lo que significa ser educador/a en el siglo XXI” (UMCE, 2011). Sin embargo, explícitamente no existe una declaración respecto a los niños y las niñas que va a educar esta futura profesional, más bien en el perfil de egreso se encuentran ideas declaradas, como considerar “que el niño/a es co-constructor de conocimiento junto a otros adultos/as y a otros niños/as”, sujeto de derecho, situado históricamente y participante de la sociedad. Mencionando explícitamente: “[...] se asume que el niño/a o la infancia, no es un ser y estado esencial que aguarda para ser descubierto y definido. Por el contrario, existen múltiples niños, niñas e infancias construidas por nuestras interpretaciones de la infancia y por lo que los niños y niñas son y deben ser” (UMCE, 2011). Esto constituye parte del discurso pedagógico en la formación de las

estudiantes y que debiera permitir la ampliación y/o construcción de un imaginario de la infancia.

Es importante destacar que dentro del proceso de formación, la práctica profesional constituye una etapa crucial para culminar esta etapa de formación y que se conforma desde las expectativas, conocimientos y experiencia que va adquiriendo en el ejercicio práctico y por tanto, su noción de infancia, se enfrenta a la realidad de los niños y las niñas en los centros educativos.

Esta investigación tiene relación con una visión que surge de la experiencia pedagógica de las estudiantes en práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, para caracterizar los imaginarios presentes en los discursos y prácticas de las estudiantes, respecto a la niñez, considerando los aspectos presentes en su historia de vida, en su experiencia como estudiantes y principalmente durante su proceso de práctica profesional y visualizar desde que perspectiva la formación académica durante la carrera, les ha favorecido en función a ampliar ese imaginario o por el contrario limitarlo.

La investigación se realizará desde la perspectiva cualitativa, bajo el paradigma comprensivo crítico, debido a que permite una comprensión de la realidad, sustentada en el reconocimiento de las diversas realidades construidas por los sujetos sociales, utilizando el método Análisis de Discurso. Los instrumentos con los que se trabajará serán las entrevistas en profundidad, observación en aula y talleres de indagación subjetiva, para adentrarnos en su experiencia y conceptualizaciones, metáforas e imágenes respecto de la infancia. Este estudio se centra en las estudiantes en práctica profesional del II semestre, año 2012 de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## **1.2. Preguntas de Investigación**

### **1.2.1. Pregunta Principal**

¿Cuáles son los imaginarios sociales de la infancia que subyacen en los discursos de las estudiantes en práctica profesional del II semestre 2012 de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y su relación con la formación pedagógica?

### **1.2.2 Preguntas Específicas**

- ¿Qué imágenes, conceptualizaciones y metáforas se develan del discurso de las estudiantes?
- ¿Qué elementos configuran la noción de infancia en el discurso de las estudiantes?
- ¿Qué nociones se vinculan con la formación como educadoras de párvulos?
- ¿Qué imaginarios de la infancia predominan al finalizar la práctica profesional y desde qué nociones se construyen?
- ¿Qué relación existe entre los imaginarios de la infancia de las estudiantes con el discurso pedagógico de la formación?

### **1.3. Objetivos de la Investigación**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Determinar los imaginarios sociales de la infancia que subyacen en los discursos de las estudiantes en práctica profesional del II semestre del año 2012 y su relación con la formación pedagógica en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las conceptualizaciones e imágenes respecto de la infancia antes de ingresar a la universidad, durante la formación y el proceso de práctica profesional.
- Interpretar los principales elementos que configuran la noción de infancia en los discursos que desarrollan las estudiantes que cursan práctica profesional de la carrera y sus nexos discursivos.
- Relacionar los imaginarios sociales de la infancia de las estudiantes con el discurso pedagógico explicitado durante la formación de las educadoras de párvulos de la UMCE.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

Las investigaciones realizadas hasta el momento en Educación Parvularia se han centrado principalmente en el mejoramiento de los distintos procesos que implica la educación en este nivel, desde la perspectiva de la gestión hasta lo pedagógico (Tokman, 2010, Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Junto a ello, se han incorporado nuevos marcos legales que tuvieron incidencia en el nivel, como es el caso de la Ley de Subvención Preferencial (Santibáñez, 2009), que sostiene como propósito mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile (MINEDUC, 2008).

De este modo Farías (2002) plantea que las concepciones de infancia presentes en las políticas públicas han estado vinculadas a desarrollar algunas reflexiones sobre la concepción de niño y niña como sujeto de derecho. No obstante, no existe certeza que en la formación de las Educadoras y Educadores de Párvulos tal concepción se encuentre presente en sus discursos y prácticas, de manera implícita o explícita. Más bien, se reconoce que, desde lo planteado por el marco curricular vigente, se mantiene un enfoque de desarrollo biopsicosocial, afectivo y cognitivo, con énfasis relevante en las concepciones de la psicología del desarrollo.

En el año 1990, Chile ratifica la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Niñas, lo que obliga a los Estados a incorporar políticas públicas que garanticen los derechos ratificados, los que “se basan en el respeto a la dignidad y el valor de cada individuo, independientemente de su raza, color, género, idioma, religión, opiniones, orígenes, riqueza, nacimiento o capacidad, y por tanto se aplican a todos los seres humanos en todas partes” (UNICEF, 2012). Sin embargo, las políticas públicas diseñadas en Chile presentan una visión de niño y niña como sujeto de cuidado y protección particular. Estas contienen a menores de 0 a 18 años, tal como lo plantean los estudios de Farías (2002).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño y Niña y otras convenciones internacionales (Dakar, 2000); además de acciones de la sociedad civil (Foro Mundial de la Educación para todos, 2000), han sido fundamentales para distinguir a niños y niñas en relación a épocas anteriores en las que estaban ausentes. Por consiguiente, aún falta avanzar

en concretar esta mirada en la práctica cotidiana de las distintas instituciones y en la sociedad, generando mayor debate respecto a los derechos de la infancia.

Desde esta perspectiva se requiere desarrollar un concepto de niño y niña como actor social y sujeto de cambio, con un rol activo (Peralta V., 2003). Los cambios generados en la visión de niño, niña e infancia se encuentran en construcción en la actualidad, principalmente, en lo concerniente a ser considerados como sujetos de derecho y constituirse en un actor social. Lo que implica y promueve directamente un cambio social, constituyéndose en un gran desafío para educadores y educadoras infantiles.

En marzo del año 2000 se modificó el actual marco curricular de Educación Parvularia, innovando este nivel educativo. El documento oficial se denomina Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), que declara al niño y la niña como sujeto de derecho, promoviendo el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño y sustentando el quehacer pedagógico de los equipos en aula.

En consecuencia, diversos estudios se han centrado en la formación inicial de las Educadoras de Párvulos, indicando lo que deben incorporar las instituciones formadoras de estas profesionales (Huidobro, 2006; Pardo, 2011; Avalos, 2003; CPIEP, 2005). Es por ello que esta investigación pretende aportar a la comprensión, reflexión y resignificación de la formación inicial docente (FID) de las estudiantes de Educación Parvularia de la UMCE, en el entendimiento y concientización de los imaginarios sociales de la infancia que movilizan las acciones y discursos, comprendiendo que las ideas, imágenes y concepciones, predisponen la práctica pedagógica como acción social.

Indagar sobre los imaginarios en la formación de las Educadoras de Párvulos, requiere develar la “[...] construcción y comprensión del significado de ser niño o niña en el marco de la política pública y la práctica pedagógica” (Rincón C., 2004:2). Por otra parte, se necesita develar la experiencia vital que las estudiantes transportan y que se expresa en “metáforas, máximas, moralejas, creencias, símbolos, ritos o elaboraciones axiológicas. Sentidos que definen reglas de comportamiento desde los cuales se controla y reproducen

esquemas de actuación y van a expresarse durante toda su formación y desempeño laboral” (*Ibíd.*:17).

Desde esta perspectiva es fundamental realizar estudios sobre los imaginarios históricamente constituidos, expresados en una dimensión individual, que contribuirán a la imagen colectiva de una realidad y que se construyen en un contexto determinado, constituyendo un campo simbólico que permite darle sentido a la relación de esa comunidad de personas con la infancia. El develar estas imágenes, desde una perspectiva crítica, puede transformar las formas de entender, comprender, y ver en sí misma a la niñez, con el propósito de generar cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, en las relaciones e interacciones con niños y niñas.

Correspondiente a la aplicabilidad, se expone que esta investigación, entregará nuevas perspectivas para la reflexión sobre la F.I.D. de Educadoras y educadores de Párvulos, considerando que ésta, centra su énfasis en aspectos prácticos, que poseen su eco en las demandas políticas, sociales y económicas, de cada momento histórico, y por ello, constituye una invitación a remirar, y a reflexionar sobre los imaginarios de la infancia, para quien sea la o el lector de este estudio, donde se comprende que “es indispensable desentrañar los imaginarios que se tejen en las instituciones educativas formadoras de maestros” (Rincón, 2004:343) lo que entrega la posibilidad de abrir puertas a posteriores investigaciones en este ámbito del conocimiento.

Otro aporte de esta investigación, se traduce en el conocimiento acerca de la Educación Parvularia, proporcionando una mirada interdisciplinaria acerca de la niñez, que contribuya al estudio de esta etapa de la vida, lo que implica seleccionar metodologías pertinentes que permitan realizar una mirada crítica acerca del concepto de infancia y niñez construido culturalmente.

Se trata de revisar el concepto de imaginario social de la infancia y el reconocimiento de las imágenes sobre los cuales las estudiantes realizan su práctica profesional, de manera que se fomente la mejora en el diseño de las prácticas profesionales de la carrera, y el perfil de

egreso, para enfocar las asignaturas que se centran en el sujeto niño y niña, durante la formación inicial docente, permitiendo avanzar hacia su visibilización como sujetos de derecho partícipes de la sociedad, integrantes de la cultura y poseedores de las mismas oportunidades de opinión y participación que tienen los demás miembros de la sociedad actual.

Esto es parte de configurar un discurso pedagógico con una fuerte base epistemológica, que permee todo el currículo, considerando que los imaginarios sociales son construidos por una parte, desde la historia de vida de las estudiantes, y por otra son producto de lo que se instala como redes de significaciones desde las diversas instituciones, siendo una de ellas, la UMCE. Este punto, en la actualidad, entra en tensión frente a la instalación de políticas educativas neoliberales que se enfocan principalmente en aspectos instrumentales.

Además, no se observa mayor visibilización, que considere a los niños y las niñas en sus propios procesos educativos o de otra índole, tampoco como seres únicos con características propias, más bien, en la mayoría de los establecimientos educacionales de nivel inicial y básico, se manifiesta una homogeneización del grupo de sujetos o estudiantes de otros niveles educativos, lo que paulatinamente debe ir cambiando en la sociedad.

Bajo este enfoque, se pretende profundizar en este campo para generar un aporte a la transformación de conceptualizaciones e imágenes con mayor fundamentación conceptual y práctica para que dentro del proceso pedagógico, niños y niñas tengan el protagonismo que se requiere. Esto implica el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos de derecho, históricos y sociales, en la construcción del sentido de la pedagogía infantil.

Desde este planteamiento, para construir un imaginario distinto sobre la infancia, se deben considerar los planteamientos de los precursores de la educación infantil en Europa y en Chile, que lograron visibilizarlos y promover una educación que respondiera a sus características propias. En este contexto es relevante el papel de una institución formadora de educadores y educadoras.

## Capítulo II: Marco Teórico

### 2.1. El imaginario social. Aportes de los distintos teórico para su comprensión

Refiriéndose al estudio de la sociedad Berger y Luckmann (1968), manifiestan la necesidad de comprender que existe la realidad tanto objetiva como subjetiva, “por tanto, los sujetos son activos constructores del mundo social, desde una perspectiva individual y que también externalizan simultáneamente su propio ser en el mundo social. Esto claramente constituye una relación dialéctica” (Berger y Luckman, 1968:164). De modo que la construcción social de la realidad posee vertientes provenientes de la subjetividad y creación propia de cada persona. Desde aquí la importancia de los significados en la interacción social que no son estáticos porque se encuentran en constante posibilidad de cambio.

Introducirse en la historiografía del imaginario social, remite al primer autor que hizo hincapié y filosofó para conceptualizar el término; Platón, filósofo griego del S. IV a. de C., quien señaló que la fantasía “es concebida, en principio, como la facultad psicológica de formar, producir, reproducir o crear imágenes” (Banchs. M, Agudo. A y Astorga. L, 2007:48).

Lo anterior permite decir que desde principios de los tiempos, la capacidad de imaginar se vinculaba a la fantasía, configurando un imaginario que permite construir, crear y transmitir. Sin embargo, la imaginación se puede concebir, como lo plantea (Banchs. M et al., 2007:50) citando a Bachelard quien afirma que “queremos siempre que la imaginación sea la facultad de formar imágenes. Y es más bien la facultad de formar imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de librarnos de las imágenes primeras, de cambiar las imágenes. Si no hay cambio de imagen [...] no hay acción imaginante. [...] Hay percepción, memoria familiar, hábito de colores y de las formas. El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, es imaginario”, presentándose de esa forma una primera noción sobre el término en cuestión.

Ahora bien, Aristóteles “[...] concebía que el alma no podía pensar sin representación imaginaria” (*Ibíd.*:53), y por lo tanto no podrían sentir, pensar, ser, sin haber una capacidad imaginaria antes interiorizada.

Gaston Bachelard, crítico cultural francés, centró su reflexión en la imaginación, alejándose del concepto de la conciencia, al contrario de lo planteado por Aristóteles, lo que se abre a la posibilidad de recuperar un estatuto ontológico para la fantasía (Agudelo, 2011). Este teórico, plantea una poética proponiendo un reglamento para el imaginario, arguyendo que la filosofía debe romper con sus propios hábitos de investigación en su disciplina.

El aporte de Gilbert Durand (2002) vincula el psicoanálisis en la línea planteada por Carl Jung y las estructura antropológicas, comprendiendo que el imaginario se relaciona directamente con las representaciones mentales y las relaciones que constituyen el pensamiento de los sujetos, lo que genera una transformación del pensamiento (imaginario) de aquellas personas que viven en sociedad, donde su actuar está involucrado. Lo que se refiere a todas las imágenes producidas y por producir, planteando que lo imaginario tiene un carácter universal, trans-histórico, global e inmutable.

Desde aquí, Banchs. M (2007:61) cita a J. Durand (1964), indicando que los símbolos insertos en la imaginación “[...] constituyen la actividad dialéctica misma del espíritu [...] la creación perceptiva, la poesía de la frase que en el sentido de la limitación niega la propia limitación [...]”, lo que deja de manifiesto que el imaginario se relaciona con cuadros míticos y arquetípicos que conducen el accionar de cada sujeto y que se expresan en la cultura.

El imaginario es una categoría antropológica primordial y sintética que permite comprender las producciones de una sociedad y las representaciones racionales que la constituyen, así como la unión cultural, porque implica reconocer las imágenes producidas o por producir, las imágenes pasadas y las posibles imágenes (Durand, 2000).

Otro de los teóricos que ha realizado una gran producción consistente en este campo, es Cornelius Castoriadis, en su obra “La institución imaginaria de la sociedad”, a partir de 1964. El autor recoge los aportes del psicoanálisis Freudiano y del marxismo para indagar, dentro de las condiciones de producción, invenciones colectivas y anónimas, por las cuales opera lo histórico social en las transformaciones que dan sentido a la sociedad (Agudelo, 2011). Considera a la imaginación como creación incesante, dentro del ámbito social, histórico y psíquico de figuras, formas e imágenes, es decir, producciones de significados colectivos (sociales). En este contexto señala que lo imaginario es siempre simbólico y que está referido a la capacidad de inventar e imaginar significaciones, lo que se traduce en el modo de ser dentro del área histórico – social.

Reafirmando lo anterior, E. Colombo (1993:29) al citar al C. Castoriadis (1975) expresa lo siguiente: “El imaginario del que hablo yo no es imagen *de*. Es creación incesante y esencialmente *indeterminada* (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de “algo”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de esta creación”.

Los imaginarios sociales intentan darle sentido a la sociedad, considerando que al haber una crisis del pensamiento, no ocurre la transformación de los sujetos que habitan en la sociedad, por lo que, “[...] el imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad y le otorga su singularidad propia” (Banchs. M et al., 2007:54), lo que implica que toda sociedad subsiste a través de los imaginarios que crean los sujetos, siendo creación histórica y psíquica de imágenes ineludibles para la construcción de una determinada sociedad. Por ende, lo que llamamos realidad es necesariamente obra de ésta creación inacabable. De igual forma, el autor reconoce que lo simbólico se expresa en el lenguaje, porque: “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero sólo pueden existir en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una de su red simbólica” (Colombo. E, 1993: 38) y es finalmente, lo que le permite a una sociedad por medio del lenguaje, dentro de las instituciones, dar a conocer su propio símbolo, lo que se reproduce en imaginarios sociales.

El contemporáneo Eduardo Colombo, mencionado anteriormente, publica en 1993 “El Imaginario Social”, donde expone que el signo y el imaginario forman parte de lo mismo, en relación a su interconexión con el mundo y el universo, ya que: “El signo es el mediador universal entre el hombre y las cosas; el signo significa porque es signo de reconocimiento, de intercambio, de comunicación” (*Ibid.*:22). En consecuencia para que el signo cree significados debe haber necesariamente orden simbólico, que pertenece a la lingüística.

Desde la perspectiva anterior, Pedro Gómez (2001) manifiesta que es necesario recalcar que los imaginarios sociales pertenecen a un sistema de creencias, ideologías, actitudes, valores entre otros que, se revelan en una sociedad en particular, por medio de los sujetos. Los imaginarios que éstos tienen, poseen un carácter inconsciente, esto quiere decir que se manifiesta de forma intrínseca en los discursos y acciones de los sujetos y que varía según las características de cada ser en forma particular.

El imaginario social se constituye en la verdad intrínseca del sujeto que vive de acuerdo a sus estructuras mentales, las que se expresan en su imaginario cotidiano y en el discurso u acción que realiza, dando cuenta de su realidad, donde la percepción sobre el imaginario social que se desprende del discurso u observación es parte de un contexto que es capaz de transformarse. “Se entiende, asimismo, 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” (P. Gómez, 2001:197). Así, el contexto social es fundamental a la hora de intervenir en la realidad, porque toda experiencia de vida da a conocer el imaginario social que poseen los sujetos.

### **2.1.1 Tipologías y características de los imaginarios sociales**

Entendiendo las diversas conceptualizaciones teóricas del imaginario, es imprescindible dar cuenta de características de ello. Así, Moreno y Rovira, (2009:8), plantean que “[...] Un imaginario social es una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las

personas”. Desde ahí, la relevancia de conceptualizar los imaginarios sociales, distinguiendo sus características, de manera que se facilite su estudio, concibiendo la complejidad de aproximarse a las significaciones sociales que los constituyen.

Castoriadis C., en su estudio sobre los imaginarios, plantea tres tipologías:

- **Imaginario social efectivo o instituido:** refiere a los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido (tradicción, costumbre, memoria) y que son significados provenientes de las instituciones, como menciona Colombo E. (1993: 49) “(...) Más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones tuvieron su origen en el *imaginario social*. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico – de lo contrario, la sociedad no hubiera podido “reunirse” – y con lo económico –funcional– de lo contrario, no hubiera sido posible sobrevivir”.
- **Imaginario Instituyente:** se manifiesta en el hecho histórico y en la constitución de los universos de significación (lo nuevo, las nuevas formas de ver y pensar la realidad, las revoluciones). Colombo E. expresa que “La historia es imposible e inconcebible fuera de la *imaginación productiva o creadora*, fuera de lo que llamamos el *imaginario radical* tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el *hacer* histórico y en la constitución, anteriormente a cualquier racionalidad explícita, de un universo de *significaciones*” (1993: 54). El autor reconoce aspectos constitutivos del sujeto, como la libertad y la autonomía.

Sintetizando el primer tipo de imaginario sería lo dado, lo inserto en la historia y que mantiene unida a la sociedad, las cohesiones frente a una red de significados compartidos; el segundo, es lo nuevo, lo posible, pero fragmenta y crea fisuras en la hegemonía del imaginario social instituido y hace posible la transformación social, en el sentido señalado por Castoriadis C., que es el determinismo histórico (Agudelo, 2011).

- **Imaginario radical:** es la capacidad de producir representaciones espontáneamente sin estar sujeta a un fin predeterminado. Castoriadis C. (1983) enfatiza en la

capacidad de invención y de creación de la psique, reconoce además, la generación del simbolismo, de crear signos, imágenes condiciones que posibilitan el proceso recreativo y de cambio de las comunidades, de los grupos y las sociedades (Agudelo, 2011). En palabras de Banchs. M, et al., (2007:56) “permite pensar en lo posible”.

La triada anteriormente señalada, da cuenta de una retroalimentación incesante entre estos tres *tipos* de imaginarios, que inciden en la vida subjetiva de cada persona así como en la socialización, incurriendo en la construcción social de imaginarios (Ver Esquema N° 1).

	<p><b>Imaginario Instituido - Institucionalizado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Significaciones que se comparten en el proceso de interacción particularmente a través del lenguaje." (Rincón C., et. al., 2005: 6).</li> <li>• Componente radical del simbolismo, donde se materializa el imaginario, en representaciones socialmente compartidas.</li> </ul>
	<p><b>Imaginario Instituyente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de significaciones colectivas que "permite dominar, canalizar la información radical, haciéndola apta para la vida en sociedad, [...] el individuo absorbe la institución de la sociedad y sus significaciones, las interioriza, aprende el lenguaje, la categorización de las cosas" (Banchs. M, et. al., 2007: 57).</li> </ul>
	<p><b>Imaginario Radical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos" (<i>Ibid.</i>: 49).</li> <li>• Las primeras imágenes del ser humano, según Castoriadis (2007), nacen en la interacción primaria del recién nacido con un sujeto social, al cual acuña el término: <i>mónada</i>.</li> </ul>

Esquema N°1: Tipos de imaginarios sociales. Basado en los tipos de imaginarios sociales según C. Castoriadis (Agudelo, 2011). Elaboración propia (2012).

Por su parte, Aliaga F. (2008: 4) expone que “El imaginario social sería un constructo metasignificante que aglutina en su formulación elementos provenientes de un grupo de sujetos (o incluso de un solo individuo), de un sistema que le da validez, de las redes sociales que se establezcan, lo legitimen, de su reproducción, circulación y alcance.”, por tanto, se incorpora el componente individual, la subjetividad propia de cada persona,

considerando que la construcción social pasa indescritiblemente por sujetos socio-históricos, relevando la importancia de cada uno en la construcción de imaginarios en múltiples sistemas sociales, cada cual poseedor de sus propias significaciones socialmente legitimadas.

Es así como se devela una relación dialéctica entre sistema y sujeto, entre el componente social, la capacidad del lenguaje como dispositivo fundamental en los sistemas sociales, que proveen la socialización, la reproducción, la transmisión, e inconmensurable creación en articulación con la capacidad creadora e imaginativa de cada sujeto en particular.

Desde esta perspectiva se pueden reconocer las siguientes características a modo de rasgos generales, según Agudelo (2001: 7-8):

- **“Dimensión:** El imaginario puede tener una dimensión individual o social.
- **Realidad:** Un imaginario es siempre real, pues aunque no tenga una materialidad, interviene en los comportamientos, sensibilidades de los sujetos y se expresa en los discursos y prácticas.
- **Complejidad:** Es complejo debido que es un entramado de significaciones, no direccionales ni inmediatamente perceptibles. No se puede construir un imaginario lógicamente, ni tampoco se le puede analizar por partes racionalmente estructuradas.
- **Veracidad:** Los imaginarios son independientes de los criterios de verdad, no dependen de una aprobación. Son validados en sí mismos y esto es lo que constituye su estatus particular de verdad.
- **Durabilidad:** Los imaginarios funcionan durante un cierto tiempo, existen en una época determinada y se transforman a su propio ritmo.

- **Transmisibilidad:** Los imaginarios emplean distintas producciones sociales para sobrevivir y ser transmitidos como mitos, leyendas, memorias, gestos, obras de arte y de ahí que tengan sus modos particulares de transmisión.
- **Utilidad:** Comprender los imaginarios sociales de una sociedad o de un grupo social, permite conocer la subjetividad, la creación de sentidos, los significados que son importantes y el entramado que lo va constituyendo. Además, de reconocer las hebras que pueden permitir cambios sociales.”

Castoriadis define otras características de los imaginarios sociales para entender su naturaleza y sus condiciones de posibilidad, en las que las personas y la sociedad en general, se crean y recrean. El imaginario es in-definido e in-definible, esto se debe a que no se le puede dar forma, dado que es fuente de todas las formas y figuraciones. Desde ahí, lo complejo de su interpretación.

De tal modo, el imaginario se expresa partiendo por el lenguaje, las acciones individuales y sociales, y de las significaciones instituidas, lo que orienta a metáforas y analogías (magma, río abierto, flujo), que aluden a él de manera indirecta y sin determinarlo. Además, es acto-potencia, verbo en lugar de sustantivo; se encuentra unido a sus producciones (lo instituido) y a lo que instituye en cada acto de creación. En este sentido, posibilita la creatividad, aunque también marca los límites de lo pensable y aquello de lo que se habla en una sociedad determinada; y lo más contradictorio, se encuentra en el lugar de la autonomía, pero también es el espacio de la heteronomía y el sometimiento (Agudelo, 2011).

El mismo autor, expresa “Un magma es aquello de lo que se puede extraer y en el cual se pueden construir organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero que jamás puede ser reconstituido idealmente por composición conjuntista finita ni infinita” (Castoriadis C., 1983:288).

Todo imaginario, es posible de reconstruir completamente, razón que complejiza su estudio, y, a partir de ello, el investigador debe reconstituir fragmentos y ríos conductores que van alimentando este magma. Además, cobra relevancia, ir reconociendo la producción de nuevos sentidos desde de la posibilidad de creación. Así, se genera un cuestionamiento a los binarismos clásicos que más bien restringen su naturaleza.

El autor Pedro Gómez (2001) contribuye explicando que “Los imaginarios sociales son aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir/aceptar algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (*Ibíd.*:198), por tanto, se comprende una noción de imaginario social que se construye a partir de la socialización, por medio del lenguaje, sus códigos y símbolos presentes, evidenciando que es una construcción colectiva de la realidad.

Es importante destacar que los imaginarios sociales se concretan a través de símbolos, códigos, íconos, en la acción social, en la interacción de los discursos propios de cada sujeto. Se materializan en las representaciones sociales, aquellas formas de visualizar mentalmente lo que, por ejemplo, se entiende por “árbol”. Cada cual posee un símbolo mental de lo que es un árbol, posee un ícono y al dialogar sobre tal concepto ya se sabe lo que es y como es. Entonces aquel ícono mental aparece y permite interactuar con otros. Es la materialización de un imaginario que tal como lo expone Arruada A. (2007:64), al citar a Moscovici (1973), las representaciones “permiten la comunicación al proveer un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos del mundo y de la historia individual y social”.

Entonces, la construcción social de la realidad, se configura principalmente en el lenguaje, como motor de la interacción, que permite las acciones discursivas, donde los imaginarios sociales, desde una perspectiva integrada – fenomenológica (Aliaga, F., 2008), se pueden caracterizar “por medio de cuatro preguntas (tomando como referencia la producción discursiva):

- I. ¿Qué son? Metadiscursos sobre una realidad construida, legitimada o por legitimar, sobre un determinado fenómeno.
- II. ¿Por qué? Porque los imaginarios sociales necesariamente forman parte de la construcción significativa del mundo y el universo. Es imaginario por una referencia a la capacidad creativa de los seres humanos, y social porque es producto de un proceso colectivo.
- III. ¿Cómo? Se articulan a través de una relación semántica transdiscursiva entre diferentes formas de discurso sobre un determinado fenómeno, expresados de manera escrita, oral o visual.
- IV. ¿Dónde? Se establecería en un determinado ámbito, entendiendo éste como un contexto de producción de discursos de enunciación significativa.” (Ibíd.: 4-5).

Los puntos III y IV de lo presentado con antelación, declaran que los imaginarios se configuran principalmente en el discurso de sujetos, independiente del formato en que se presenten, por lo que indispensablemente se constituirán en correlatos que serán dialogados y transmitidos en la sociedad, que además, poseen significación de acuerdo a cada contexto o realidad determinada.

Finalmente, se puede afirmar que la única forma de acceder al imaginario es a través de su materialización semiótica, esto es a través de los signos, especialmente en el discurso, los textos y las acciones narrativas de los sujetos. Desde ahí la importancia de que el discurso, texto y acción remitan a los imaginarios, por cuanto son signos que contienen formas de hacer y proceder. Desde la acción cotidiana de los grupos, de las sociedades, se pueden estudiar las acciones y discursos que van a develar los imaginarios presentes en ellas (Agudelo, 2011).

### **2.1.2. Imaginario de la infancia**

Hasta ahora se ha expuesto sobre los imaginarios sociales, pero ¿Cómo se forman los imaginarios de la infancia?. De acuerdo al punto anterior se puede responder mencionando

que las imágenes que tienen las personas sobre su niñez e infancia son resultados de la actividad constante de organización mental de la realidad (Facusse M. 2002), que evidentemente se va modificando con el transcurso del tiempo, de tal forma que aquella imagen creada mentalmente desde la infancia, se mantiene intacta hasta cuando se retoma el discurso e imágenes representadas mentalmente. El imaginario de la infancia parte y nace desde diferentes perspectivas tanto mentales, emocionales y espirituales, creando símbolos e imágenes que se van complementando.

Si bien, ha habido numerosos estudios sobre los imaginarios sociales, no se puede decir lo mismo en torno a la infancia. Se ha iniciado una reflexión en relación a la influencia que los conceptos de infancia han poseído en la configuración de los sistemas simbólicos y representativos de niños y niñas. Por ello, es relevante para la construcción histórica-cultural del imaginario de la infancia conocer los diversos discursos que hay sobre el tema.

Históricamente ha existido una amplia diversidad de imágenes del niño y la niña, construidas socialmente. Durante variadas décadas, la imagen de infancia naturalizada, es “concebida como una forma de existencia naturalmente inferior a la del adulto” (Amaya O., 2010:29), de esta manera se desprende que es una relación vertical, invisibilizando al sujeto por mantener una etapa de desarrollo distinta a la validada por la edad. Además se encuentran imágenes y representaciones de la época moderna que “concibieron al niño como un ser incompleto y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente en forma completa del adulto” (Ibíd.:30). De esta manera la niñez es concebida como una etapa de protección y cuidado, aislando la independencia del niño y niña que junto con la autonomía se debiese visualizar.

Por otra parte, el término de menor de edad corresponde a la imagen de niño y niña minorizada, puesto que el vocablo, de acuerdo a Frigerio (2008), citado por Amaya, corresponde a la “categoría jurídica que concierne a todos los niños, con independencia de su origen, en un menor, noción que responde a un orden clasificador (...) que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de 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” (Ibíd.:31), de acuerdo a lo planteado, se puede inferir que la imagen es aquella que frente a las instituciones u organismos del estado, la infancia no tiene validez jurídica, es decir, los infantes no pueden valerse por sí mismos con plena libertad confiando en su discernimiento (Koham, 2007).

Producto de la globalización emerge la imagen de infancia mediatizada por la tecnología, resultado del libre acceso a este medio. Impulsada por los medios de comunicación y las instituciones educativas, lo que afirma Amaya (Ibíd.: 35) citando a Levin, quién plantea que aquella imagen es “rodeada por un flujo incesante y multiforme de estímulos de muy variada índole, inmersa en un seductor y a la vez perturbador universo de imágenes”. De esta forma los niños y las niñas dejan de lado la vida familiar por los videojuegos, el chat y otras redes de comunicación basadas en la web. Otra mirada, es la infancia mercantilizada, la cual se centra en el consumismo de la época moderna traspasando los intereses de los adultos hacia los niños y las niñas, consecuencia que deja entrever la afirmación de que “ocho de cada diez niños latinoamericanos pueden ser considerados consumidores directos, pues reciben dinero de sus padres para gastar sin el control de los adultos” (Ibíd.: 38).

A causa de las diversas imágenes que se conciben de la infancia, producto del contexto y realidad, es necesario situar la atención en la construcción que se realiza desde el discurso pedagógico. Cecilia Rincón (s.f.:8), expresa “[...] en la realidad del aula de clase, lo que lleva al maestro a planear, a utilizar un recurso didáctico, a realizar un diseño curricular y 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”, en este sentido, se puede llevar a representar los imaginarios en la educación chilena, particularmente en torno a los niños y las niñas, ya que se construyen en relación a las diversas acciones del rol docente, que permite relacionarse, comunicarse, no tan solo físicamente sino que gestual y afectivamente.

Por ello, aquel discurso, “solo es posible sobre la base de la intercomunicación humana, es decir, sobre la base de los intercambios discursivos” (Álvarez G., Facuse M., Alvarez A., 2002: 147). En esta interacción se comparte, opina e interactúa, en cierta medida se influye y se es influenciado en el contexto social educativo, de donde provienen ideologías,

sistemas y prácticas emergentes, provenientes de las propias instituciones: el Estado a través de las políticas educativas; la universidad, en el discurso pedagógico que instala en la formación de los docentes y, finalmente, el centro educativo y su comunidad, en cada una de ellas se encuentran las significaciones que le dan sentido a su relación con la infancia, sin dejar de lado la experiencia familiar y la propia historia de vida. Por tanto, “es en este comunicarse permanentemente con otros donde se van construyendo las representaciones socialmente compartidas sobre el mundo, que funcionan como si fuesen la realidad objetiva, un imaginario que tiene para los hombres tanta o más fuerza que la realidad objetiva” (Ídem.).

La construcción social del imaginario de la infancia desde la pedagogía se conforma a través de la pluralidad de discursos, evidenciando discontinuidades y desplazamientos, que han existido, permanecen y subsistirán a lo largo de la historia, transformando y modificando el paradigma discursivo de los sujetos sociales, ya que como plantea Rincón C. (s.f.:7) “La pedagogía siempre ha trabajado sobre el niño y en consecuencia ha desarrollado diferentes conceptualizaciones sobre la infancia. Pero ésta conceptualización ha partido siempre de un carácter de obviedad, dejando el concepto de infancia como un objeto inmutable y ahistórico, omitiendo de esta forma la pregunta por sus transformaciones históricas, por sus diferentes connotaciones frente a los cambios sociales y estructurales mentales”.

Continuamente se observa que la pedagogía porta las conceptualizaciones de la infancia. Se puede encontrar en las producciones discursivas “diversos imaginarios sobre la infancia, sin embargo, se observa que en dichas conceptualizaciones aún no se ha generado una deconstrucción de los significados del concepto infancia” (Ibíd.: 4), considerando que desde la pedagogía tenemos un campo discursivo bastante amplio desde Pestalozzi hasta la Escuela Nueva (Ídem.), tales planteamientos y prácticas, representan un imaginario instituyente de las diversas épocas, en que los niños y las niñas eran invisibilizados. En la actualidad las ideas de mayor fuerza, se ven plasmadas en principios y fundamentos en la educación infantil, y en el caso de Chile, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia; sin embargo, en los lineamientos de la política educativa y en las prácticas de

los educadores, se visualiza con rasgos difusos. Desde aquí la importancia de conocer el discurso pedagógico de las instituciones formadoras de educadoras y educadores de párvulos respecto a la infancia, ya que son los centros de formación universitaria los encargados de actualizar la metodología de acuerdo a las políticas educativas actuales de la educación chilena.

## 2.2. Concepto de Infancia

El concepto de infancia es una construcción social, cultural e histórica. Claramente la relación de los adultos con los niños y las niñas ha ido sufriendo cambios, esto principalmente por las profundas transformaciones culturales que se han realizado en la vida de las personas y en la sociedad en su conjunto, lo que se puede apreciar desde la modernidad hasta la actualidad, traduciéndose en cambios de estilos de vida, formas de crianza y enseñanza, claramente influenciados por los cambios políticos, educativos y sociales que han acontecido.

Lo anteriormente planteado es producto de guerras, abandonos, alzas de violencia, alta mortalidad, epidemias, infanticidios que intervienen directamente en los escenarios sociales, como plantea Castro (2012:8) “hablar de infancias en los actuales escenarios educacionales, implica un recorrido histórico a través de su concepto y remite comprender como fue cambiando a través del tiempo”. Estas transformaciones se reflejan finalmente en el imaginario social de la infancia que tiene una determinada sociedad y que se va a expresar en los discursos y prácticas de las instituciones y también dentro de planos intersubjetivos.

Etimológicamente *Infancia* significa la primera etapa en el desarrollo de la vida humana. Deriva del latín *infans*, que significa “mudo, incapaz de hablar, que no habla”, de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2012), lo que claramente conceptualiza la negación de su voz y como plantea Koham (2007:10) “[...] Así como los infantes no tienen la capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven”. Esto simboliza lo que expresa el concepto infancia, porque, si los adultos que hacen y construyen los significados de las palabras, no le toman interés a la definición de infancia, los niños y las niñas no podrán ser vistos ni escuchados.

Al hacer un recorrido histórico del concepto, ya en la época medieval, la concepción de infancia no existía de manera consciente, desde una visión social crítica, puesto que no se

diferenciaba al niño y la niña del adulto según lo planteado por J. Rojas Flores (2001), así la niñez era invisibilizada, aunque no necesariamente relacionado con la conciencia afectuosa y emocional que tenían los adultos y adultas hacia niños y niñas.

Desde una aproximación, los estudios pioneros de Philip Aries los que han tenido una influencia en las investigaciones historiográficas sobre la infancia en Europa y América Latina (Rojas, 2001), desplegando el interés por la infancia “como una de las primeras manifestaciones de la crisis social que trajo la expansión capitalista en pleno S. XIX” (*Ibid.*:3). Debido a la ausencia del compromiso social que caracteriza al capitalismo, fueron tardíos estos estudios, puesto que la niñez seguía siendo invisibilizada, permaneciendo “en la sombra durante bastantes siglos” (Aries, 1986:5).

Se desprende que, en el pensamiento y realidad social de la época, existía una separación entre los adultos, niños y niñas, tal como lo expone J. Rojas (2001) que hace alusión a lo planteado por Phillip Aries, el cual expresa que: [...] “El sentimiento de infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados, o fueran despreciados. El sentimiento no se confunde por el sentimiento hacia los niños, sino que, corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía” (*Ibid.*: 7). El adulto participaba en temas que tuvieran que ver con la infancia pero de forma asistencial, dejando de lado otros ámbitos relacionados con la valorización del niño y la niña como sujeto emocional, histórico, social, cultural, político, entre otros.

Durante los siglos XVIII y XIX hubo un cambio de conciencia de los adultos hacia los niños y las niñas, ya que empezaron a surgir sentimientos en torno al resguardo integral hacia la niñez, observado en la cotidianidad, priorizando el área emocional sobre lo material, afirmado por Rojas “el afecto y el amor como algo propio de la vida familiar, y el bienestar del niño recibió la máxima consideración” (*Ibid.*:8).

En el contexto europeo del S.XX, los estudios sobre la infancia comenzaron paulatinamente a visibilizar a niños y niñas (Aries, 1960). Shorter (1975), en su estudio sobre las

transformaciones al interior de la familia producto del sistema capitalista, releva un nuevo valor hacia la infancia. Asimismo Stone (1977) hace mención en sus publicaciones a los cambios generados específicamente en las familias inglesas, influenciando las investigaciones sobre la niñez, constituyéndose como la base de las representaciones sociales de la época, llegando “a la vida concreta de los niños” (Rojas, 2001:11) a través de pautas de crianzas y el trato cotidiano a la infancia, contribuyendo a la evolución del concepto de niño y niña de la época.

A medida que pasa el tiempo, en el año 1960 aproximadamente, la noción de infancia estuvo marcada por la existencia de nuevos imaginarios sociales. La familia juega un rol central frente a éstos, aunque no era considerada en cuanto a la educación, socialización, ni en relación al desarrollo de sentimientos y emociones hacia los niños y niñas de aquella época. Jorge Rojas (2001) en su artículo “Los niños y su Historia” cita a P. Ariés (1960) autor de aquella época, que daba a conocer éstos imaginarios sociales que surgían en torno al concepto de niño y niña, diciendo: “Su objeto de atención estuvo puesto en la representación social de la infancia, es decir, en el lugar que ocupó esta etapa en el imaginario colectivo” (2001:7). En tal sentido, existía una preocupación por investigar el tema de la infancia, eliminando de cierta forma la separación existente de aquella época entre los padres-madres y sus hijos e hijas.

Se comienza a asignar un rol controlador y represivo no sólo a la familia, sino también a la escuela o institución educativa, por lo mismo el autor reconoció que los períodos que influyeron para permitir profundizar el tema de la infancia, fueron el paso de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, puesto que en la sociedad tradicional, la familia no participaba dentro de la sociabilización de niños y niñas, tampoco criticaban la educación que la sociedad tradicional les entregaba. Nuevamente, la noción de infancia se ve envuelta dentro de un paradigma social no desarrollado en su totalidad. En contraste, en la sociedad moderna, los adultos y las adultas comienzan a observar al niño y la niña en torno a diferentes formas de ayuda, protección y resguardo. Lo que da paso a nuevos imaginarios sociales que se tenían en cuanto a la infancia (*Ídem.*).

Así mismo, en el contexto Chileno, ha existido poco bagaje en torno a las investigaciones histórico-culturales sobre la infancia. Sergio Vergara ha sido uno de los pioneros según Rojas. Este historiador, a través de sus publicaciones, devela una visión principalmente económica sobre la infancia, debido a la segmentación social que existía en las épocas pasadas, donde el niño y la niña eran reconocidos solo naciendo dentro de una familia de clase social alta (Rojas, 2001). Los niños y las niñas no tenían derecho a participar ni opinar en temas culturales y sociales que les afectaran, en cambio sí era concebida su participación en familias acomodadas económicamente, pero en base a límites establecidos.

En Estados Unidos, se dieron a conocer movimientos sociales que marcarían los avances, tanto intelectuales como culturales, lo que favoreció un cambio a la mirada de la infancia. Gracias a estos movimientos sociales, las diversas instituciones ocupadas del ámbito de cuidado y protección de la infancia, se fueron transformando desde invisibles y anónimos imaginarios sociales de infancia, hacia visibles, humanos y críticas sociales en cuanto a la infancia. “Con ello dio el primer paso hacia una nueva historiografía sobre la infancia” (Rojas, 2001:6). Esto devela que los imaginarios sociales en torno a la niñez fueron construyendo nuevos imaginarios sociales en cuanto a la perspectiva de niño y niña que en ese entonces prevalecía, permitiendo visibilizar a la infancia como tal.

Marisol Loyola Venegas (2008) señala que en la actualidad la definición de infancia, según la hegemonía de los múltiples discursos que aparecen en cuanto a la jerarquización que se le da al concepto, recaen en la idea de que antes de conceptualizar y definir a la infancia como tal, se debe escuchar la voz de niños y niñas para poder construir de un modo significativo y permanente la noción que se tiene de niñez, vista no sólo de la mirada de los adultos, sino que también, desde la perspectiva de niños y niñas, para así ampliar el concepto, extendiendo a su vez los escenarios sociales en torno a la infancia.

Aún así, es necesario definir el concepto de niño y niña que existe en la actualidad, según la Real Academia Española (2001) que define el concepto de niño que “proviene de la voz infantil *ninno* y la niñez, figurativamente, es el principio o primer tiempo de cualquier cosa” (Marisol Loyola Venegas, 2008). Es así como las diferentes formas de nombrar a la niñez

tienden a conceptualizar la idea de niño y niña, niñez e infancia por medio de un lenguaje tradicional, sin escuchar lo que los propios niños y niñas quieren decir frente a la noción que ellos tienen de sí mismos, lo que limita los imaginarios que se tienen en cuanto a la hermenéutica de la palabra infancia.

Comienza a surgir una nueva cosmovisión del concepto de infancia, mediante la creación de leyes en educación. La más importante a nivel mundial como nacional, es el surgimiento de la Convención de los Derechos del Niño, que concibe al niño y la niña como sujeto de derechos, como sujeto crítico, como ser que tiene voz. Desde tal mirada surgen limitaciones políticas que son sólo el producto de un paradigma cuyos discursos difícilmente logran llegar a la praxis.

Para dar paso al siguiente tema, se abordará el concepto de sujeto como tal, en sus diversas miradas.

### 2.3. Concepción de Sujeto

En la construcción de este término, el sujeto en tiempos remotos, era concebido para el filósofo griego Aristóteles, como sujeto político y moral, mientras que Descartes en la época moderna propone la liberación del ser sujeto. Luego en el Postmodernismo, el sujeto es concebido como un ser histórico, que es parte de un espacio determinado y que por lo tanto tiene conciencia de sí mismo.

La noción de **sujeto** comienza a surgir al indagar acerca del concepto de **persona** e **individuo**. Por lo que en primer lugar es necesario responder a la interrogante: ¿Qué significa ser persona? Esto significa estar presente, saber que se existe. ¿Qué significa ser individuo? Saber que existimos dentro de un contexto concluyente, así al tener conciencia de nuestro contexto, instalado en una cultura determinada, con intereses y pensamientos distintos se va construyendo la noción de sujeto.

El concepto de sujeto aparece al entender que existen otros. La necesidad de vincularse y de promover reglas comunes basadas en el respeto, es provocada por la conciencia de pertenecer a una comunidad donde se participa en la convivencia a través de la empatía y la sensibilidad hacia lo externo. A raíz de esto, nace la siguiente pregunta: ¿Cómo se deja de ser objeto para la sociedad y se pasa a ser sujeto que participa activamente dentro de ésta? ¿Quién decide finalmente aquella contrariedad?.

Para responder a estas interrogantes, es necesario recurrir a las diversas miradas que sustentan la noción de sujeto. Desde la pedagogía, Paulo Freire se refiere a la definición de sujeto situado en el mundo al plantear que; “Todos juntos, en círculo, y en colaboración reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza” (Freire P., 2009:21). De esto se infiere que la conciencia y el mundo no son excluyentes, es decir que la conciencia, es en el mundo como el mundo es en la conciencia. Por lo tanto, los sujetos que definen la noción de ser sujeto son ellos mismos seres conscientes. Esto significa en palabras de F. Delgado (2001:9) “que existe en la actualidad

la necesidad de volver al sujeto, profundizar en el conocimiento de lo humano en todas sus manifestaciones, cuestiones que involucran lo subjetivo, lo valorativo y representativo de lo cultural social”. La conciencia cultural se adquiere a medida que se crece como sujeto-persona consciente de su actuar y pensar dentro del mundo.

Según la filosofía existencialista a la que suscribe J. P. Sartre (1943) existe una relación primera de la propia conciencia con la del prójimo, el sujeto sería un ser – para el otro. Esto implica estar consciente de la conciencia del otro, de su presencia, y no del otro como una mera cosa más sino como un sujeto, como alguien del que se puede esperar una conducta, acción concreta. Reconociendo esto, se es consciente de uno mismo, al ser conscientes y reconocer al otro como sujeto, se está reconociendo en sí mismo la noción de sujeto, por lo que la presencia del otro, se debe valorar como tal, para percibir la conciencia que existe dentro de cada sujeto.

Lo anterior permite visualizar al sujeto como un ser social, cultural, espiritual, que percibe, construye imaginarios, es y está presente, que cuestiona y separa relativamente el ser sujeto de ser objeto. “[...] expresada por la emergencia de reivindicar al ser humano como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de su vida y de la vida social total, frente al sometimiento a un mundo que lo margina como persona y lo reconoce como objeto eficiente y capaz de ejecutar una técnica y producir bienes económicos” (Delgado F., 2001:5). Por lo que hay que contrarrestar aquella brecha existente entre ser sujeto-objeto ante los ojos de la sociedad capitalista, para contribuir de mejor manera al mundo extenso y dividido que rodea no sólo los bienes capitales, también formas de pensar, actuar, dirigiendo de cierta forma qué hacer y cómo hacerlo desde qué medio.

Según la mirada del doctor, biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana, el sujeto es un ser que siente y piensa mediante sus emociones, que no sólo se distingue de los animales por ser seres racionales, sino que también por ser sujetos emocionales, o sea, que visualizamos el mundo que nos rodea de otra forma por el hecho de ser sensibles, sin negar la existencia del otro. “El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida

en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto” (Maturana, 2001:9).

Por otro lado, lo planteado desde la mirada histórica de M. Foucault (1988), la noción de sujeto – objeto que el objeto como el sujeto se contraponen en entre sí, difieren entre sí, por lo que todo cuerpo tiene poder, poder que puede ser usado tanto de manera positiva como negativa, donde el poder toma conciencia del ser como sujeto, dejando de lado la conciencia de la que se mencionaba anteriormente. El autor tiene una visión sobre el ser sujeto como objeto de poder y dominación y finalmente, como un dispositivo de reproducción de la sociedad dominante.

La noción de niños y niñas como sujeto, según lo plantea Zabalza, y las características propias de los niños y las niñas mediante la forma expresiva, sensorial, relacional social y cognitivo, lleva a reconocer al niño y niña como sujeto. La primera descripción es llamada orético – expresivo, que lo define como “expresión de necesidades, pulsiones o componentes profundos del sujeto” (Zabalza, 1996:22). En este nivel, se pretende dar importancia a la seguridad y confianza en sí mismo, aspectos esenciales para los niños y niñas que necesariamente, se construye en la relación con los otros y en la aceptación. Además, implica reconocer el mundo interior de los niños y las niñas, el que muchas veces los adultos niegan, desde sus emociones, sentimientos, estilos de enfrentamiento. En este sentido la expresividad tiene sus particularidades propias descritas como “reacciones globales que afectan todo su ser y lo desequilibran (llantos, miedos, rabietas, conductas de actingout, etc.). El sujeto se funde, se pierde en su propia emoción y en la reacción que ella suscita” (*Íbid.*:27). Desde esta perspectiva el niño y la niña sólo viven su emoción y la expresan, debiendo los adultos atender de forma oportuna aquella necesidad.

El otro nivel se refiere a lo sensorial psicomotor, que se encuentra estrechamente vinculado a la oportunidad de crecimiento, salud y posibilidades que le permite un medio para el desarrollo sensorial y motor. El desarrollo de su psicomotricidad implica comprender como

afirma Zabalza (1996:35) “que todo el niño se mueve y no solo su cuerpo”, y a la vez se verán afectadas por el progreso del movimiento del niño y la niña. A medida que las características intrínsecas de la infancia, se van desarrollando de manera paulatina, podrán enfrentarse en su crecimiento a ser sujeto pensante de su actuar y vivir en la sociedad como seres íntegros con todas las posibilidades a su disposición.

Es así como desde aquella visión aparece el nivel relacional social, que permite reconocer a los niños y las niñas en cuanto a “ser individual” y en cuanto “ser el mundo” (Zabalza, 1996; Heidegger). Desde las primeras relaciones que establecen desde los primeros años de vida, van “aprendiendo a tener confianza en los demás y aprende paralelamente a tener confianza en sí mismo” (*Ibid.*:39). Así, desde el lazo con la madre para satisfacer las necesidades básicas y posteriormente en la relación con otros, el niño y la niña conforma una imagen realista del mundo a la vez que comprende el lugar que ocupa dentro de la sociedad que lo rodea; al entender y hacer parte de sí aquella realidad junto con los adultos de su alrededor, comienza paulatinamente a percibir su rol y ser social-cultural.

Estas nociones respecto a la concepción de las niñas y los niños como sujetos, abre un fuerte cuestionamiento al sistema educativo y su relación con la infancia, porque como afirma Peña M. (2004:8) “la infancia en Chile actual es un asunto privado, con escaso aporte estatal primero y de la comunidad después. La Educación no estaría destinada al niño y la niña sino al adulto que será, demostrando que la conciencia de un niño y niña sujeto en formación aún no encuentra lugar en nuestro país. Sin embargo, la importancia de un tejido social que sustente al niño y la niña en su desarrollo, que respete su existencia como sujeto actualizado puede partir desde la escuela, espacio creado también para que el niño pueda crecer”. Así, la noción del sujeto niño-niña se reafirma con la aprobación de la Convención de los Derechos de los Niños, donde hay un reconocimiento explícito a sus derechos.

## 2.4. Concepción de niños y niñas como sujetos de derechos

La historia da cuenta de cómo el niño y la niña han ido adquiriendo lugar en esta sociedad, la que se mueve a pasos agigantados, construyendo, deshaciendo, instaurando, creando, modificando, moldeando la visión de la concepción de derecho que hoy en día existe para adultos y adultas, adolescentes, niños y niñas.

Lo que plantea A. Cussiánovich (2009), durante el transcurso de la historia, es que los derechos que surgen y se crean, se ven influenciados con la dignidad y el respeto inoperante tanto en un pueblo que se sumerge con la llegada de la colonización en Chile y, a nivel mundial, por una sociedad que está marcada con llegada de la época moderna, por lo que gracias a estas dos movilizaciones culturales y sociales, se percibe la llegada de los derechos humanos y junto con ello, mayor participación sobre temas políticos tanto en los adultos y las adultas como en niños y niñas.

Según el autor, anteriormente citado, los derechos constituyen el camino que todo ser humano ha de tomar para desarrollar todas sus potencialidades y habilidades dentro del aspecto social-cultural y humano. Es por esta razón que los derechos debiesen estar instaurados en cada persona, como parte de su cultura y lengua originaria. No sólo como parte de un discurso político legalmente representado e instaurado por la sociedad cultural. Se afirma que los Derechos se debiesen desarrollar en cuanto a un tema ético, moral, digno de estar concientizado en cada persona, niño y niña como tal, basado en el respeto, y a su vez como esencia intrínseca en cada sujeto.

Es necesario definir el concepto de Derecho desde diferentes perspectivas, en primer lugar, según la Real Academia Española (2011), define el concepto de Derecho como la “Facultad del ser humano para hacer legítimamente lo que conduce a los fines de su vida” y como la “Facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en nuestro favor”. Desde la mirada filosófica el concepto de Derecho se define como: “[...] la técnica de la coexistencia humana, o sea la técnica dirigida a hacer posible la coexistencia humana de los hombres. Como técnica, el derecho se concreta en un conjunto de reglas (que en este

caso son leyes o normas), y tales reglas tienen por objeto el comportamiento intersubjetivo, o sea el comportamiento recíproco de los hombres entre sí". (Abbagnano, 1963:293).

Ambas definiciones, ya sea desde un punto de vista común, y desde la mirada filosófica, permiten reflexionar que la concepción de derecho que existe y ha existido anteriormente, se relaciona netamente con legalidades políticas. Esto quiere decir, como reglas o leyes que guían a la sociedad, por lo que la concepción de derecho es parte de la cultura social y humana, interrelacionado con la respuesta normativa de estos parámetros establecidos, en torno a los sujetos partícipes de la sociedad o convivientes en ella. El derecho es usado como técnica sujeta a leyes instauradas que los sujetos establecen como los derechos que debiesen existir, así como un ideal, sujetando a la humanidad a seguirlos como parte de su vivir y no por el contrario, que debiese hallarse en cada persona de forma intrínseca.

Por lo tanto, al analizar la interrelación de dichas definiciones con el derecho que poseen o debiesen tener no sólo los adultos y las adultas, sino que también los adolescentes y las adolescentes, niños y niñas, ya sea desde una concepción universal, como política, social, cultural se crean el día 20 de noviembre del año 1989 la Convención Sobre los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes (CDNNA) (Dimas Santibáñez, 2011). El primer paso para darle un espacio social y político a los y las adolescentes, niños y niñas dentro de la sociedad en la que están insertos, con el fin de hacerlos partícipes como sujetos de derecho, es ser escuchados, respetados y valorados como tal. La CDNNA contiene normas y orientaciones éticas para lograr un completo bienestar integral de protección y cuidados a la niñez y adolescencia.

Se abre así, la entrada a la participación directa en donde la CDNNA instaura la idea de escuchar la voz de la infancia negada a partir de una cultura arraigada y arrastrada por las dos guerras mundiales. La CDNNA se instala a causa de una larga lucha entre pueblos, queriendo participar de temas políticos, pedagogos y/o investigadores que observaron la importancia de tomar en cuenta la visión de la infancia desde perspectivas tanto políticas, como ideológicas, sociales, familiares, entre otros (Torres O., 2011).

En Chile fue promulgada como Ley de la República y publicada en el Diario Oficial el 27 de septiembre de 1990 y entró en vigencia a partir de esa fecha, dando inicio en términos legales al niño y la niña como sujeto de derecho. Esto queda demostrado con lo expuesto por A. Cussiánovich (2009:17), quien expresa su visión en torno al niño y la niña desde la mirada del Estado Chileno, diciendo: “El niño como persona, con derecho a ejercer sus derechos –vale decir, como sujeto de derechos, como ser social y público al ser objeto de atención del Estado y de la Sociedad, en particular de la familia”. Cabe decir, que desde la mirada de este autor, el niño y la niña se visualiza ya como un ser con derecho, pero en sí, que es un punto de focalización del gobierno, expresando preocupación por la primera infancia y del núcleo familiar.

Uno de los principios que guían a la CDNNA es el llamado; “Interés Superior del Niño”, el cual se crea para atender situaciones prioritarias en niños y niñas, adolescentes que se vean afectado tanto en su integridad física, emocional como intelectual. Según A. Cussiánovich (2009) apoya concretando el concepto de “Interés Superior del niño”, dando a entender que como principios, son fundamentales, es decir, son necesariamente transversales a toda relación que se establezca directa o indirectamente con la infancia. Siendo este tema considerado por el autor como el punto de encuentro de un profundo y real amor a los niños y las niñas y a la búsqueda de su dignidad.

En consecuencia, se puede afirmar que el término derecho, ha sido construido a través de un fundamento histórico y apoyado por garantías universales. Tales efectos, se ven impregnados por los derechos humanos, los cuales se caracterizan por ser indivisibles, interdependientes, integrales y complementarios, irrenunciables e imprescriptibles, inalienables e inviolables y universales, por ende, nos ayuda a entender que los Derechos Humanos son una constante manifestación de relaciones entre personas y entre éstas e instituciones de Estado que interactúan a partir de ciertas reglas de respeto mutuo fundada en las nociones de Estados de Derecho Democráticos y Participativos. Todo lo mencionado anteriormente son bases sólidas en la construcción del derecho de los niños y las niñas, a comprender que cada Estado tiene por obligación a velar por el cumplimiento de estos y por sobre todo comprometidos por los derechos de la niñez.

Ahora bien, según la concepción de Derecho declarado anteriormente, implica preguntarse lo siguiente:

**¿Qué implicancias tiene para la formación de las educadoras de párvulo esta concepción?**

El marco curricular vigente -Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001)- plantea lo siguiente, en cuanto a la noción de sujeto de derecho; “Este énfasis, que plantea un concepto más rico que el tradicional sobre el párvulo y sus posibilidades educativas, es avalado por diferentes evaluaciones del sector en el país que evidencian que actualmente las niñas y los niños manifiestan nuevos y variados intereses y mayores potencialidades. A su vez, se hace parte del concepto de niña y de niño que se expresa en las “Políticas Nacionales a favor de la Infancia y la Adolescencia,” que los consideran como sujetos de derecho especial criterio que se manifiesta también en los estudios e investigaciones especializados más recientes” (2001:18).

El derecho debiera ser garantizado por el Estado a través de las políticas públicas, hasta los niveles micros y debiera reflejarse en las prácticas cotidianas de las instituciones y los ciudadanos. Desde aquí, la formación de los educadores en nuestro país, debiera reflejar en el currículo, desde una mirada transversal, a todas las asignaturas para contribuir y fomentar la cultura, de ser garantes de la concepción del ser sujeto de derechos que debiese finalmente tener la sociedad en su conjunto. Para adquirir sentido, por medio de una visión crítica y reflexiva sobre los fundamentos e importancia de reconocer a los niños y las niñas como sujeto de derecho, para transformar las prácticas que están presentes en el “mundo adulto”, desde la mirada de los propios educadores hasta los miembros de una comunidad, para finalmente considerarla desde una institución.

En la malla curricular vigente existen asignaturas tales como Políticas Educativas que intentan fomentar la reflexión sobre la noción de ser sujeto de derecho. A su vez, dentro de los Fundamentos del plan de formación de las Educadoras de Párvulos, que tiene la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación expresa lo siguiente; “Se entiende

que el niño/a o la infancia no es un ser y estado esencial que aguarda para ser descubierto y definido. Por el contrario, se asume que existen múltiples niños, niñas e infancias construidas por nuestras interpretaciones y por lo que los niños y las niñas son y deben ser” (UMCE, 2012). Por consiguiente la universidad desea formar educadoras de párvulos conscientes de la noción de que el niño y la niña son sujetos del presente, que junto con lo que se plantea en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se aspira a contribuir a considerar a las estudiantes de la carrera como agentes activos dentro de la consideración del niño y la niña como sujeto.

Para la sociedad actual es relevante que las educadoras de párvulos reconozcan ser garante de derecho para favorecer a los niños y las niñas como sujetos históricos y de derecho, partícipes de su comunidad y sociedad, en donde las estudiantes de la carrera promuevan en la acción y reflexión sobre la importancia e implicancia de percibir tanto al niño como a la niña de hoy, sujetos de derecho y hacer respetar dicho valor desde antes de su nacimiento.

## 2.5. La participación de los niños y niñas

Cuando se contraponen el significado etimológico de la infancia, *infantia* significa “ausencia de habla”. Claramente en las relaciones de los adultos con los niños y las niñas, se va construyendo una relación desde la negación: sin voz y sin habla. Por lo tanto es una relación dialéctica, que corrobora que los niños y las niñas no estaban habilitados para testimoniar en los tribunales ni menos participar en la República. Por ello, la infancia se construye desde el concepto de “falta”, como plantea Koham (2007:10) “[...] la infancia designa en su etimología la falta infaltable, la del lenguaje, y en sus usos primeros, otra falta no menos infaltable, la de la vida política”.

Reconocer a los niños y las niñas como sujetos, requiere validar su palabra, su voz, valorando a su vez, la importancia de su participación, la cual ha sido un planteamiento de convergencia mundial, de diversos puntos de vista, tanto sociológicos, como pedagógicos, filosóficos e incluso históricos.

Varios autores en los años 90’, investigaron sobre diversos temas de la participación infantil, afirmando “la importancia de que la participación sea real y no únicamente una simulación” (Fernández Josefina, 2009:114), ya que muchas veces se crea el imaginario de darle participación a los niños y las niñas, en situaciones ficticias o en algunas ocasiones difíciles de llevar a cabo, llegando a un punto de vista como promesas, tal como dice Hart (1992:144) “aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y las niñas, pero que, en realidad, no tienen ninguna posibilidad de ser realmente escuchados ni de dar sus propias opiniones”. Esto se contraponen al ideal de escuchar su voz, pero no de valorar su opinión, hacerla real y ser tomada en cuenta, sin hacer diferencia con las etapas de la vida. La participación de los niños y las niñas no debe ser desmerecida, debe ser respetada y aceptada.

Considerar esto en profundidad implica necesariamente saber escuchar, proceso bastante complejo y dinámico, ajeno a las sociedades emergentes, puesto que este arte dialógico necesita de silencios no confundiendo el oír con el escuchar. Es decir, si no se tiene la

capacidad para escuchar y hacer partícipe al niño y la niña, se desvalorizan sus palabras, producto de la estigmatización instaurada socialmente, donde se construyen sólo monólogos estériles yuxtapuestos. Como plantea Kohan, es importante darle un presente a la infancia, que es justamente considerar su ciudadanía, sin límites ni fronteras para desplegar sus capacidades. De esta forma “le abrimos una posibilidad en espacio de tiempo para que juegue su tiempo, un juego, que tal vez, no sea el nuestro juego (Kohan, 2007:94).

En la II Audiencia Pública realizada en el Ayuntamiento de Barcelona el año 1997, niños y niñas dieron a conocer cómo concebían la participación, evidenciando ciertas perspectivas en las cuales expresaron que no por ser menores de edad están limitados y condicionados a permanecer en el silencio y excluidos de la participación activa, siendo responsabilidad y compromiso tanto de ellos como de los adultos, encontrar el mejor camino de la liberación del silencio.

La voz de los niños y las niñas se constituye en el ejercicio de su palabra y la posibilidad de actuar en todas aquellas áreas de su vida cotidiana que son de su interés.

La participación activa en los niños y las niñas, pretende como ciudadanos y sujetos de derecho, asegurar la libertad para expresar sus puntos de vista sobre “todas las cuestiones que les afectan” (CDN, Artículo N°12) asegurando que sus opiniones sean tenidas en cuenta seriamente: en sus barrios, en sus escuelas y en sus familias.

Ahora bien, ¿Qué significa ser sujeto histórico?, ¿Qué significa ser sujeto político?, ¿Qué significa ser sujeto cultural? Sujeto Histórico dentro de un contexto determinado, significa que se es parte de un lugar, de una sociedad y al hacer parte de sí esta realidad, se reconoce paulatinamente la noción de ser sujeto político, puesto que al tener conciencia de pertenecer a un lugar determinado, las políticas públicas que la sociedad imponga hacia sus ciudadanos los integran. A su vez, éstas concepciones son posibles de reconocer como ser un sujeto cultural y social, porque se interactúa diariamente con los otros, por ende partícipes directos de la sociedad y la cultura.

Los sujetos se reconocen a sí mismo como seres históricos, sociales, culturales, políticos y espirituales, al visualizarse esto, son capaces de enfrentarse a la realidad y transformarla, visualizando sus limitaciones como fortalezas, donde los niños y las niñas deben ser considerados en la participación al igual que los adultos, para ello es necesario según M. Peralta (2003) lo siguiente: “En este ámbito, el planteamiento del párvulo como sujeto-persona desde que nace, en camino del perfeccionamiento humano a través del ser, del saber y del hacer, constituye un eje fundamental para la construcción de un currículo que potencie el rol activo constructor del niño de sus aprendizajes, y un mayor dominio -dentro de la cotidianidad- del conocimiento generativo, incorporando un marco valórico que dé sentido a la vida y a la relación entre las personas” (*Íbid.*:8).

Ser sujeto - personas y sujeto - niño y niña, implica participar dentro de las situaciones que la infancia requiera y sin las limitaciones de adultos en cuestión.

María Peralta intenta construir el equilibrio entre el ser, saber y hacer con el fin de fomentar un currículo que integre a la niñez dentro de las decisiones que tengan que ver con los aprendizajes propios de los educandos, donde se integren valores intrínsecos para la mejora de la relaciones interpersonales. Bajo tal mirada, “La construcción de un nuevo concepto sobre el párvulo, que lo potencia y lo reconoce más efectivamente como un sujeto-persona desde el nacimiento, por tanto con afectos, intereses de todo tipo - entre ellos cognitivos-, con protagonismos y contribuciones a las personas y a la sociedad, parece ir perfilándose como una tendencia en la reflexión social y familiar actual, junto al tema valórico” (*Ídem.*).

Las nociones de la autora permiten concebir al niño y la niña, en un primera mirada, como sujetos históricos, ya que, desde su nacimiento son parte de un contexto del cual forman parte; sujetos políticos, desde el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas y finalmente, sujetos sociales y culturales, ya que se relacionan con otros y están inmersos en un mundo cultural. Además, desde el Estado, al reconocer la Convención de los Derechos de los niños, se reconoce el derecho a la participación y a su ciudadanía en los espacios cotidianos para proponer y tomar decisiones que contribuyan a su propio bienestar y el de los adultos.

A raíz de lo anteriormente señalado queda de manifiesto que: “[...] Es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar. El bagaje que poseen los niños, el hecho de estar cada día en contacto directo con la calle, y con esa mirada tan sana y la vez tan nítida, hacen que su conocimiento pueda tener la misma validez que la de cualquier adulto [...]” (Trilla J., 2001:160). Por lo tanto la cooperación de los adultos frente a las temáticas que aquejen a los niños y las niñas, dar el espacio suficiente para permitir participación personal y grupal de la infancia en temas que le permita apropiarse de la realidad a intervenir o expresar opiniones en un clima favorable y seguro. Puesto que, un mismo problema, visto de la mirada de un niño o niña, puede poseer una solución distinta, y mejorar aquella realidad-problema. Vincular las perspectivas de adultos, niñas y niños permitirá articular la participación e intervención en la realidad.

## 2.6. El valor del Juego

A lo largo de la historia, se han realizado diversos estudios sobre la niñez, abarcando múltiples escenarios donde niños y niñas se han visualizado como protagonistas de sus aprendizajes y de la interacción con el mundo social que los rodea, centrando la atención de variados investigadores por ahondar en el conocimiento de las características de esta etapa de la vida, convirtiéndose en referente para la sociedad, en cuanto a la confrontación con lo que realiza el niño y la niña, y lo que deberían hacer en dicho período según lo expuesto por éstos, destacándose el juego, como parte importante en el desarrollo del ser humano desde su nacimiento.

De este modo, la Real Academia Española (2001), define “juego de niños” como “Modo de proceder sin consecuencia ni formalidad.” y también como “Acción o cosa que no ofrece ninguna dificultad”. A su vez, el “jugar” lo delimita como “Hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse”, lo que de ello se infiere, es que existe una contradicción en éstas definiciones al considerar el juego “de niños” como una acción que no involucra un desarrollo de pensamiento lógico, planteando que se *hace por hacer*, y al esbozar que no posea ninguna dificultad, subyace la idea de que niños y niñas son *incapaces* de resolver diversas situaciones en un contexto de juego. Por otra parte, en estas definiciones y otras a exponer posteriormente, se evidencia que son miradas y perspectivas desde personas adultas, existiendo una ausencia de preguntas como ¿Qué es el juego para niños y niñas?, ¿cómo entienden tal situación lúdica?, simples preguntas que pueden cambiar el matiz de cómo se constituye la realidad de ser niño o niña.

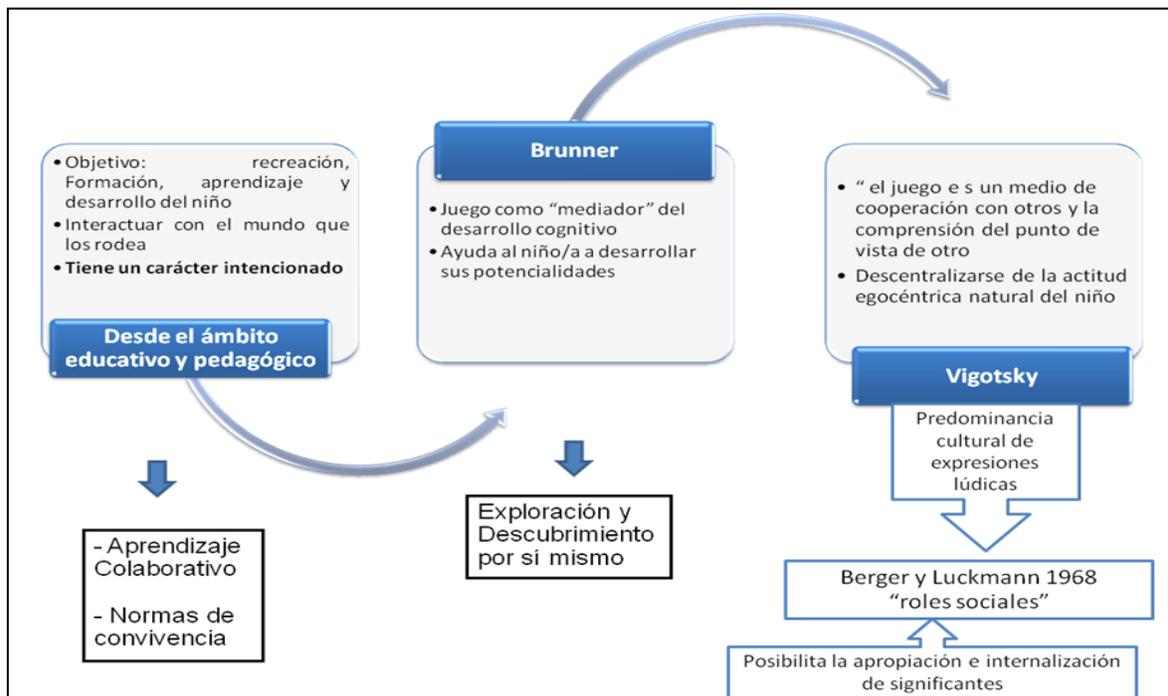
En el trascurso de la historia, se ha ido configurando una gran red de conocimientos en torno al ser niño o niña, donde el juego cumple un papel fundamental, “en lo que concierne al desarrollo infantil, que los biólogos, los psicólogos y los lingüistas han hecho progresos muy rápidos que están en estrecha relación con la forma en que orientamos nuestra educación y nuestras actividades de juego.” (Brunner, 1983:1), por lo que no se puede negar el gran valor que ha de tener en la educación inicial, en cuanto a las teorías y conocimientos provenientes por estas disciplinas. Se destaca en este sentido, la psicología,

y sus numerosos autores relacionados con la niñez, quienes en general plantean que el juego, posee un carácter espontáneo (Piaget, 1966; Erickson, 1996; Vigotsky, 1989; entre otros.), considerándolo una “actividad natural de los niños y las niñas que ayuda en su desarrollo humano, un motor que hace que el niño se adapte a diferentes realidades: social, moral, física. Además, el juego es la actividad que permite a los niños y las niñas explorar y conocer el mundo que le rodea, siendo un aspecto primordial del crecimiento y caracterizado por su espontaneidad” (Martínez, 2010:102), es decir, van más allá del *hacer por hacer* en la actividad lúdica, sino que la acción de jugar conlleva en sí misma al desarrollo del pensamiento, enfrentándolo a situaciones de convergencia y desarrollo de la inteligencia.

En este sentido, Zabalza (1996:48) expone que “[...] El desarrollo intelectual implica depende del autoconcepto de los sujetos, de su capacidad de control, de sus conocimientos y sentimiento de competencia. Depende también de las relaciones interpersonales establecidas, de la interacción socio-cultural que vaya nutriendo la experiencia del sujeto, y de las modalidades de relación y actuación sobre la realidad”. Con esto, se destaca que el desarrollo del sujeto es la convergencia de aspectos humanos, de relación cuerpo-razón-espiritualidad, entendiendo esta última relacionada con el desarrollo como persona, no necesariamente ligada a lo religioso, más bien desde la consideración de la socialización y desarrollo inter e intrapersonal. Junto a ello, es indispensable reconocer que el desarrollo humano es “crear un entorno en que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses” (PNUD, 2001b), donde conviven un conjunto de aspectos que hacen distinguir al sujeto niño o niña como un ser holístico.

A su vez, aún desde la psicología, existe otra postura sobre el juego, propuesta por Vygotsky, considerándolo como “una necesidad de carácter afectivo - emocional del infante, sin embargo, entiende la actividad lúdica del niño más como una tarea que se orienta hacia el mundo real y la socialización, más que como una actividad dominada por las fantasías, los deseos reprimidos o inconscientes del infante.” (Briceño, 1999: 2); junto con ello, se plantea que el juego cumple un papel importante como movilizador corporal,

emocional y social, favoreciendo el desarrollo del ser del niño y la niña (ver Esquema N°2).



Esquema N°2: Distintas teorías respecto al juego. Elaboración propia (2012).

En este sentido el juego se vincula al desarrollo de la psicomotricidad, considerando lo que afirma Zabalza (1996:35): "que todo el niño se mueve y no solo su cuerpo. Y esa unidad psicofísica es interactiva: el movimiento se verá afectado por cómo se vaya produciendo el desarrollo de las otras dimensiones del sujeto y a la vez éstas se verán afectadas por el desarrollo del movimiento del niño". Desde ahí que el movimiento también es expresión del mundo interior del niño y la niña y le posibilita reafirmar su identidad y confianza, permitiendo explorar libremente su entorno. Esto debe ser considerado en el trabajo pedagógico permitiendo diversas posibilidades de movimiento y juego para un desarrollo integral de la niñez.

Desde la educación, el juego posee como objetivo fundamental: la recreación, la formación, el aprendizaje y desarrollo del niño y la niña, siendo considerado como acción propia de la niñez (Briceño, 1999). "El juego en este sentido ha sido entendido como un mediador para el crecimiento intelectual del niño." (Briceño, 1999:3). Es decir, el juego se traduce a un

espacio colectivo de interacción, participación y convivencia, visualizándose como un contexto donde niños y niñas se desenvuelven a partir de sus características y oportunidades de participación, lo que permite que éste concepto actual abra nuevas posibilidades de comprender la infancia desde un aspecto más autónomo.

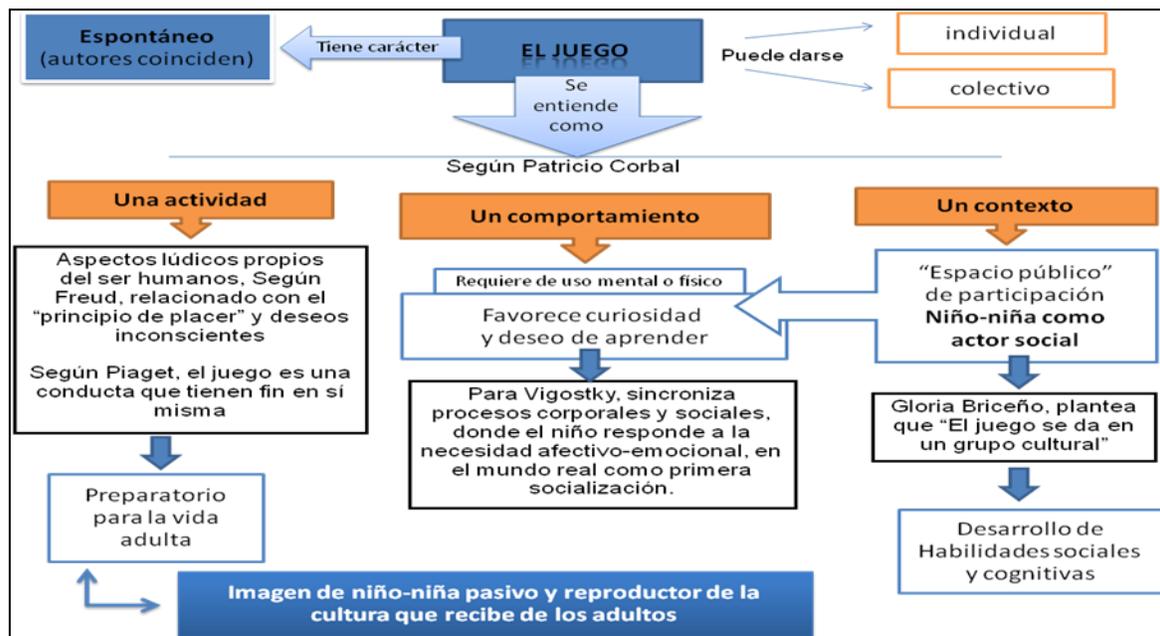
Se conjuga así, la perspectiva de niño y niña como sujeto de derechos, donde es fundamental aquella idea de considerar al juego como contexto y no como mera actividad humana. Lo anterior supone una idea de niñez, como receptores de la cultura transmitida por adultas y adultos, de este modo “al tratar el juego como un ejercicio preparatorio para la vida adulta o como situación en la cual ocurre la liberación de tensión, le adjudican al niño un rol pasivo, reproductor de la cultura que “recibe” de los adultos. Esta misma caracterización lleva aparejada la dicotomía establecida, sobre todo desde el campo de la psicología, entre niño y adulto, que implica otras dicotomías a saber: juego-trabajo, no serio-serio.” (Corbal, 2011:2). De esta manera, la reflexión presupone que en torno al juego se caracteriza a la infancia y aparecen frases conocidas y aceptadas socialmente como “los niños y niñas aprenden jugando”, y cabe cuestionarse: ¿desde qué postura se entiende el juego y a la niñez?, ¿qué imagen a pesado en la sociedad para llegar a ello?

De este modo, se distingue que la predominancia de la psicología, al proponer el juego como una actividad y como una característica de la infancia, ha obviado que el juego es un contexto social transversal a la etapa etaria en que se encuentren las personas; ello entendiéndose que ha sido menester de la educación no generar investigaciones desde sí misma, y basarse en otras disciplinas, que desde su naturaleza, poseen imágenes de la niñez, derivadas de ámbito científico de investigación. Por ello la educación se encuentra profundamente matizada con visiones psicologistas sobre el juego.

Se evidencia una evolución del concepto “juego” que ha transitado desde ser una actividad, o acción propia de la niñez, como una característica de esta etapa de la vida, hacia una postura que considera “situaciones de interacción en torno al juego, los niños aprenden a dialogar y a negociar con los pares, lo cual repercute en su desarrollo cognitivo y social, bien lo propone Humberto Maturana (1997:144), al plantear que “Un niño que juega está

involucrado en lo que hace mientras lo hace; un niño que juega a ser doctor, es doctor; un niño que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo. El jugar no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad.”, que además, considera un actuar en el presente. La situación de juego posee valor por sí misma, al ser valorada por quienes participan en ella, considerándola un espacio donde se construyen realidades y conviven imaginarios y representaciones sociales que van constituyendo el ser del niño y la niña.

De tal manera, lo presentado con antelación sobre el juego, se puede esquematizar de la siguiente manera. (Ver esquema N°3)



Esquema N°3: Posibilidades de desarrollo del niño a través del juego. Elaboración propia (2012).

Es por este motivo que existe una directa relación con los imaginarios sociales en torno a la infancia, comprendiendo que “los niños de todo el mundo viven como juegos rituales las mismas configuraciones de movimientos, que en el origen de la humanidad fueron el fundamento operacional en el desarrollo de la conciencia de sí, de la conciencia social, y de la conciencia del mundo” (Maturana, 1997:113). Por ello es que “La importancia del juego durante la socialización primaria radica, en que posibilita al niño la apropiación e internalización de significantes que mediatizan el mundo social en el cual éste se

desenvuelve. Durante el juego, el niño recupera las acciones de los otros significantes o sujetos y los vierte resignificados” (Briceño, 1999:6). Lo anterior releva que las adultas y los adultos, que trabajan con niños y niñas, comprendan que el juego es parte de la construcción y creación propia de imágenes, considerándolo como fundamental para los procesos de aprendizaje - enseñanza, en cuanto a la realidad socio-cultural en la que se desenvuelven.

## **2.7. El aporte de la Escuela Nueva al reconocimiento de los niños y niñas**

El término Escuela Nueva se refiere a todo un conjunto de principios que surgen al final del siglo XIX y se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional, siendo los principios más relevantes el cambio en el centro de la educación hacia niños y niñas, y el respeto por su propia naturaleza y no por el posible ciudadano del futuro.

De estos principios derivaron metodologías de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia. En la Escuela Nueva se plantea un modelo didáctico y educativo completamente diferente al tradicional, generando un cambio radical en la educación, al reconocer, valorizar y proponer un nuevo trato hacia la niñez, como declara Iván Núñez (2007) al considerar que se descentraliza la atención hacia el profesorado, para enfocarse principalmente en niñas y niños.

La Escuela Nueva surge en Europa en un contexto histórico propicio gracias a las ideas de la Ilustración que forja un cambio ideológico a partir del nuevo devenir socio-político de la época, tras la revolución francesa. Esto, junto a los principios educativos, su metodología y su praxis escolar sintonizan a la perfección con el tipo de enseñanzas que necesitan y desean las nuevas clases medias, ya constituidas como las fuerzas más modernas y progresistas de una sociedad que comienza una imparable carrera de cambios y progreso en campos tan diversos como el político y social o el industrial y tecnológico.

En el contexto histórico de la enseñanza surge una corriente de interés por el estudio científico del niño, la niña y la infancia. La multiplicación de escuelas y del número de niños y niñas procedentes de ámbitos sociales y económicos distintos, exigió diversificar los métodos y los principios: ni todos los niños y las niñas eran iguales ni podían ser tratados con un mismo patrón.

La Escuela Nueva tiene su fundamento en la idea de que el acto pedagógico reside en la actividad infantil, donde se valora de manera sustancial la autoformación y la actividad

espontánea; por esta razón también se la conoce como escuela activa, como oposición a la escuela tradicional, centrada en la pasividad del sujeto. Esta mirada renovadora de la escuela sintió el impacto del desarrollo de la psicología y la sociología de la educación. Entre los primeros exponentes se encuentran Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Desde el S XIX, en adelante se encuentra a Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrière, Cousinet, Freinet, Piaget, Claparède y Decroly.

En Chile, tuvieron gran influencia los planteamientos de María Montessori, junto con Ovidio Decroly, siendo renovadores de los métodos de la educación. Estos pedagogos cimentaron las bases teóricas de la educación contemporánea que, en buena parte, sigue vigente en la actualidad. Sus herederos y muy especialmente, el movimiento de Escuela Nueva, reconocen en todo momento la autoridad de dichas figuras pedagógicas como el sustento de su teoría y prácticas educativas. Por otra parte, aun cuando la tradición educacional en Chile mantenía su visión atenta de repetición de las prácticas europeas, se desata con un impulso inusitado desde los maestros de educación primaria (Mistral, 1928), una reciente atracción por las obras realizadas por el doctor Decroly y María Montessori, quienes con sus obras generaron nuevos horizontes a los educadores locales.

El método de María Montessori se centra en despertar la actividad del niño y la niña por medio de estímulos, orientados a promover su autoeducación. Utiliza abundante material didáctico como cubos, prismas, sólidos, cajas y tarjetas al alcance de niños y niñas, destinados a desarrollar la actividad de los sentidos. Las ideas pedagógicas que fundamentan dicho método son el conocimiento profundo y científico, la individualidad, la autoeducación, y el ambiente libre de obstáculos y con adecuados materiales didácticos para introducir a la infancia en los requerimientos de la vida práctica (Grau M, 1994).

En la misma época, Ovidio Decroly sustenta que el descubrimiento de las necesidades de los niños y las niñas es el mejor camino para identificar sus intereses, teniendo en cuenta que estos los atraen y mantienen su atención; es decir, la escuela para el niño y no el niño para la escuela. Su método se basa en un enfoque globalizador, el cual se opone a los métodos analíticos que sostienen que los niños y las niñas primero aprenden las partes para

luego, comprender el todo. Introduce los centros de interés como una propuesta pedagógica, donde se respeta las aspiraciones infantiles y, a su vez, se atiende a las presiones externas por su formación intelectual. La enseñanza así organizada, permitiría desarrollar de manera activa las capacidades intelectuales de niñas y niños para adaptarse a su ambiente social y físico.

#### • **Escuela Nueva en América Latina**

En cuanto a la trascendencia de las pedagogías de la Escuela Nueva en Latinoamérica se desarrollaron, adoptaron y trascendieron principalmente dos modelos educativos propuestos en Europa. Uno, por el Doctor Ovide Decroly en su L'École Decroly fundada en 1907 y la propuesta de María Montessori con la Casa dei Bambini inaugurada en el mismo año. En ambos casos, sus fundadores visitan los primeros centros educativos que se cimientan en sus propuestas. Decroly visita Colombia en 1925, el Gimnasio Moderno de Bogotá, y Montessori durante Septiembre y Octubre de 1926 conoce el primer jardín Infantil Montessori en Argentina.

Estas ideas vanguardistas traspasaron fronteras replicándose en otras naciones como Chile, donde los modelos educativos que convergen en la importancia del niño y la niña como ser libre, y no replicar antiguas fórmulas propuestas desde otras áreas, sino valorar más bien lo familiar. Respetar los tiempos personales e intereses de descubrimiento de cada niño y niña, los que se convierten en ejes principales propuestos en las actuales reformas educacionales de nuestro país, puesto que el Currículum Integral es una de las modalidades más utilizada en Chile y que conforma una gran parte de la propuesta Decroliana, que tal como lo plantea Peralta (2007:112) “a más de 100 años de su creación, la modernidad de estas ideas y la flexibilidad que presentaban, a contextos y situaciones diversas permite su utilización, producción y valorización actualmente”.

En Europa e incluso en la misma Latinoamérica, los cambios procedentes de la Escuela Nueva fueron obras de personalidades o escuelas particulares. Inversamente, en Chile los agentes colectivos fueron los protagonistas de las acciones realizadas, como la Asociación

de Educación Nacional y la Asociación General de Profesores de Chile, lo que para Núñez (2007) fue la conexión entre el mundo de la educación, la sociedad civil y el Estado.

### • **Tensiones y aportes de la Escuela Nueva en Chile**

En Chile en el año 1842, se crea la primera escuela normal, institución educacional encargada de la formación y capacitación de los profesores normalistas. En 1860, se promulga la Ley de Instrucción Primaria, que promueve la expansión de cobertura escolar (Núñez I., 2007:153) y genera en los docentes un amplio cuerpo de funcionarios estatales, lo que aumenta el sentido de nación propuesto por la elite político social dominante (Peralta, 2007).

Este hecho significó una contraposición de ideas entre los educadores de elite y del Estado docente. Con los maestros y maestras agremiados, ya que aún con características comunes como centralidad del proceso pedagógico, funcionalidad de la enseñanza con el desarrollo psico-biológico del niño y la niña y el énfasis en desarrollo de nuevos métodos; se oponían en sus planteamientos. Los primeros querían generar cambios, pero en unidades escolares en particular, creando las escuelas experimentales. En cambio, las ideas colectivas de los asociados al gremialismo, buscaban el consenso amplio en la contingencia educativa, propiciando una reforma que no sólo contemplara su visión, sino más bien conjugara la mirada de pedagogos, intelectuales y organizaciones magisteriales de educación europeas que concebían en la base de la reforma la libertad plena de cada maestro y maestra en el aula. Núñez (2007:15) declara que en el movimiento de los gremialistas la “reforma se gestaba desde abajo y centrada en la autonomía y creatividad de los círculos de estudio y colectivos de educadores a nivel local”.

Estas dos posturas se vieron enfrentadas en el gobierno de Carlos Ibáñez, quien en un comienzo sólo realizó cambios a nivel de reorganización de las instituciones de alta dirección, aconsejado por directores y consejeros con poca participación en lo más amplio del espectro educativo nacional, para luego en 1927 según declara Núñez (2007:16) “iniciar un giro en su política hacia la educación, desahuciando su alianza con las elites del sistema de enseñanza y acercándose en cambio al otro gran actor: el gremio de los

maestros”, lo que se materializó en la promulgación de la Ley 7500, que reforma integralmente la educación, diseñando cambios desde los jardines infantiles hasta las universidades, según los principios de “unidad, continuidad y correlación” de la función educativa más los principios propios de la Escuela Nueva.

Un año después, durante 1928, son separados de sus funciones los diseñadores de esta reforma dando paso a la contrarreforma, gestionada en su articulación por Darío E. Salas, que si bien buscaba continuidad e inspiración con la reforma anterior, situaba nuevamente a los catedráticos y directores como agentes principales de cambio (Núñez I., 2007). Pero que ya en la década del 40 volvieron a resurgir las ideas más cercanas a la Escuela Nueva lo que permitió, tras algunos años, dar un sentido histórico a la lucha vigente de las prácticas reformistas.

#### • **Visión de niños y niñas**

Montessori y Decroly coinciden en una visión de niños y niñas libres, influidos por el mundo externo a través de las sensaciones. Marina Grau (1994: 14) traduce un texto de M. Montessori donde se expone: “La mente absorbente es desde cero hasta los seis años”, con división de este periodo de la niñez en llamadas “subfases”; la primera, de cero a los tres años. Los adultos tienen poca inferencia y los recuerdos perdurarían en el inconsciente.

Desde los tres y hasta los seis años, se describe en el mismo texto a los niños y niñas como influenciados, pero aún con el mismo proceso mental de los recuerdos hacia el inconsciente, pero en consecuencia a su crecimiento y acercándose hasta el fin de este periodo debiesen incorporarse a una escuela. La idea fundamental del enfoque Montessori (1994:15) hacia la educación es que “cada niño lleva dentro de sí las potencialidades del hombre que un día será”, por lo que debe comenzar a experimentar vivencias relacionadas con el desarrollo físico, emocional y social dentro de un ambiente que implique “tener libertad, una libertad que se logra a través de la auto-disciplina y el orden” (*Ídem*).

Por otra parte, a partir del texto de Narváez (2006) se puede inferir que para Decroly los niños y niñas por esencia son exploradores de su realidad. Su método se centra en este

principio para la generación de experiencias de aprendizaje, además, reconoce la individualidad de cada niño y niña, como sujeto único.

La Escuela Nueva principalmente en Chile, contribuyó a generar un imaginario social que permitió ir visibilizando a la infancia, contraponiéndose a la disciplina, al autoritarismo y la memorización, que finalmente negaba al sujeto niño (Gadotti, 2000). Además, permitió una valorización y visibilización de la infancia en los procesos pedagógicos a partir de sus propias necesidades (Narvaez, 2006). Claramente esto instala un imaginario distinto respecto de la concepción de infancia. En la actualidad sus planteamientos han tenido un retroceso frente a los procesos más crecientes de escolarización del nivel de Educación Parvularia en Chile. Asimismo, el movimiento surgido en Chile en 1927 por parte de los maestros y maestras para generar una reforma, muestra las luchas que implica un cambio de visión de las políticas educativas construidas por el Estado.

## **2.8. Una aproximación a los imaginarios de la infancia construidos a través de las políticas de Estado: Mirada histórica desde el gobierno de Eduardo Frei Montalva hasta el gobierno de Sebastián Piñera**

En el presente capítulo, se presentan los períodos históricos de los gobiernos de Eduardo Frei Montalva hasta Sebastián Piñera, para lo cual, se entregan antecedentes del contexto general dado por la situación social, económica y la aplicación de políticas de Estado. A su vez, en cada gobierno se incorporan las principales medidas y programas educativos, con especial énfasis en el nivel de Educación Parvularia. Se releva la importancia de estos aspectos, para aproximarse a una interpretación del imaginario de la infancia de cada período, develando el sentido de las políticas aplicadas y del contexto socio cultural.

### **2.8.1. Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964 - 1970)**

#### **• Contexto general**

El término de la segunda guerra mundial estuvo marcado por diversos cambios a nivel político, económico, ideológico y social, que incidieron tanto en la organización estructural de los países participantes en el conflicto, como en aquellos del tercer mundo, impulsando una transformación en las concepciones sobre el ser humano y la relevancia de éste en la sociedad.

El acontecimiento que caracterizó el período con mayores transformaciones a nivel constitutivo fue el auge del modelo industrializador, donde “la educación era un factor determinante en la eficacia de los procesos económicos, y que debía entenderse como una inversión que, a la larga, elevaba la productividad y la calidad de vida de los trabajadores” (Zemelman M. y Jara I., 2006:111), considerando así, al sujeto desde la perspectiva de capital humano, que puede producir y a partir de ello, impulsar la idea de una educación como motor económico, mancomunando el progreso industrial con el progreso de la sociedad. Esta teoría económica de capital humano, constituye la matriz ideológica de la educación, la cual debe adaptarse a este modelo económico imperante, para generar reformas educacionales. Estos conceptos teóricos fueron promovidos por organismos

internacionales como la UNESCO, OMEP, OEA, OIT, FAO, entre otras; proporcionando así asesoramiento a países latinoamericanos, a través de diversas reuniones y conferencias.

Estas reuniones académicas abren paso al gobierno de Jorge Alessandri Palma para impulsar la propuesta llamada Planeamiento Integral de la Educación, la que posteriormente continuó en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, instaurando en el año 1965, una comisión de planeamiento educacional, cuyo objetivo para el proceso educativo era “la formación del hombre integral, basado en un nuevo humanismo; el desarrollo de las máximas potencialidades de cada estudiante; una relación estrecha entre la sociedad y la escuela, de modo de no desvincular a esta última de la comunidad en que opera; actualizar los contenidos de acuerdo a los avances de la ciencia, la cultura y la técnica; y satisfacer los requerimientos económicos del país” (Rojas, 2010:536), y además, entregar mayor financiamiento y recursos para mejorar el sistema educativo del país.

Mientras ocurrían estas discusiones internacionales en el ámbito educativo, en Chile alrededor del año 1962, se alzó la coalición política compuesta por radicales, liberales y conservadores, denominado Frente Democrático, en oposición al Frente de Acción Popular (FRAP), constituido por el Partido Socialista y el Partido Comunista. De esta manera, la alianza democrática pretendía enfrentar firmemente la influencia de la izquierda, dado que reprobaba las iniciativas que enviaba el gobierno de Jorge Alessandri Palma al Congreso.

De tal manera, la Democracia Cristiana (DC), dentro del panorama político, se situaba como un bloque de centro, acercándose ampliamente a las ideas propuestas por el FRAP, circunstancia que afianzó progresivamente las relaciones de éstos para un posterior pacto político. A partir de esta situación, los conservadores y liberales se adhirieron incondicionalmente a la candidatura de Eduardo Frei Montalva, inclinándose por lo que estimaron, en palabras de J. Rojas (2010), como “mal menor”, en relación a una extrema izquierda en el poder, que acrecentaba su influencia con sus pensamientos e ideas contrarias a las propuestas que el Frente Democrático sostenía.

En 1964, Eduardo Frei Montalva fue electo como presidente de la República de Chile con una votación de un 56% aproximadamente, considerándose como amplia mayoría dentro de la elección ciudadana (*Ídem.*). El lema que marcó su campaña fue Revolución y Libertad, incentivando al pueblo a capacitarse y organizarse para participar en el desarrollo íntegro del país y así ser parte de la solución de sus propios problemas, siendo este discurso primordial para lo que sería posteriormente su ejercicio como presidente y las reformas que impulsaría. Durante su gobierno, se crearon diversos programas y reformas para apoyar a las familias de bajos y medios ingresos, de las cuales se pueden destacar la creación del Ministerio de Vivienda, el cual gestionó la construcción de 130.000 viviendas básicas para mitigar el déficit habitacional originado por el aumento de la población.

En conjunto con esta medida, se crearon cooperativas y nuevas organizaciones comunitarias como Juntas de Vecinos y Centros de Madres, siendo reformas estructurales que permitieron a la ciudadanía enfrentar sus propios problemas y empoderarse de sus espacios. De esta manera, el presidente Eduardo Frei Montalva en su discurso pronunciado el 21 de Junio de 1964, planteó que: “no vamos hacer un gobierno que solo va garantizar el progreso económico, la justicia y la incorporación del pueblo en forma responsable a la tarea y al beneficio, sino que vamos a hacer esta tarea en libertad y en respeto a los derechos a la persona humana. En libertad religiosa, sindical, política y de expresión. Porque nosotros, durante toda nuestra vida, hemos sido garantía de respeto al derecho y a la libertad. Nadie tiene que temer de nosotros, si quiere incorporarse a esta tarea de libertad y justicia”.

La década de los 60', estuvo acentuada por movimientos sociales y culturales, que fueron adquiriendo paulatinamente, mayor trascendencia en América Latina. En Chile, particularmente, se aprecia una corriente de nuevas ideas, que se traducen en posturas ideológicas fuertemente marcadas por el contexto histórico de postguerra, con fuertes planteamientos sobre la paz, la libertad, el cambio, los que se afianzaban con la expansión del movimiento hippie, que nació como una contracultura muy influyente, marcando verdaderas revoluciones y teniendo efectos socioculturales.

Junto con ello, movilizó la inserción de la mujer en la sociedad, en el trabajo y por sobre todo, como sujeto libre. Los movimientos feministas comienzan a visualizarse en la sociedad, llevando a que los estados tomen medidas en torno a ello, provocando en Chile, la masificación de píldoras para el control de la natalidad, que se tradujo en que el gobierno de Eduardo Frei Montalva incorporara la llamada ‘T de cobre’, induciendo a un cambio en la concepción de la mujer en la sociedad, ya no sólo como capital reproductivo, sino que como una persona libre, con derecho a elegir sobre la maternidad, sobre su propio cuerpo.

#### • Contexto educacional

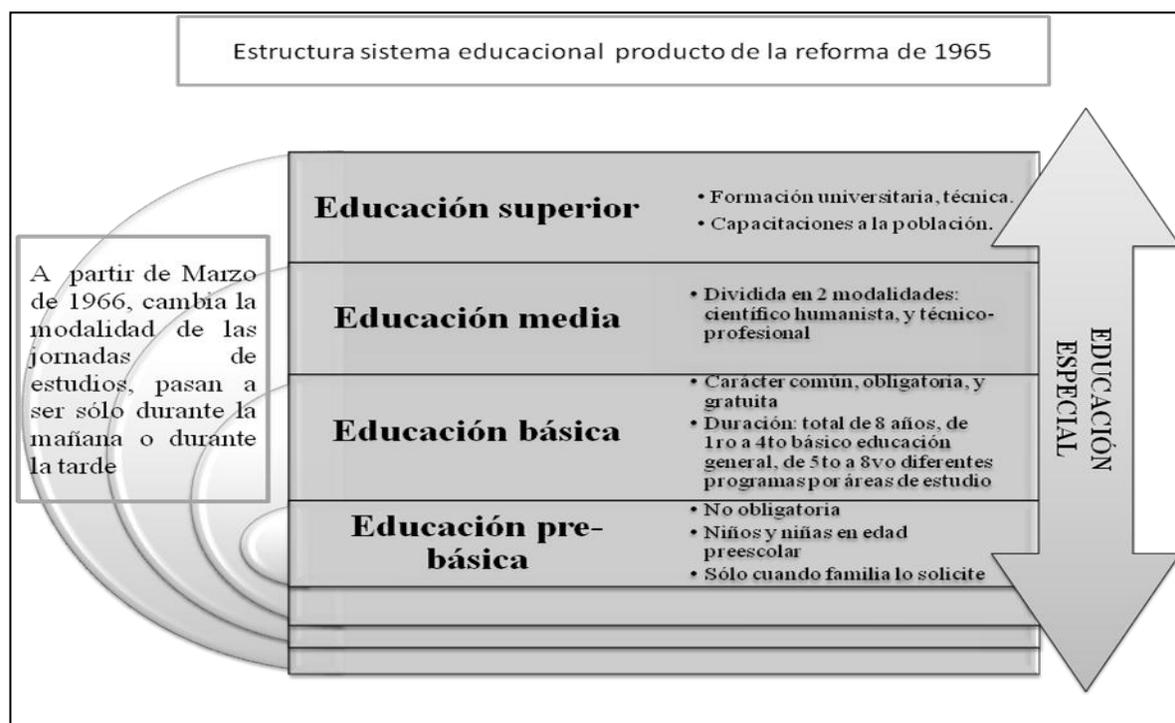
El Planeamiento Integral de la Educación fue el programa principal que permitió, en el año 1965, impulsar una nueva organización denominada Comisión de Planeamiento Educacional, que daría inicio a la elaboración de una reforma educativa para Chile, cuya labor era generar un trabajo sistemático en la elaboración de estudios para conocer el panorama educativo del país, las problemáticas y necesidades estructurales en las áreas administrativas, pedagógicas y económicas que afectaban al sistema educativo de la época.

A partir de tales estudios, la reforma educacional configuraría cambios constitutivos tanto en el ámbito cualitativo, como en el cuantitativo. Este cambio constituyó lo que se denominó nacionalización administrativa, que permitió desprenderse de la influencia e intervención directa de Estados Unidos en las decisiones y reformas en esta materia, mejorando la eficiencia del Ministerio de Educación, con el fin de descentralizar los servicios educativos (Rojas, 2010).

Esta reforma generó cambios sustanciales que promovieron una nueva perspectiva de ser humano y su formación educativa, considerándolo como un ser pensante, crítico y reflexivo, otorgándole un rol activo, protagónico, que le permitiría capacitarse para participar en la sociedad (*Ídem.*). De esta manera, se impulsó una visión de la educación integral e igualitaria en sus contenidos, haciendo partícipes a todas las personas, generando mayor acceso a los diversos niveles educativos, incrementando la cobertura de matrículas desde la educación básica, garantizando de este modo la asistencia escolar.

Una de las medidas de mayor relevancia para cumplir con la visión que se propuso a nivel cualitativo, fue otorgar mayores oportunidades a las personas analfabeta, las que constituían el 16,4% de la población, y adultos con educación incompleta, dándoles la posibilidad de cursar niveles básicos y medios, en escuelas especializadas para ello. Producto de la implementación de este programa, el analfabetismo en los años 60' se redujo a un 10% aproximadamente de la población (*Ídem.*).

Junto a ello, los cambios más visibles se realizaron en la estructura de los niveles educativos, los cuales fueron reorganizados producto del Decreto Supremo N° 27.952, centrando su finalidad en fomentar la educación fiscal para todas las clases sociales, capacitando de manera integral a alumnos y alumnas para su posterior inserción laboral, o bien, continuar estudios superiores. Otra modificación relevante, fue la elaboración de nuevas jornadas de estudio, dada la gran demanda para acceder a los diversos niveles educativos y al extenderse la cobertura para satisfacer esta necesidad (Ver esquema N° 4).



Esquema N° 4: Estructura sistema educacional: Reforma Educacional de 1965. Elaboración propia (2012).

Un cambio fundamental, se realizó en la estructura administrativa, evidenciándose en la reestructuración de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la que mejoró sus mecanismos de intervención a nivel nacional, con mayores recursos y extendiendo la cobertura a otras regiones del país. Otra medida relevante del período, fue el Plan Nacional sobre Edificios Escolares, bajo la ley N°15.676/1960, la que renueva la edificación de inmuebles educacionales, debido a que: “la mayor parte de los establecimientos se encontraban en un estado deplorable, a veces ruinoso, o cuando menos sin las condiciones higiénicas mínimas” (Rojas J., 2012:536). Esta política permitió la construcción de 6.000 aulas en 1.535 escuelas.

Durante la implementación de la Reforma Educacional, se produjo una situación compleja a nivel educacional, con respecto a la entrega de beneficios económicos para los diversos establecimientos educacionales. Esto se acrecentó debido a que el gobierno de Eduardo Frei Montalva, centró sus esfuerzos en fortalecer la educación pública, despreocupándose de la educación particular, y “a pesar de lo que algunos podían esperar, dada su orientación demócrata cristiana [...] no favoreció a los colegios católicos por medio de subvenciones.” (*Íbid.*:541), ya que poseían los ingresos económicos para solventar sus instituciones.

La reforma educacional movilizada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, incidió fuertemente en la formación universitaria de docentes, deponiendo la formación tradicional de las Escuelas Normales, instruyendo a corto plazo a 5.000 nuevos maestros (OPECH, 2009), resguardando la creciente exigencia de profesionales de la educación en la ascendente cobertura de centros educativos. Durante éste período, se crearon el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y los Colegios Universitarios Regionales de la Universidad de Chile, que proporcionaban asesorías técnicas a los diversos establecimientos educacionales del país.

#### •La Educación Parvularia

Durante la puesta en marcha de la Reforma Educacional, la Educación Parvularia fue reconocida como el primer nivel educativo cuyo objetivo es adaptar de manera armoniosa la infancia al entorno social y despertar sus potencialidades (Zemelman M. y Jara I., 2006).

Aunque de carácter optativo, no se puede desconocer el avance que implicaba reconocer dicho nivel, debido a que en los gobiernos anteriores, se mantuvo invisibilizado en las propuestas educacionales.

Producto del momento histórico de esos años, la influencia internacional no trascendió intensamente en las acciones realizadas por el estado chileno para el mejoramiento de este nivel, sin embargo, la sociedad civil comenzó a manifestar una creciente necesidad por acceder a la educación infantil, sobre todo desde grupos femeninos, producto de la inserción de la mujer al mundo laboral, lo que llevó a generar movimientos sociales para la construcción de guarderías y jardines infantiles.

En 1967, se crea la Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles, institución autónoma que recibió financiamiento público y cuya misión consistió en promover la Educación Parvularia Chilena, a través de la creación de jardines infantiles y la realización de investigaciones. Sin embargo, el mayor impulso realizado por el presidente Eduardo Frei Montalva, fue la promulgación de la Ley N°17.301/1970 que entrega vida legal a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución autónoma y descentralizada que percibió financiamiento público, sosteniendo como misión lograr una educación de calidad para los niños menores de 6 años y además establece que los responsables de este proceso son educadores de párvulos y auxiliares debidamente preparadas para ejercer su labor (Hermosilla, 1998).

Es importante destacar que Chile a partir de la incorporación de la Educación Parvularia como nivel educativo, comenzó a realizar diversas acciones a favor de la educación de niños y niñas, destacando la adscripción a la Organización Mundial para la Educación Preescolar en el año 1968, que permitió garantizar los derechos e intereses de los niños y niñas y fomentar la investigación para mejorar la calidad educativa.

#### **• Imaginario social de la época en torno a la infancia**

En el sistema social de la época coexisten grandes cambios culturales que se fundan en reformas y nuevas leyes, en los que converge la necesidad de acoger a los diferentes actores

de la sociedad. Es así, como a nivel latinoamericano la figura de niño, niña e infancia, se comienza a entrever, puesto que las transformaciones socio-político-culturales de los años 60' comenzaron progresivamente a centrarse en la niñez como objeto de movilidad social y propaganda electoral, ello se evidencia, principalmente, en las campañas políticas del año 58', donde se hace alusión a la inexperiencia e inocencia de los niños, sin visibilizar en el uso del lenguaje a las niñas, planteando ideas como: “¿le entregaría Ud. esta locomotora a un niño? [...], ¿o a un inexperto?” (Rojas J., 2010:612). En particular, en la campaña presidencial de Eduardo Frei Montalva “se mostraba a unos niños con armas de juguetes, con una frase alusiva “no odie a los niños, vote por Frei”” (*Íbid.*:613), basándose en movimientos populares post segunda guerra mundial. En oposición a tales ideas, los partidos izquierdistas planteaba la imagen de la infancia vinculada al futuro, a “los niños y el cambio social que se buscaba generar en el país [...], una figura que representara a la nueva sociedad que se esperaba construir. El niño calzaba con esa necesidad [...]” (*Ídem.*).

Una vez que la Democracia Cristiana llega al gobierno, el protagonismo estuvo centrado en la adolescencia y juventud, manifestando variados esfuerzos por acrecentar oportunidades a tal población, entregando mayores recursos y centrando la inversión económica en mejorar las condiciones sociales, principalmente en el ámbito educacional. Cabe destacar que el gran cambio a nivel de imaginarios fue la visibilización dentro del sistema educacional de la Educación Parvularia como primer nivel educativo, que si bien no se constituye como obligatorio, y la cobertura, a partir de lo que expone J. Rojas (2010), alcanzaba en la década de los 60' sólo un 2%, forjó un gran cambio cultural que congregó a grupos de mujeres, principalmente organizaciones sociales de Centros de Madres, educadoras y profesoras de centros de educación superior a movilizarse en pro de la creación de jardines infantiles. No obstante, las políticas del gobierno se concentraban en el control de la natalidad, democratizar la cobertura en alimentación y controlar la mortalidad infantil.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Ley N°17.301/1970) logra su mayor expansión en el gobierno de Salvador Allende. La promulgación de esta ley ocurrió producto de las movilizaciones de mujeres, centros de madres y del comando pro jardines infantiles que sostenían la necesidad de salas cunas y jardines infantiles para que la mujer fuese

incorporada de manera efectiva al ámbito labor, siendo ésta la principal mirada hacia los servicios educativos para este sector de la población. De tal manera, Eduardo Frei Montalva, en su discurso del 4 de marzo de 1970 planteó: “es un hecho que en el mundo entero la moderna investigación psicológica reconoce que son los primeros años de edad el mejor y tal vez el único periodo de la vida del hombre en que pareciera posible. Por así decirlo, aumentar la inteligencia, mejorando su potencial genético”, y agrega que esta ley se adecúa “a las necesidades del hogar, del trabajo y de la mujer obrera, campesina, y también, hay que recalcarlo, el drama de la mujer de clase media que tiene hijos y que no tiene con quien dejarlos”, y culmina dirigiéndose a las mujeres de Chile exponiendo, “esta ley es fundamentalmente de ustedes y para ustedes”.

Si bien, ya en la época existían ideas sobre la infancia como una etapa valiosa, se mantenía una tendencia al asistencialismo. Junto a ello, se destaca que uno de los argumentos que cobraba mayor relevancia para implementar medidas que propiciaran el acceso a la educación para los niños y niñas, era la necesidad de la mujer en edad productiva para obtener mayores oportunidades de inserción laboral.

## **2.8.2. Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970 - 1973)**

- Contexto general

Luego de tres intentos fallidos por conseguir la presidencia de la República de Chile, Salvador Allende Gossens asume el 4 de Noviembre de 1970 como mandatario, convirtiéndose de esta forma en el primer presidente socialista que accedió al poder a través de elecciones en un Estado de Derecho, iniciándose así la denominada “vía chilena al socialismo”.

El gobierno de Salvador Allende fue fuertemente apoyado por la Unidad Popular, la cual, constituía un conjunto de partidos políticos de izquierda, que intentaban establecer un camino no violento hacia el socialismo, impulsando proyectos como la nacionalización del cobre, estatización de la economía y la aceleración de la Reforma Agraria, con el fin de apoyar a la ciudadanía en la economía financiera interna de cada familia (DIBAM, 2012).

Las aspiraciones de este gobierno fueron drásticas para la época, lo que movilizó a la oposición política del país y a los Estados Unidos a realizar diversas acciones para derrocar este sistema político chileno. Una de las medidas de presión que afectó sustancialmente a la sociedad civil, se realizó en 1972, con el desabastecimiento de alimentos y artículos de primera necesidad, la paralización del transporte público y el permanente rumor de un golpe militar, desencadenando en la población un temor colectivo de desgobierno (Ídem.).

El 11 de septiembre de 1973, el gobierno de Salvador Allende llega a su fin abruptamente mediante un golpe de estado, encabezado por las tres áreas de las Fuerzas Armadas y el cuerpo de Carabineros, tres años antes de finalizar su mandato. El palacio de la Moneda fue bombardeado por aviones y tanques de guerra, llevando al mandatario a suicidarse.

- **Contexto educacional.**

Este gobierno propuso dividir la economía en tres áreas: lo social, donde las empresas de interés clave para el país, pasaban a ser del Estado; aérea mixta, en la que el Estado sería el principal accionista, subvencionando, principalmente, a establecimientos educacionales y

por último el área privada, formada por pequeñas empresas con bajos capitales. En tal sentido, durante este gobierno el Ministerio de Educación gozó del porcentaje más alto de presupuesto nacional siendo de un 20%, tal aporte proporcionó que se ampliara la cobertura en todos los niveles educacionales, construyendo centros educativos a lo largo del país y entregando mayores beneficios a la población estudiantil (Cárcamo U., 2012).

En el año 1971, se inició la política de Democratización Educacional, la cual se constituyó en una administración que estuvo centrada especialmente en los sujetos docentes, con cambios en la igualdad de remuneraciones para profesores con jornada de 35 horas, la puesta en marcha del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, que congregó a directivos, profesores y asistentes de la educación. Además, participaron activamente en la elaboración del Proyecto de Escuela Unificada, entre otras acciones que incidieron en masificar un reconocimiento y valor al quehacer educativo de educadores y educadoras (Muñoz G., 2012).

Durante este gobierno, se trabajó en ampliar las oportunidades de manera igualitaria para la población educacional. La cobertura en todos los niveles del sistema “se elevó desde 47% (en 1970) hasta un 54,5% (en 1973) en la población de 0 a 24 años de edad” (Núñez I., 2003:17). La matrícula era gratuita, por lo que fue exitosamente ampliada, además, la educación general básica y la enseñanza media, nominada en este período como politécnica, eran sin costos para todas las personas. Junto con ello, la JUNAEB entregaba servicios médicos y alimentación gratuita, que en el año 1973 alcanza la cifra de 1.445.647 desayunos y 674.327, almuerzos (Núñez I., 2003). Además, se realizaba entrega de libros y útiles escolares.

En el año 1973 se decidió realizar una transformación radical al sistema escolar producto de la entrega “a la consideración pública de un informe sobre Escuela Nacional Unificada (E.N.U.) que proyectaba significativos cambios en la educación preescolar, básica y media” (*Íbid.*:17), cuyos objetivos de mayor relevancia se constituyeron en “alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la

comunidad [...], descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias y las inherentes a todas implementaciones materiales, asistenciales y de equipamiento del proceso educativo” (*Íbid.*:16-17). Junto a ello, en el Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular, se planteó que el proceso de transformación educacional no sería “obra sólo de técnicos sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional. Internamente, el sistema escolar de unidad, continuidad, correlación y diversificación de la enseñanza.” (Centro de Estudios Bicentenario, 2012:9), donde se comprende la necesidad de incorporar efectivamente a los diversos actores, extendiendo las oportunidades de participación de manera que la población se empodere de su rol y poder político (Ver esquema N° 5).

<b>Sistema de la Escuela Nacional Unificada. Líneas de acción y objetivos</b>			
Nacional	Democrática	Unificada	Pluralista
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad social chilena.</li> <li>• Soberanía nacional.</li> <li>• Adaptación concreta a la realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de la comunidad.</li> <li>• Consejo de la comunidad escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de una cultura fundada en la unidad teórica y práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante ↓</li> <li>• Agente activo de su aprendizaje.</li> <li>• Trabajo pedagógico creativo.</li> </ul>

Esquema N° 5: Breve síntesis de lineamientos y objetivos generales ENU, elaborado por Ulises Cárcamo, 2012.

### •La Educación Parvularia

Con respecto a los avances realizados en el nivel de Educación Parvularia, en el año 1971 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), inició su labor en un conjunto de establecimientos entregados por el Estado con el fin de acondicionarlos para la asistencia

de miles de niños y niñas entre 0 y 6 años de sectores más vulnerables, lo que posteriormente dio paso, en el año 1972, a la puesta en marcha de un plan quinquenal con el propósito de ampliar la cobertura de jardines infantiles para estos sectores donde habitaban alrededor de 40.000 niños y niñas. Además, este plan consideró la construcción de 400 jardines infantiles en todo el país, ampliando la cobertura de centros educativos a regiones.

A partir de 1970, existió una importante expansión de la Educación Parvularia. Entre 1964 a 1970, la matrícula crece a 4,99% y entre 1970 a 1973 hay un crecimiento anual de 15,25% (Ruiz, 2010).

Por otro lado, a partir de la ley N°17.301 que se aprobó el 26 de junio de 1971, la JUNJI sostuvo un rol supervisor de jardines infantiles, lo que permitió cautelar el cumplimiento de la Ley de Salas Cunas y comprobar que la atención de los niños y niñas fuese de calidad, acorde al reglamento y condiciones especificadas por esta institución, desde la construcción de las salas cunas hasta el mobiliario dispuesto en el aula.

#### **• Imaginario social de la época en torno a la infancia, niños y niñas**

Durante el período de gobierno de la Unidad Popular, se movilaron ideas sobre la relevancia de la cultura y la valoración de las personas como seres críticos, reflexivos, capaces de empoderarse y ser agentes activos en la construcción de la sociedad. En particular, la infancia se constituyó como la protagonista, tanto de la campaña electoral (Ver fotografía N° 1), como en las políticas y acciones que el gobierno llevó a cabo. Se promovía, en variadas imágenes, la visibilización de niños, niñas y de la infancia, a diferencia del gobierno antecesor de Eduardo Frei Montalva, donde el énfasis estuvo en la juventud, el presidente Salvador Allende y su gobierno, estuvo firmemente centrado en la imagen de infancia, en generar mejores condiciones y de manera igualitaria, principalmente en ámbitos como la salud, vivienda y con especial énfasis, en la educación.

Ello se observó en diversas fotografías de la época y sus respectivos mensajes, con explícita alusión a la infancia como pilar fundamental de la sociedad, al plantear como aparece en la fotografía N°2, que “la felicidad de Chile comienza por los niños”, dejando entrever que la

infancia se situaba en un plano primordial de acción política, económica, cultural y educacional, evidenciando la figura de la infancia como pilar fundamental de la sociedad, pues a partir de las intervenciones que se realizaban para entregar oportunidades a niños y niñas, la sociedad se distinguiría beneficiada a largo plazo.

Fotografía N°1



Fotografía N°2



Fuente: Rojas Flores, Jorge. (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Chile: Ocho Libros Editores.

El año 1971, en su discurso de apertura del año escolar, Salvador Allende, refiriéndose al cuerpo docente, les planteó: “ustedes son el gran filón en el que el pueblo confía para hacer posible, con la presencia combatiente de ustedes las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño que será el ciudadano del mañana.” Así se comprende que la imagen principal de la infancia se sitúa en una visión proyeccionista, ligada al futuro, pensamiento propio de los partidos izquierdistas de la época, no sólo en Chile, sino a nivel internacional (Rojas J., 2010). Además, entregaba un rol activo a profesores y profesoras en la formación de niños y niñas, dando a entender que en sus manos se encontraba formar al futuro de Chile.

### **2.8.3. Gobierno de Augusto Pinochet Ugarte (1973 - 1990)**

- **Contexto general**

El 11 de septiembre de 1973 se produce un quiebre en el sistema democrático imperante en el país, presidido por Salvador Allende Gossens. A partir del Golpe de Estado efectuado por las Fuerzas Armadas y de orden, el que buscaba deponer el gobierno de la Unidad Popular. En ese momento comienza el gobierno presidido por Augusto Pinochet Ugarte.

Entre los años 1973 y 1978 el gobierno Chileno fue declarado en estado de sitio, otorgándole a la Junta de Gobierno amplias facultades para su accionar, amparadas en la Constitución de 1925. Asimismo, se establece el toque de queda que prohíbe a las personas transitar por las calles durante la noche.

Este periodo se caracterizó por imponer una economía social de mercado, en la que se protegía a la propiedad privada, garantizando el resguardo a los bienes individuales, es así como el sector privado se convierte en parte fundamental de la economía de Chile. El Estado pasa entonces de ser un Estado Benefactor a constituirse en un Estado Subsidiario, según lo cual éste debía abstenerse de interferir en las relaciones que establecían los privados entre sí y solamente, en los casos en que no hubiera interés por invertir en un área específica, el Estado debía asumir un rol subsidiario (Lira, 2007).

En 1982 se acentúa una crisis económica, producida por una recesión mundial que provocó el aumento de las tasas de interés internacionales. A nivel nacional, se manifiestan altas tasas de desempleo, reducción de los salarios, inflación y la contracción del gasto fiscal, lo que significó una caída del producto nacional y el quiebre de algunos bancos y empresas. Como consecuencia se generó una situación de pobreza donde la niñez fue la principal afectada por el modelo económico neoliberal imperante. Los niños y las niñas trabajaban vendiendo en medios de transporte, o como recolectores de cartón en ferias libres, entre otros (Rojas, J., 2010).

El panorama social de la época era violento, una de las causas era la violación sistemática de los derechos humanos que se expresaba en el exilio, la represión, la privación de la libertad, la tortura y la desaparición de personas que principalmente pertenecían a grupos y/o partidos políticos de izquierda, cuya situación afectaba a sus hijos e hijas. Un dato que ha sido vagamente dado a conocer, es que en Chile existieron entre 307 niños, niñas y jóvenes registrados como asesinados y/o desaparecidos en un rango de edad desde los 6 meses hasta los 18 años (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 1991).

Esta situación de violencia y represión se extendía a las poblaciones populares, ya que además existía prostitución, desnutrición, delincuencia juvenil, alcoholismo, cesantía y deserción escolar (Rojas, J., 2010). En este período fue clave el trabajo de las organizaciones sociales y de las organizaciones no gubernamentales (ONG), con la infancia.

Según el autor referenciado previamente, entre los años 1983 y 1987 se realizaron numerosas protestas sociales que manifestaban el rechazo al gobierno de Augusto Pinochet, algunas de carácter nacional, en las cuales los niños y niñas participaron activamente, lo que significó consecuencias tales como golpizas, allanamientos, redadas policiales, vigilancia mediante helicópteros, detenciones masivas, entre otras situaciones.

#### • Contexto educativo

Paralelamente a los cambios generados en la economía del país, se producen cambios en el sistema educacional, pues comienza la privatización, proceso que se caracteriza por otorgar al Estado un rol subsidiario, donde las municipalidades comienzan a administrar y orientar los centros educacionales, estableciendo la imposibilidad de hacerse cargo en su totalidad de la educación, lo que conlleva a una disminución del financiamiento y fondos destinados a ésta.

En los años ochenta se concreta la municipalización con numerosos establecimientos, se da inicio a la subvención por estudiante entregada directamente a las escuelas privadas y municipalidades. Entre 1982 y 1984, se aplica la primera prueba de medición del

rendimiento escolar, llamada Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), proceso previo a lo que hoy se conoce como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Durante este gobierno se crea la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que se aprueba al finalizar la dictadura, en el año 1990. Ésta, establecía que el Ministerio de Educación era el continuador legal del Ministerio de Educación Pública, decretado en la Ley N°18.956. La LOCE estipulaba que el Estado ya no tenía responsabilidad directa con la Educación.

Analizando la LOCE se develan antecedentes ideológicos vinculados al sistema económico neoliberal donde privilegia a los privados con el fin de disminuir costos. De esta manera el sistema educacional chileno queda conformado por establecimientos de distintas dependencias; establecimientos municipales pertenecientes a Departamentos de Educación Municipal (DEM) o Corporaciones Municipales, establecimientos particulares subvencionados, cuyos dueños son sostenedores que reciben financiamiento del Estado y establecimientos particulares pagados con financiamiento privado. En este sentido, concordando con lo planteado por Muñoz y Ruiz en el año 2010, la LOCE aseguraría constitucionalmente la libertad de enseñanza, comprendiendo básicamente que dentro de un sistema de mercado como el existente, los individuos tienen derecho a la libertad de enseñanza y a la libre elección de los establecimientos educativos a los que accedan ellos, ellas, sus hijos u otras personas.

La descentralización de la educación fue parte de las políticas neoliberales que se implementaron en nuestro país y fue una de las transformaciones más radicales vividas en América Latina (Muñoz, 2010).

#### • La Educación Parvularia

Muñoz (2012), menciona que durante este periodo surgen numerosos jardines infantiles de carácter privado. Esto incidió en un aumento de la cobertura de Educación Parvularia, pero no significó un aumento de la calidad de la educación inicial.

En 1980 las carreras de pedagogía perdieron su carácter universitario, incluyendo a la Educación Parvularia, permitiendo la creación de institutos y universidades privados que impartían la carrera. En el año 2009, docentes del departamento de Educación Parvularia de la UMCE; Cristina Ponce, Graciela Ezatti, Adelaida Cortés y Sandra Morales aluden que en 1984 la carrera llegó a ser ofrecida en 245 instituciones a lo largo del país, lo cual demuestra un incremento en la oferta para la formación técnica o profesional en este campo.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) no reconocía a la Educación Parvularia como primer nivel educativo, a pesar de que le devolvió el rango universitario a las carreras de pedagogía.

En 1983 se conforma el Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile AG, que promueve una visión educativa de la profesión, dejando a un lado el maternalismo y asistencialismo, abogando por el mejoramiento de las condiciones laborales, perfeccionamientos y una mayor participación en la formulación de políticas para este nivel educativo (Valencia *et. al.*, 2006).

En este gobierno, existió un primer Programa Educativo, desarrollado por un grupo de docentes investigadoras de la Escuela de Educadoras Párvulos de la Universidad de Chile y de la Universidad de Concepción, además de la participación de la Asesoría Técnica de la Educación Parvularia y la Superintendencia de la Educación. En este documento se establecen conductas que se esperaba potenciar en los niños y niñas del nivel de transición, mencionando “que posibilitara la definición de los niveles básicos deseables de alcanzar en los preescolares chilenos” (Superintendencia de Educación, 1974:3).

El programa anteriormente abordado se modifica, entrando en vigencia los Programas Educativos de Educación Parvularia para NT2 (versión experimental) y el Programa para los Niveles Medios y NT1. En estos documentos, a diferencia del anterior, hay una concepción de niño y niña como una persona considerada en su doble dimensión; la individual y la social. Así mismo, como quien “[...] se desarrolla en un país, en una cultura,

en un medio dado y ese niño es en lo fundamental un ser humano que tiende a desarrollar sus propias potencialidades [...]” (MINEDUC, 1981:1), quien es, a la vez, “[...] como un pequeño universo, que tiende al amor, a la libertad, a la verdad y a la trascendencia” (*Ibíd.*:2). Se considera que actúan siempre en tres planos; el afectivo, el motor y el intelectual. Además, se los visualiza como seres vulnerables y se alude a la niñez como la etapa más decisiva del desarrollo de las personas. Estos programas, en conjunto con las Orientaciones para sala cuna, siguen teniendo una concepción marcada desde la psicología del desarrollo, a pesar de los fundamentos antropológicos que se describen.

Por otro lado, durante este régimen se crean numerosas instituciones en función y beneficio de la niñez, las cuales no dependían del Estado sino que eran de carácter particular. A la vez, se crean algunos programas con el mismo foco de atención.

Asimismo, la Vicaría de la Educación buscaba el buen trato hacia niños y niñas, el respeto por sus derechos, la preocupación de sus padres y el crear conciencia hacia ellos y ellas, señalando que la niñez se encontraba inserta en el centro de las problemáticas sociales del periodo (Rojas, J., 2010).

Según Rojas (2010), en 1979 se consolida el Programa de Protección a la Infancia dañada por los Estados de Emergencia (PIDEE), creado desde la inquietud de los familiares de ejecutados políticos debido a la situación de la niñez abandonada por la represión ejercida en sus padres. Buscaba ayudar, proteger y reintegrar socialmente a los niños y niñas. Se caracterizó por la defensa de sus derechos y su programa educacional incluía becas integrales de escolaridad, otorgándoles oportunidades de ampliar su vida sociocultural, participando profesionales y profesores que aportaron al logro de las tareas.

En otro sentido, los niños y las niñas participan y aparecen en casi todos los actos patrióticos que se realizan en este periodo, lo cual según plantea Rojas (2010) se debe a la necesidad de legitimación social del gobierno.

### • **Imaginario social de la época en torno a la infancia, niños y niñas**

Los grandes cambios generados en la época fueron provocados fundamentalmente por la situación política imperante. Se crearon diversas instituciones como la Corporación de Ayuda al Niño Quemado o COANIQUEM y la fundación Teletón, los que imprimen una imagen de niños y niñas indefensos, procurando su bienestar privilegiando los cuidados básicos.

En el programa educativo de Educación Parvularia, en la frase final de la presentación, dice “Lo lograremos, Dios mediante, todos unidos por un solo objetivo: El niño chileno” (Programa, 1974). Se aprecia un reforzamiento del concepto de nación, propio de los gobiernos de derecha, como el imperante en el momento, ya que fortalecía los conceptos y valores del gobierno militar con un fuerte componente religioso, para lo cual el sistema educativo en su conjunto, permitía la transmisión de estas ideas. Además, se plantea una discriminación de género al considerar solo a los niños.

En el texto programático de nivel transición 2 (versión experimental), se menciona “La vulnerabilidad del niño en esta edad exige el estudio constante y planificación cuidadosa” (1981:3), cobrando relevancia el concepto de niño vulnerable y define que la función del programa en sí es “orientar, sugerir, de acuerdo a una visión ideal del niño” y en conjunto con esto, expresa que la labor del educador es “la formación directa del individuo, facilitando el juego, la expresión espontánea del niño, estimulando la actividad” (1981:4).

Por otra parte, en algunos sectores esencialmente vulnerables, se evidenciaron situaciones que trasgredían los derechos de la infancia, producto de la represión del período. Esto deja en evidencia las contradicciones en el discurso y accionar del gobierno, ya que por una parte, promovía públicamente que los niños y las niñas eran un objetivo importante para la patria y, por otro lado, se violaban los derechos humanos, siendo la infancia víctima de situaciones de violencia en forma directa y/o simbólica.

## **2.8.4. Gobiernos de la Concertación: Intento de reconstrucción del Rol de la Educadora de Párvulos. Enfoque instrumental**

### **2.8.4.1. Gobierno de Patricio Aylwin Azócar (1990 - 1994)**

- Contexto general

En el año 1988, se realiza en Chile un plebiscito para decidir la continuidad en el poder de Augusto Pinochet Ugarte. Para esto, se agruparon quince partidos y movimientos que buscaban derrocar a este gobernante, creando la Concertación de Partidos por la Democracia (Lira, R., & Harambour, A., 2007), dicha coalición, estaba constituida por “[...] los partidos Demócrata Cristiano, Partido Por la Democracia (PPD), Radical (PR), Socialista-Almeyda, Socialdemocracia, Radical Socialista Democrático, Izquierda Cristiana, Alianza de Centro y Humanista” (Silva, O., 2003:310).

Las alternativas para la votaciones era la opción del “Sí”, que permitía al mandatario seguir ejerciendo la presidencia por ocho años más, siendo respaldado por los partidos políticos de Renovación Nacional (RN), Unión Demócrata Independiente (UDI), Avanzada Nacional, Partido Liberal, Social Democracia, Partido del Sur, entre otros (Vivanco, C., 2008).

En oposición, se presentaba la opción denominada “No”. Ésta daba por finalizado el gobierno de Augusto Pinochet, y otorgaba como tiempo determinado de permanencia como presidente un año más, luego de lo cual se realizarían nuevas elecciones presidenciales y parlamentarias, para otorgar el poder a quien le sucediera, en el año 1990. Esta alternativa se constituía por partidos políticos y organizaciones contrarias al régimen militar, formada por demócratas cristianos, socialistas, radicales y Partido por la Democracia (Almeyda, L., Milos, P., Whipple, P., 2001).

El resultado de este plebiscito estableció como ganadora la alternativa del No, triunfando con un 56%, mientras que el Sí, obtuvo un 44% (Vivanco, C., 2008). Según lo indicado por el resultado de esta votación, en el año 1989 se realizan las elecciones presidenciales, en las

cuales participó el candidato demócrata cristiano Patricio Aylwin Azócar, quien encabezaba la Concertación de Partidos por la Democracia y “se enfrentó a Hernán Büchi Buc, ex ministro de Hacienda del gobierno militar, apoyado por el conglomerado Democracia y Progreso [...]; y a Francisco Javier Errázuriz Talavera, empresario que representaba a los partidos Nacional, Liberal, del Sur y Socialista Chileno” (*Ídem.*). Los resultados de las elecciones otorgaron el triunfo a Patricio Aylwin Azócar, quien asume como presidente de Chile el año 1990, comenzando con él la nominada “Transición a la Democracia”.

En el aspecto financiero, las exportaciones chilenas presentaron un aumento significativo, junto a lo cual “[...] disminuyó el desempleo, se incrementó el salario mínimo y se fomentó el ahorro nacional” (Vivanco, C., 2008:58); además de bajar la inflación, evidenciando así el progreso económico para Chile. Uno de los logros sociales realizados en este periodo fue la constitución del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), el que tiene como objetivo apoyar a sectores precarios y microproductores en sus proyectos, con miras a futuro de erradicar la pobreza en forma paulatina.

En este período se firmaron acuerdos de cooperación política, científica y tecnológica con otras naciones de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa, ampliando el campo de relaciones internacionales, dado que muchas relaciones con el exterior fueron pérdidas durante el gobierno militar, además de una notoria ausencia de apoyo, lo que posteriormente se quiso revertir en el gobierno de Patricio Aylwin tratando de recuperar los lazos perdidos.

El objetivo de este gobierno era consolidar el poder civil por sobre el militar, considerando mayormente a los ciudadanos, en discrepancia con lo sucedido en el gobierno anterior. Su programa “[...] constaba de cuatro bases esenciales: la continuidad del modelo económico, impulsar el funcionamiento de las instituciones democráticas, promover la inversión social y conseguir la reconciliación en el país” (Vivanco, 2008:56).

### • Contexto educacional

El programa de gobierno de Patricio Aylwin estaba centrado en la continuidad, una de las bases que fue evidenciada principalmente en educación, pues una de las acciones y decisiones tomadas fue no revertir el proceso de municipalización de la educación, lo que no cumplía con las expectativas del profesorado de la época (Cox, 2001), manteniendo así el tipo de financiamiento de dichos establecimientos constituidos en 1981.

Durante el gobierno militar se implementó el Sistema de Medición a la Educación, utilizando esta información durante la presidencia de Patricio Aylwin para la creación de un programa compensatorio (Programa de las 900 escuelas), como se mencionó anteriormente no se modificó la distribución de gastos, pues en este gobierno se mantiene un bajo apoyo estatal a los ingresos destinados para la educación del país.

Uno de los principales ejes del gobierno fue la diferenciación y quiebre con las políticas precedentes, otorgando mayor importancia a la Educación del país, con el fin de crear una sociedad con mayores oportunidades de acceso. El Colegio de Profesores es reconocido como un actor para interlocutar respecto a las políticas y condiciones de trabajos de los docentes. Este gobierno se propuso como objetivo una “mayor calidad y equidad de la provisión públicamente financiada de la educación y, con ello redefine el papel del Estado en el sector: de un papel *subsidiario*, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula produce determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable” (Cox, 2001:17).

En este periodo de gobierno se constituyó durante el año 1990 y 1991, la incorporación de un equipo interdisciplinario que cumplía la función desde el interior del MINEDUC de proponer ideas nuevas y generar transformaciones, a partir de ello surge el Programa de las 900 Escuelas o P900 y el Programa de Educación Básica Rural. En dichos años se aprobó además el “Estatuto Docente”. Entre los años 1992 y 1993 se inicia el Programa MECE Básica, comenzando así la renovación pedagógica poniendo en práctica los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), enriqueciendo de esta forma el funcionamiento de las

escuelas de manera de comenzar con el cumplimiento de los objetivos propuestos de calidad y equidad en Educación.

El último año de gobierno (1994) comienzan a realizarse modificaciones al Estatuto Docente, a través de un acuerdo con el Colegio de Profesores que permitió mejorar las remuneraciones para el personal docente. Otro de los cambios, realizados fue la puesta en marcha el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Educativos, con ello se aprobó además, un mejoramiento en las subvenciones aumentando tres veces los gastos en educación especial y rural, comenzando así a hacer públicos los resultados arrojados por el SIMCE. En este gobierno comienza la expansión del Proyecto Enlaces, que constaba principalmente de la incorporación e implantación de la informática al sistema escolar.

#### • **La Educación Parvularia**

En el periodo inicial del gobierno de la Concertación (1990), mandato del presidente Patricio Aylwin, Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño y Niña (1990), situación relevante para su consideración como sujetos de derecho desde el momento que nacen.

Otro avance vinculado a la educación inicial, es la promoción del aumento de cobertura mediante el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), lo cual generó una base de condiciones para asegurar la implementación exitosa de la actual Reforma Educacional.

A su vez, la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI– desarrolla programas no convencionales de atención a niños y niñas, y establece iniciativas para profesionalizar a las personas que realizan sus labores en esta institución, incluyendo a la Fundación INTEGRA en ello.

### • Imaginario social de la época en torno a la infancia, niños y niñas

En el gobierno de Patricio Aylwin Azócar, se fue “[...] madurando la noción de que el niño ya no debía ser un objeto de protección, sino un sujeto portador de derechos” (Rojas, J., 2010: 715), visión que había predominado durante el gobierno militar.

Un punto vinculado a esta mirada de niño y niña como sujetos de derecho, fue la creación de instituciones como las Oficinas de Protección de Derechos (OPD) y agrupaciones como el Grupo de Apoyo a la Convención de los Derechos del Niño (GAN) (*Ídem.*). A su vez, con el fin de garantizar el respeto de los derechos de la infancia, en 1990 comienzan a surgir algunas medidas para regular el trabajo infantil, focalizándose más bien en la prohibición de éste, evidenciando una concepción de infancia de protección al que no le corresponde trabajar sino jugar, siendo éste un derecho establecido en la Convención de 1989. Asimismo, en 1993 se realizó el primer informe ante el Comité de Derechos del Niño de la ONU, promoviendo la importancia del respeto a lo estipulado en este tratado, ya que todos los gobiernos deben informar respecto a los avances para cumplir con los derechos de los niños y las niñas.

Cabe mencionar, que además se comienza a ver al niño y la niña como posibles consumidores dentro del mercado, el que en 1990 se diversifica ofreciéndoles variados productos, introducidos en campañas publicitarias durante fechas relativamente nuevas como el “Día del Niño” y “Halloween” (Rojas, 2010).

En el año 1992 se crea un Plan Nacional a favor de la Infancia, en donde se consideran temáticas que ven a la infancia en forma más integral, como por ejemplo, “[...] educación inicial, educación básica, [...] consumo de drogas, [...] abandono y abuso sexual, [...] conflictos con la justicia y violencia contra niños” (Rojas, J., 2010:715), mientras que los otros temas abordados en éste tuvieron relación con un imaginario de infancia enfocado a sujetos de protección y asistencialismo, como fueron: “desarrollo infantil [...], salud materno-infantil; nutrición [...], discapacidad, [...] agua y saneamiento básico; y problemas ambientales” (*Ídem.*).

#### 2.8.4.2 Gobierno Eduardo Frei Ruiz Tagle (1994 - 2000)

- Contexto general

En 1993, a partir de consensos políticos, se elige democráticamente como Presidente de Chile a Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Con un estilo más conservador que su antecesor, continuó con la política de anuencias en el área política, y centró su gestión en eliminar la extrema pobreza y el aumento de la competitividad del país en el exterior. En función de ello, enfatizó el desarrollo educativo y tecnológico, el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo sustentable y la modernización del Estado.

Durante su administración Eduardo Frei procuró dentro de su discurso aportar con mayor equidad y oportunidades para todos los chilenos. En el Informe de Desarrollo Humano del Banco Mundial (2000) se establece compatibilizar de manera sustentable ciertos objetivos sociales básicos, tales como la democracia, la integración social y el crecimiento económico. Se informa que el gasto en educación es la principal variación producida por el gobierno de Eduardo Frei (Drake, 2003:148), aunque es necesario indicar que los datos se recogen desde el gobierno de Patricio Aylwin, el gasto en educación se incrementó en 143% durante 1990 y 1998. Lo anterior, se justifica por la implementación de una Reforma al Sistema Educacional compuesta por cuatro ejes fundamentales, que generaron grandes cambios en el sistema educativo chileno.

En lo referido a Justicia, se modernizó la legislación y administración. Algunas de las leyes promulgadas durante este periodo de gobierno tuvieron alto impacto en materia de familia e infancia, se destaca la Ley N° 19.585 en materia de Filiación (aprobada el 26 de octubre 1998) que determina el reconocimiento de los hijos y las hijas y establece los mecanismos para reconocer paternidad. Los principios básicos de la filiación se relacionan con la Igualdad de todos los hijos, de modo que no sean discriminados cualquiera que sea la circunstancia de su nacimiento, es decir, sean nacidos dentro o fuera del matrimonio; el **interés superior del niño**, lo cual supone considerar al niño y la niña como sujeto de derecho, procurando su mayor realización espiritual y material posible, guiarlo en el ejercicio de sus derechos esenciales conforme su edad y desarrollo para lo cual el Estado y

sus organismos deben garantizar estos derechos, adecuando la legislación chilena a la Convención de Derechos del Niño; y finalmente, la identidad, a conocer su origen biológico, a pertenecer a una familia. De este principio surge la posibilidad de investigar la paternidad y maternidad.

Por otra parte, se dictamina la Ley de Adopción de Menores N° 19.620, aprobada el 26 de julio de 1999, que establece las normas que rigen el tema. Este cuerpo legal en su Artículo 37, establece que la adopción es una, y que su efecto principal consiste en conferir al adoptado el “estado civil de hijo respecto del o los adoptantes, con los mismos derechos que los hijos biológicos”; esto quiere decir que no existe excepción, distinción o discriminación alguna frente a los derechos del niño o niña.

Así visto, el enfoque que otorga la ley no es el de otorgar un niño a una familia, sino que encontrarle una familia al niño o la niña. Este principio se desprende del artículo 1° de la ley, que señala que el objeto de la adopción es “velar por el interés superior del adoptado, y amparar su derecho a vivir y desarrollarse en el seno de una familia que le brinde el afecto y le procure los cuidados tendientes a satisfacer sus necesidades espirituales y materiales, cuando ello no le pueda ser proporcionado por su familia de origen”.

Bajo el mismo estilo, de buscar el bienestar y protección de los menores, se dictan otras leyes relacionadas con el maltrato y la violencia intrafamiliar y se delimitan los procedimientos a seguir al ser denunciados, así como también la Ley N° 19617 en el año 1999 que pena los delitos sexuales contra los niños y las niñas.

Por otra parte, se crea el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Mujer 1994-1999 que permitió efectuar importantes reformas legales, entre las cuales destacan: Reforma Constitucional que establece explícitamente la igualdad jurídica entre hombres y mujeres. Y se introducen modificaciones en la normativa de protección a la maternidad, como la Ley N° 19.591 durante 1998, que prohíbe supeditar la obtención de un trabajo a un test de embarazo.

En el ámbito económico, para 1996 el ingreso promedio del quintil superior de ingresos fue casi 14 veces mayor al ingreso promedio del quintil inferior. Al mismo tiempo, muchos trabajadores sufrieron de puestos precarios, malas condiciones de trabajo, sindicatos impotentes y servicios sociales inadecuados. Algunos trabajadores se encontraron con cambios difíciles en su lugar de trabajo, como la flexibilización, la fragmentación, la inseguridad del empleo, el trabajo temporal, las subcontrataciones, las horas largas y la mecanización. El problema máximo no era el empleo, sino la calidad de éste. Por eso, una encuesta en 1998 mostró que un 53% de la población tenía la opinión que la economía había mejorado en la democracia, pero un 83% tuvo la certeza que sus propias vidas eso no se proyectaba (Drake, 2003:152).

En términos de superación de la pobreza se mostró un descenso constante. Ya que, mientras en 1990 a nivel nacional la población bajo la línea de la pobreza era el 36,6% se observa que en 1998 esta misma población cayó a un 21.7%.

Durante gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se inicia el proceso de modernización del Estado y específicamente la gestión pública se constituye en una de las prioridades incluidas en la agenda gubernamental. En este período se logra instalar el paradigma y conceptos de la “reforma gerencial”; el gran hito de este gobierno lo constituyó el “Plan Estratégico de Modernización de la Gestión Pública” (*Ídem.*). Los principios básicos de estas iniciativas reformistas están orientados o más bien, se circunscriben a la corriente de la Nueva Gestión Pública.

A partir de este momento el ejercicio del gobierno en el área de la gestión pública se transforma en uno de los puntos centrales de legitimidad y gobernabilidad, el que será enfrentado de una manera distinta por el gobierno del Presidente Ricardo Lagos Escobar.

Durante el período 1994 – 1999 los procesos de reforma y modernización se pueden desagregar en dos períodos que están vinculados a dos hitos bien diferenciados: El primero que comprende desde 1994 a 1996, donde el rol de promotor de liderazgo lo tiene la Dirección de Presupuestos (DIPRES) del Ministerio de Hacienda. En el segundo período

que va entre los años 1997 a 1999, se diseña un Plan Estratégico de Modernización de la Gestión Pública, que es dirigido principalmente desde el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (SEGPRES).

En tanto, entre las iniciativas que el gobierno del Presidente Eduardo Frei implementó se pueden señalar:

La creación del Comité Interministerial de Modernización de la Gestión Pública, cuya misión fue declarada para "impulsar y coordinar los esfuerzos modernizadores de los ministerios y servicios del Estado para diseñar y proponer políticas generales sobre la materia y los instrumentos necesarios para su implantación, seguimiento y evaluación.

La continuación y revitalización de las medidas destinadas a la creación e introducción de la temática de gestión pública, impulsadas por Dirección de Presupuestos (DIPRES): los Planes Pilotos de Mejoramiento de Gestión, los Estudios de diagnósticos sobre Clima Laboral y Percepción Ciudadana de los Servicios Públicos y los Seminarios Internacionales de Modernización de la Gestión Pública.

En el mismo ámbito, durante el 1998 es dictada la Ley N° 19.553 sobre asignación de modernización que entrega un marco regulatorio para la implementación de los Programas de Mejoramiento de la Gestión, asocia el cumplimiento de metas institucionales y el desempeño laboral individual de los funcionarios al pago de un beneficio pecuniario.

Además, se elabora el "Plan Estratégico de Modernización de la Gestión Pública, que se publicara en octubre de 1997. Este plan respondió a la necesidad de sistematizar las líneas de acción para el período 1997 – 2000.

#### • Contexto educacional

El trabajo de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, nombrada por el Presidente Frei Ruiz-Tagle y que funcionó en 1994, arrojó como resultado el informe de la Comisión Técnico Asesor que fue aprobado por la unanimidad de sus miembros dada

una convicción compartida: “ha llegado el momento de emprender un profundo cambio y modernización de la educación chilena” (Drake, 2003:154). Las bases del proyecto de modernización del Comité Técnico fueron formuladas en los siguientes términos: Se establece como máxima prioridad proporcionar una formación general y de calidad para todos; como una tarea impostergable reformar y diversificar la educación media; como una condición necesaria fortalecer la profesión docente y finalmente, como un requisito básico el otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información pública sobre sus resultados para tener escuelas efectivas.

Es posible decir que, en definitiva, se establece como compromiso de la nación aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional. Directrices que finalmente se vieron concretadas con el Decreto N° 40 del 24 de enero de 1996, que estableció los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y media. “Así desde 1996 a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso a lo que se suma un nuevo impulso al fortalecimiento docente, las reformas curriculares básicas y media, así como la extensión de la jornada escolar” (MINEDUC, 1998:12).

La Reforma Educacional fue un proyecto modernizador de la educación chilena, el que responde a una serie de demandas presentes en la sociedad y que al no ser resueltas dificultarían el desarrollo pleno del país. Los gobiernos de la Concertación se han preocupado de dar respuesta a las exigencias de la sociedad civil en lo que respecta a la formación de los educandos. En este sentido, las principales demandas apuntan a fomentar una política de equidad que permita igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y calidad de la educación, una formación que privilegie la entrega de nuevas competencias al alumnado para una sociedad cambiante y, finalmente, una formación ética que potencie la enseñanza de ciudadanía para la democracia. Los supuestos que derivan de estas necesidades son que la educación debe contribuir a la formación valórica de los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática con respeto a las legítimas diferencias,

sustentada en una conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional. “Una educación relevante y pertinente a los requerimientos de la sociedad actual, a juicio de las autoridades, debe ofrecer a la población las condiciones para el aprendizaje creativo, la resolución de problemas y aprender a aprender, así como las competencias personales y sociales que permitan a los niños, las niñas y jóvenes a autovalorarse, a ser responsables con ellos mismos, con los otros y con su entorno” (*Ídem.*).

Desde esta perspectiva, “el sistema educacional chileno debe ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Al invertir en las personas y en su educación se aumenta la competitividad del país permitiendo ampliar el rango de oportunidades para todos” (MINEDUC, 1998:15). Como respuesta a las exigencias que imponen la nueva realidad social, las políticas educacionales, que se han implementado durante estos últimos años, han sido reorientadas a las nuevas concepciones imperantes, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Carla Vidal A. (1998:5) cita un texto del Ministerio de Educación diciendo: “la educación es entendida como función pública, integral, para el aprendizaje, la vida, la ciudadanía y la justicia social: principios reguladores de las transformaciones de las que está siendo objeto el sistema educativo nacional”. Para ir concretizando la modernización del sistema educativo debe ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo. Todo esto implica una nueva concepción de cómo deben funcionar los sistemas educativos para adecuarse a las cambiantes condiciones de la sociedad.

Por otra parte, se crea el “desarrollo profesional de los docentes”, política sostenida de aumento de ingresos de los profesores mediante reajustes anuales de sus remuneraciones superiores al alza del IPC. Conjuntamente, se entregó perfeccionamiento gratuito en universidades y otras instituciones y se establece el programa de pasantías y diplomados en el exterior que benefició a 3.200 profesores entre los años 1996 y 1999 (Frei: 2000). Y el cuarto eje es la llamada jornada escolar completa (J.E.C). En 1999, 4.500 establecimientos de educación básica y media se incorporaron a este nuevo régimen.

Es así como, con el auge de la computación y su inserción en las aulas se crea el proyecto “Enlaces” que permitió implementar la informática y la comunicación en red en todos los liceos subvencionados del país en 1999, y en la mitad de las escuelas básicas en el año 2000, acercando la tecnología y la conectividad.

### • **La Educación Parvularia**

En cuanto a Educación Parvularia, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle, se promulga la ley N° 19.634, que reforma la Constitución Política de la República estableciendo el reconocimiento de la Educación Parvularia publicándose en el diario oficial de Santiago el día 21 de septiembre de 1999: “Artículo único.- Intercálase en el número 10° del artículo 19 de la Constitución Política, como párrafo cuarto, nuevo, el siguiente: "El Estado promoverá la Educación Parvularia”. Este hecho marca el punto de partida, que más tarde se va expresar en programas de ampliación de la cobertura del nivel en los siguientes gobiernos, lo que implica en última instancia el acceso a la educación y el otorgamiento de un beneficio que el Estado chileno debe garantizar, más aún cuando su acceso se ve limitado por motivos económicos.

La reforma curricular, como se mencionó anteriormente, aprueba un nuevo marco de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para educación básica y media. Además crea los programas de mejoramiento de la calidad y equidad y son gracias a estos programas donde se logra ampliar la cobertura de Educación Parvularia. Además, se aumenta la entrega de textos escolares gratuitos de 6.387.888 en 1994 a 7.378.632 en 1999 (MINEDUC., 2002:201).

### • **Imaginario social de la época en torno a la infancia, niños y niñas**

El imaginario social que se devela en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle registra un enorme esfuerzo en inversión social con énfasis en educación, lo que demuestra tangiblemente un interés estatal por modificar políticas anteriores donde el sector educativo no era privilegiado. Así lo reconoce el mismo presidente Frei al entregar su última cuenta

pública a la Nación el día 21 de Mayo de 1999: “estamos llevando a cabo la mayor revolución del siglo en la justicia, en la educación, en la infraestructura”.

Lo trascendente de este gobierno se manifiesta en el cambio que se busca generar, separándose sustancialmente de los rezagos políticos-históricos-sociales que aún se mantenían del gobierno militar y que en el anterior gobierno no habían alcanzado a superarse, tras al carácter de transición que se alcanzó en esos cuatro años.

La infancia vuelve a surgir a partir de sus propias necesidades de valorización y respeto de sus derechos, pero no se generan leyes ni políticas públicas que particularmente apunten hacia la infancia, sino más bien, desde su contexto social, familiar y biológico con el reconocimiento de los hijos y las hijas sin discriminación desde su nacimiento por no nacer dentro de un matrimonio, reforma del Código Civil de 1998 (Ley 19.585) eliminó la diferencia entre hijos legítimos e ilegítimos, aunque Rojas en su texto Historia de la infancia en Chile Republicano 1810-2010 plantea que “esta condición sigue pesando culturalmente en algunos sectores sociales. La condición de hijo de madre soltera tiene un sello y estigma social marcado” (2010:742).

### **2.8.4.3 Gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2006)**

#### **• Contexto general**

El tercer gobierno de la Concertación fue liderado por Ricardo Lagos Escobar, quien gana a Joaquín Lavín con un 53, 27%.

Este gobierno se caracterizó principalmente por generar una nueva instancia de coordinación constituyendo redes internacionales, una de ellas fue la Red Nacional de ONG de Infancia y Juventud, además de extender a la población mayores oportunidades de sentirse país, realizando la apertura de la Casa de Gobierno –La Moneda– a solo tres días iniciado éste, la que se había mantenido cerrada desde el golpe militar.

Durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar se enfatizó en el crecimiento del país, realizando la suscripción al Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea, Estados Unidos y Corea, generando acuerdos de asociación principalmente económicas vigentes con 50 estados.

Las reformas, en cuanto al sistema de Salud, se centraron en la puesta en marcha del Plan Piloto Auge, que hacia el año 2004 garantiza cobertura a 17 patologías garantizadas, además de dar inicio al Programa Chile Solidario, que a partir de mayo de 2004 se convierte en ley de la República, otorgando de ésta manera ayuda especial y centrada en combatir la pobreza existente en el país en dicha época.

Este período tiene una continuidad con los gobiernos de la concertación, al mantener una política pública centrada en la equidad, principalmente para los trabajadores y trabajadoras, creando así el Seguro de Desempleo que garantiza a las personas mantener un subsidio, durante algunos meses posteriores al despido. Otra de las medidas que velaban por entregar mayores oportunidades a la población chilena fue la incorporación del Programa Chile Califica, creado con el fin de realizar capacitaciones, iniciativa que fue llevada a cabo por los Ministerios de Economía, Educación y del Trabajo.

Durante este periodo de gobierno también se realizaron medidas para velar por la seguridad pública creando el Plan Comuna Segura, Compromiso 100, incorporando 56 comunas a lo largo del país, dando pie más tarde a la creación de “Barrio Seguro”. Durante el año 2004 se suman a esta iniciativa cuatro comunas en la Región Metropolitana y diez y siete en el resto del país.

Otro aspecto relevante ocurrido durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, fue la Reforma a la Constitución, que comenzó a regir desde 2005. Cuyo objetivo era “[...] eliminar los vestigios de autoritarismo que permanecían de la dictadura de Pinochet. Entre otras disposiciones, se eliminó la figura de los senadores designados y vitalicios, y se facultó al Presidente para remover a las más altas autoridades de las FFAA y carabineros, para fortalecer el principio de la subordinación del poder armado al poder civil” (Harambour, Alberto, 2007:310).

Finalmente, es relevante destacar que durante este mandato, se constituyó la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, presidida por Sergio Valech, en la que se elabora el informe homónimo que en el año 2005 estimó la cantidad de personas afectadas por situaciones de violaciones a los derechos humanos debido a razones políticas, en una cantidad de 28.459, de los cuales 1.244 eran menores de 18 años; y 176 no superaban los 13 años. Posteriormente, con la Ley 19.992, se implementaron medidas compensatorias a los perjudicados y a sus familiares (Ídem).

#### • Contexto educacional

En este periodo de gobierno el Estado, a través del Ministerio de Educación, realiza propuestas para la evaluación de las políticas educacionales y culturales y de estudio, es el Estado quien asume el rol de velar por la asignación de recursos necesarios para “[...] el desarrollo de actividades educacionales y de extensión cultural y, otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda” (MINEDUC, 2001:11). La Educación fue considerada como un factor condicionante al crecimiento del país, por lo que se generaron diversas medidas, una de ellas fue la obligatoriedad de los 12 años de

escolarización, garantizando además educación gratuita en los centros educativos municipales y además, destinando a partir del año 2003, el aumento de los recursos a los centros educativos en infraestructura y material pedagógico.

El aumento de los recursos para los establecimientos educacionales, fue el primer paso para la incorporación de un mayor número de colegios a la Jornada Escolar Completa (JEC), puesta en marcha en el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Otra medida realizada para los colegios fue instancias de capacitación y reforzamiento docente en diversas áreas.

En el gobierno de Ricardo Lagos Escobar se realizó el cambio de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), medida que se incorporó a partir del año 2003 y que tiene vigencia hasta la actualidad.

Otra medida fue la incorporación e inserción de la tecnología a los centros educativos, posibilitando que todos los niños y niñas que asisten a centros educativos tuviesen acceso a computadores e internet. Alrededor de 3 millones de escolares fueron parte de este proceso a través del Programa Enlaces. Así en el año 2001, se incorporaron a la red interescolar 927 escuelas de las cuales 343, son establecimientos rurales, lo que aseguró un 90% de los/las estudiantes con acceso a internet. Paralelamente a ellos se realizaron capacitaciones a 20.000 profesores con el fin de dar uso a las tecnologías. Al finalizar el gobierno el total de docentes capacitados concluye en 78.000. (Cox, 2001).

Respecto a los profesores, se implementó el Sistema de Evaluación Docente, que fue producto del acuerdo del Ministerio de Educación, la Asociación chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile.

#### • La Educación Parvularia

En el gobierno de Ricardo Lagos se aprueban las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), centradas en los nuevos planteamientos en la educación infantil, se establece un currículo que permite fortalecer la función educativa y pedagógica

del nivel. Esto fue acompañado de capacitación a las Educadoras de Párvulos, para lo cual el Ministerio de Educación realizó Jornadas de Fortalecimiento Docente y seminarios para su implementación. Junto con esto, se propuso ampliar la cobertura de atención a 120.000 cupos, incorporando el financiamiento, a través de sistema de subvención estatal a quienes realizan cursos y “escuelas para párvulos de propiedad municipal y particular, que imparten Educación Parvularia en los niveles transición menor y mayor en forma gratuita” (MINEDUC, 2001:12).

### • **Imaginario social de la época en torno a la infancia, niños y niñas**

Este gobierno se caracteriza por visibilizar a niños y niñas, realizando estrategias para concretizar el compromiso asumido de ser un país garante de derechos. En el año 1980 se creó la institución World Vision, pero hasta el año 2002 comienza a desarrollar su labor, realizando acciones de participación infantil. El programa de dicha institución tiene por nombre “Yo opino”, celebrando la ratificación de la Convención por parte del Estado Chileno.

Durante este periodo algunos parlamentarios y alcaldes comienzan a liderar propuestas legales a favor de la infancia, denominándose Amigos de los Niños, lo que devela una preocupación a nivel de Municipio para incorporar paulatinamente a los niños y niñas con opinión, derechos y deberes.

En el año 2004 se realiza el Primer Parlamento Infantil Digital, es decir, mediante ventanas digitales, que permanecieron abiertas durante varias horas se realizó el contacto y comunicación entre niños y niñas ubicados en Santiago, Lota, Los Ángeles y Temuco. Al realizar esta acción ellos tuvieron la oportunidad de ser partícipes de una actividad recreativa y a la vez poder conversar sobre sus derechos, de esta experiencia participaron 600 niños y niñas. A partir de lo anteriormente expuesto se devela la incorporación de la infancia, entregando instancias para dar a conocer sus opiniones referente a sus propias temáticas (UNICEF, *s.f.*).

Se evidencia una preocupación por incorporar a los niños y niñas a los centros educativos mediante el aumento de cobertura en jardines infantiles, considerando los nuevos paradigmas de la educación infantil como las neurociencias, la concepción de derecho, etc., para lo cual se incorporan diversas acciones como el marco curricular vigente, mediante la entrada en vigencia de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

#### **2.8.4.4 Gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006 - 2010)**

##### **• Contexto general**

Luego de una segunda vuelta electoral, con un 53% de los votos contra un 46% de su rival de centro derecha Sebastián Piñera, la candidata socialista representante de la Concertación de Partidos por la Democracia, Michelle Bachelet, asumió como presidenta de Chile en marzo del año 2006. Este hecho fue histórico y se constituyó en un acontecimiento a nivel internacional, pues ella fue la primera mujer jefe de Estado en toda la historia del país (Vivanco, 2008).

El gobierno de Michelle Bachelet Jeria realizó medidas que respondieron principalmente a necesidades de tipo social, generando iniciativas como la exención de pago en el sistema público de salud para las personas mayores de sesenta años, efectuó la “[...] reforma a la ley de previsión social, que establece una pensión básica solidaria de 75.000 pesos” (Ídem.), beneficiando económicamente a la población.

En el año 2006, se otorgó la libre disposición de la píldora del día después a las mujeres mayores de catorce años en los consultorios públicos, la que impedía un embarazo dentro del día posterior a la relación sexual, medida que significó controversia entre los conservadores quienes señalaban que ésta era abortiva, en oposición a lo mencionado por el Estado chileno; que ésta era preventiva (Vivanco, 2008).

En el aspecto económico, hubo pérdidas de millones de pesos de la Empresa de Ferrocarriles del Estado, lo que en cierto modo, desfavoreció la economía del país. El año 2007 se puso en marcha el sistema de transporte público de Santiago, llamado Transantiago, diseñado durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar y aplicado en la presidencia de Michelle Bachelet, que buscaba modernizar y mejorar el transporte público de la capital, se realizaron inversiones millonarias para su implementación mediante la adquisición de buses. El gobierno tenía como principales objetivos con dicho proyecto disminuir la contaminación acústica de las calles y avenidas principales de la Región

Metropolitana (este sistema fue implementado solo en Santiago) y con el mecanismo de funcionamiento de los buses aportar al mejoramiento de la calidad del aire.

Durante este periodo se concluye lo iniciado en la presidencia de Ricardo Lagos Escobar, en cuanto a un nuevo ordenamiento territorial. Por ello, se aprueba la creación de dos nuevas regiones para Chile: la Región XV de Arica-Parinacota, ubicada en Tarapacá y la Región XIV de los Ríos, localizada en la antes llamada Región de los Lagos (Lira, R., 2007).

- **Contexto educacional**

El inicio del Gobierno de Michelle Bachelet estuvo marcado por variadas situaciones en el campo educacional. Un hito en la historia del país fue la denominada Revolución Pingüina, que consistió en masivas protestas de escolares opositores al sistema educacional vigente y que exigían mejoras en éste. Sus principales demandas se enfocaban en la gratuidad del pase escolar y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la gratuidad en el transporte para la educación media (Silva, O., 2003), una reestructuración de la Jornada Escolar Completa (JEC), la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el término de la municipalización de la enseñanza. Durante este proceso se realizó una paralización indefinida de la asistencia a clases por parte de los estudiantes, mientras se llevaban a cabo las negociaciones con el Ministro de Educación de la época, Martín Zilic. Este movimiento tuvo el apoyo de docentes, apoderados, estudiantes universitarios y algunos partidos políticos. El proceso de movilización culmina al llegar a pleno acuerdo entre los estudiantes y el Estado, con el anuncio de la presidenta de reformar la LOCE (*Op. Cit.*), este mismo año “se ingresa el proyecto de ley para derogar la LOCE [...] para ser remplazada por la Ley General de Educación” (Lira, R., 2007:357).

En el año 2007 “se hizo exigible para todos los menores de 18 años el cumplimiento de la obligación escolar (básica y media)” (Rojas, J., 2010:721), lo que favoreció en cierta forma una mejora en la educación de este grupo etario, favoreciendo el cumplimiento de estos niveles educativos por parte de los escolares, al ser determinados de carácter obligatorio por el Estado.

- **La Educación Parvularia**

Durante la presidencia de Michelle Bachelet se aplica una política pública de protección integral, que es parte del Sistema de Protección Integral a la Infancia, la que buscaba igualdad de oportunidades para el desarrollo de los niños y niñas de Chile en sus primeros ocho años de vida “independientemente de su origen social, género y conformación de su hogar” (Rojas, J., 2010:725). Bajo el argumento de que esta etapa de vida es relevante “para el desarrollo de competencias y capacidades que acompañan a las personas a lo largo de su vida. Las desigualdades se gestarían en esos primeros ocho años y es posible eliminarlas por medio de una estimulación temprana [...]” (*Ibíd.*:726).

En el año 2006, se concreta la creación del sistema mediante el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. En el año 2007 se amplía la cobertura de educación inicial, dando gratuidad en el acceso a salas cunas, se asegura calidad certificada a los niños y las niñas menores de dos años que estuvieran en situación de vulnerabilidad socio-económica, similar situación se da en el caso de jardines infantiles (Rojas, J., 2010).

El año 2009, “por medio de la Ley 20.379 se dio forma al Sistema Intersectorial de Protección Social, integrado inicialmente por Chile Crece Contigo y Chile Solidario. El objetivo del primero de ellos, denominado formalmente Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, es acompañar el proceso de desarrollo de los niños y las niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y hasta su ingreso al sistema escolar, en el primer nivel de transición o su equivalente” (*Op. Cit.*).

Estas políticas se constituyen en un punto importante para el beneficio de la infancia, pues en estos programas se alude frecuentemente a los Derechos de los Niños y las Niñas, obligando al Estado a garantizar el pleno desarrollo de ellos y ellas, en sus variadas dimensiones, o sea, promoviendo su bienestar integral, junto a la prevención de conductas violentas y la detección y atención de casos de agresión en su contra (Rojas, 2010).

En otro aspecto, se menciona que desde 2006 la labor de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) dirigida por Estela Ortiz tuvo como focos “la ampliación de la cobertura, el aseguramiento de la calidad de la atención y la promoción del buen trato” (*Ídem.*), lo que del mismo modo estuvo a favor de la infancia y sus derechos. Asimismo, esta institución “[...] se comprometió a habilitar 30 jardines interculturales a lo largo del país” (*Ibíd.*:762), inaugurando el primero de ellos el año 2009, considerado desde una perspectiva multicultural y que poseía gran capacidad para recibir a los niños y niñas (*Ídem.*). Esto último contribuyó a la promoción y respeto por la diversidad cultural existente en Chile, donde hay diversas etnias como los mapuche y aymaras u originarios de otras naciones como Perú, Colombia, Japón, China, entre otros.

#### • **Imaginarios sociales de la época en torno a la infancia, niños y niñas**

Las acciones efectuadas por el gobierno de Michelle Bachelet y en menor medida por la sociedad civil, permiten develar que la visión contemporánea que se tiene de la infancia aún está presente un imaginario de visualizar a los niños y niñas como sujetos de protección. Si bien, uno de los objetivos del programa de la mandataria reflejado en Chile Crece Contigo, es el apoyo al desarrollo integral de niños y niñas, el énfasis se encuentra en lo biológico a través de la labor realizada por el área de salud que permite la integración de las familias en procesos educativos y de estimulación. Incluso se ha incorporado difusión de información de ejercicios motores, divulgados en el transporte público del Metro de Santiago. En este sentido el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia reconoció en un momento: “que faltaba un enfoque más integral, que favoreciera el desarrollo pleno de los niños y no sólo el aspecto médico” (Rojas, J., 2010:726).

Respecto al ámbito educacional, las medidas se focalizaron en el aumento de la cobertura en la Educación Parvularia, obviando medidas que permitieran avanzar en la calidad de la educación y dejando de lado las características propias del nivel.

Dentro de las Políticas a favor de la Infancia y la adolescencia (2001-2010) se reconoce como principal instrumento ético y político la Convención de los Derechos de los Niños y

Niñas, que debiera permitir una respuesta de todas las políticas públicas de la infancia centradas en bien superior de ellos y ellas. Sin embargo, falta avanzar efectivamente en instalar una cultura de respeto a su voz, a su capacidad de expresión y a las necesidades propias de los niños y niñas en el jardín infantil, en la escuela, en la comunidad, en su familia, en definitiva, en todos los espacios. Desde esta perspectiva, no se puede desconocer que el Programa Chile Crece Contigo, es un avance importante en términos de articular acciones para propiciar un desarrollo integral de la infancia.

Cabe señalar, que en Chile todavía predomina la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, principalmente en el caso de los niños mapuches de la IX Región del país, lo cual ha llevado a realizar denuncias en tribunales internacionales de justicia.

Dentro de lo considerado como un esfuerzo por impulsar los Derechos del Niño y Niña, se encuentran los cambios legales que se realizaron, por ejemplo, para regular el trabajo infantil. En el año 2007 se redefinieron las actividades peligrosas o riesgosas, de las que quedaron liberadas los menores de 18 años. “Estos cambios legales se fundamentaban en la necesidad de asegurar un normal desarrollo de la infancia [...]” (*Ibíd.*:721). Con este paso el Estado cumple con su papel de protección hacia los niños y niñas, impidiendo que el trabajo sea legal para ellos y ellas.

En discrepancia con lo anterior, se señala como un retroceso en la perspectiva de derechos, la modificación de la Ley N°20.084 de Responsabilización Penal Juvenil, con la cual “únicamente los menores de 14 años quedaron bajo la acción de la ley de menores [...] el segmento entre 14 y 18 años es considerado responsable ante la ley penal” (*Ídem.*), siendo una de las principales críticas la posibilidad de discernimiento de los adolescentes entre 14 y 17 años.

### **2.8.5. Gobierno de Sebastián Piñera Echenique (2010 - 2013)**

#### **• Contexto General**

En diciembre del año 2009, se realizan las elecciones presidenciales, en las que Sebastián Piñera obtiene el 44% de los votos, pasando a segunda vuelta junto al candidato opositor de la Concertación, Eduardo Frei Ruiz-Tagle. En el balotaje del 17 de enero de 2010, con el 51,6% de los votos, Sebastián Piñera se convirtió en presidente electo, representando (a la Coalición por el Cambio, conformada por el partido político de Renovación Nacional (RN) y la Unión Demócrata Independiente (UDI).

El inicio de este gobierno se destacó por un discurso “con fuerte énfasis en la excelencia, el sentido de urgencia, el compromiso de metas y resultados concretos y la constante rendición de cuentas” (Gobierno de Chile, 2010) debido a la alta expectativa del nuevo gobernante del Estado, puesto que se contraponían los ideales del gobierno antecesor.

En el período de traspaso de mando Chile se ve enfrentado a las catástrofes naturales que impone la geografía nacional, el terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010, que afectó la zona centro sur del país. Este evento provocó un gran revuelco en la sociedad, una cantidad relevante de personas entró en psicosis colectiva, provocando el desabastecimiento de sectores comerciales como supermercados. En este contexto nacional se conoce la historia de “Zafrada”, Víctor Díaz, de 9 años, quien sobrevivió al tsunami. La imagen de este niño se convirtió en el símbolo de la tragedia en la VII región, reflejando la pobreza, el sufrimiento y humildad de los afectados.

Después de este acontecimiento, el gobierno puso en marcha un Plan de Reconstrucción, de un costo de US\$ 2.300 millones, con una duración de 4 años, en el que se focalizaron las áreas de salud, educación, infraestructura y obras públicas. El presidente frente a la problemática ocurrida, manifestó que “el alma de un país y el temple de un pueblo no se miden en tiempos de calma y tranquilidad, se miden en tiempos de tormenta y adversidad”, añadiendo que “esa nobleza y coraje, unidos al trabajo conjunto de todos los chilenos, con

unidad, generosidad y solidaridad nos permite poner en marcha nuevamente nuestro país y levantar todo lo que el terremoto y maremoto destruyeron” (*Ídem.*).

El primer año al mando, Sebastián Piñera desarrolló diversas acciones en función a: “el crecimiento laboral, disminuyendo las tasas de desempleo, reestructuración de Liceos de Excelencia, aumento de la subvención escolar, Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación, reducción de las listas de espera de enfermedad AUGE en 62%, entrega del Bono Marzo 2010 a 3.800.000 personas, la Reforma a Ley Antiterrorista y a la Justicia Militar, el proyecto de Ley de Femicidio N°20.480 (la cual fue promulgada el 13 de Diciembre de 2010), reforma constitucional para el reconocimiento de los pueblos originarios, agenda destinada a profundizar y perfeccionar la democracia, 10.000 nuevos Carabineros y 1.000 nuevos OPP-PDI y la reducción de hogares víctimas de delito y personas con alto temor a la delincuencia a los niveles más bajos de la última década” (*Ídem.*).

Uno de los anuncios proclamados en el discurso presidencial del mandatario el 21 de mayo del 2010, fue la extensión del postnatal a seis meses, que entró en vigencia el 17 de octubre de 2011, “medida que favorece el establecimiento de vínculos de apego seguro, la lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses [...], además de incorporar la posibilidad de traspasar al padre las últimas semanas de postnatal, promoviendo también su participación más activa en la crianza. Todo esto, finalmente, beneficia el desarrollo integral de niños y niñas en la etapa más importante para establecer sus potencialidades futuras” (Chile Crece Contigo, 2011). Este beneficio tiene objetivos múltiples como lo comentó el mandatario en la ceremonia del primer aniversario del postnatal mencionando “permitir que la madre y el padre estuvieran más cerca de ese niño o niña cuando más los necesitaba, es sin duda la primera y más importante razón para haber fortalecido el posnatal” y tras esto “facilitar la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Lo dijimos, no es posible que la maternidad sea un obstáculo tan duro para el trabajo, o que el trabajo sea un obstáculo tan duro para la maternidad. Este nuevo posnatal va a hacer más compatible la maternidad con el trabajo” (Gobierno de Chile, 2012).

### • Contexto Educativo

A raíz de la tragedia ocurrida el 27 de Febrero del 2010, el Gobierno implementa una serie de medidas para recuperar los sectores dañados: escuelas, liceos, jardines infantiles, salas cunas, con el fin de promover y mejorar la educación en el país. En el discurso emitido el 21 de mayo del 2010, el Presidente Sebastián Piñera Echenique reconoce que el sistema educativo “[...] no da una educación de calidad a todos los estudiantes y en vez de corregir las desigualdades sociales, muchas veces las perpetúa, traspasándolas de generación en generación” (Piñera S., 2010: 3).

Es así como a través del Ministerio de Educación se propone fortalecer acortar las desigualdades educativas en cuanto a infraestructura, capital humano, fiscalización docente, entre otros, con el fin de fomentar la calidad en la educación para todos los niños, niñas y jóvenes del país.

Durante el año 2010, el gobierno impulsó 10 frentes para la mejora de la calidad en la educación:

- “Primero: [...] se crea una agencia que evaluará a los colegios y una superintendencia que fiscalizará el correcto uso de recursos” (Piñera S., 2010: 20).
- Segundo: para el año 2011 comenzaron a funcionar los primeros quince liceos bicentenarios en las principales ciudades del país.
- Tercero: se duplica la subvención escolar.
- Cuarto: con el objetivo de integrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, el MINEDUC les enviará por correo los resultados de la prueba SIMCE.
- Quinto: con la meta de hacer de Chile un país bilingüe se agrega una prueba de inglés a la prueba nacional SIMCE.
- Sexto: se crean programas de apoyo para las escuelas más vulnerables: “Comprométete con una escuela”, “Comprométete con un niño”, con el fin de que empresas, fundaciones y profesionales apoyen económicamente y a través de medios humanos a los establecimientos de bajos recursos del país.

- Séptimo: proyecto que en el año 2012 se puso en marcha: Beca Vocación de Profesor, Octavo “[...] Servicio País para la educación, que permitirá a jóvenes profesionales, hacer clases en escuelas vulnerables” (Piñera S., 2010: 22).
- Noveno: mejora en la educación superior, implementando calidad en las facultades de pedagogía, a su vez que exista un aporte a la ciencia y la tecnología.

Por último, durante el 2010 el gobierno del presidente Sebastián Piñera, implementó programas en bases a magíster y doctorados para promover la mejora en la educación. En el discurso del 21 de Mayo, el presidente expresa lo siguiente: “Compatriotas, la educación es el principal motor para el desarrollo y la movilidad social. Es el mecanismo para que los talentos emerjan y el mérito surja. Es el gran instrumento para construir el país de las oportunidades” (Piñera S., 2010: 19).

Ahora bien, durante el año 2011, en el discurso emitido el 21 de Mayo, el presidente Sebastián Piñera comienza su discurso con las siguientes palabras: “Todos lo sabemos. La educación es la madre de todas las batallas. Es la cuna de la igualdad de oportunidades. La principal vía de movilidad social. Es en la educación donde debemos ganar la batalla del futuro. Por eso, la hemos puesto en el corazón de nuestro gobierno” (Piñera S., 2011: 11). Dentro de las medidas adoptadas se destacan el proyecto de ley que aumenta un 20% la subvención preferencial, los 30 liceos de excelencia que ya estaban funcionando, el aumento de las horas de Matemáticas y Lenguaje, las nuevas pruebas SIMCE de Inglés y Educación Física.

Vinculado a la necesidad por conseguir una mejora en calidad y equidad en la educación chilena, se visualiza la necesidad de profesionales altamente capacitados para ejercer la docencia y se genera la Beca Vocación de Profesor, la que premia a los buenos alumnos que quieren estudiar pedagogía.

A raíz del gran descontento del estudiantado, el año 2011 se caracterizó por las marchas a nivel nacional. La demanda se centró en el fortalecimiento y derecho de la educación pública. En este contexto los estudiantes de educación superior (CONFECH) convocaron a

diversos sectores públicos a manifestarse: estudiantes universitarios y secundarios de establecimientos públicos y privados, académicos, profesores de escuelas básicas, alumnos de centros de formación técnica e incluso personas de la tercera edad respondieron al llamado a movilizarse. Estas situaciones fueron generando una gran tensión entre autoridades y el movimiento estudiantil, ya que se exigía por parte de estas una serie de demandas que el gobierno se negó a cumplir. En respuesta se produce una paralización por meses que tiene por consecuencia la pérdida del año escolar y en otros casos, la extensión del periodo de estudio en temporada de verano.

Actualmente en el año 2012, el gobierno implementa la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar, para la mejora de la calidad en la educación y el correcto uso de los recursos públicos. También se crea un nuevo sistema de evaluación docente con el fin de mejorar la calidad en los profesionales de la educación, corroborado en la Prueba inicia, que dependiendo de los resultados obtenidos se aumentará el salario para los profesores del país.

“Al fin y al cabo, tarde o temprano Chile será lo que ustedes quieran que sea. Solo si trabajan hoy por la paz, Chile será un país en paz. Solo si actúan hoy con justicia, Chile será un país justo. Solo si estudian hoy con esfuerzo, Chile será un país desarrollado. Y solo si miran al futuro con esperanza, Chile será un país más alegre y feliz” (Piñera S., 2012: 9). Con estas palabras, el presidente se refiere a la educación prevaleciendo su mirada hacia el futuro relacionada con la mejora de la equidad y calidad de la educación chilena.

#### • **La Educación Parvularia**

En cuanto a la Educación Parvularia, el gobierno pretende garantizar al primer nivel de transición, para niños/as de 4 a 5 años y al segundo nivel de transición, de los 5 hasta 6 años, con total gratuidad. Es importante mencionar que la Educación Parvularia no se encontraba en la agenda educativa del gobierno; sin embargo, como una forma de desviar la atención del conflicto estudiantil, anuncia medidas de aumento de la cobertura en pre-kínder y kínder en las familias más desfavorecidas para lograr un acceso universal,

asegurando más calidad y equidad. Para esto se propone el aumento de la subvención y como principal instrumento la reforma tributaria (Gobierno de Chile, 2012).

Sin embargo, el discurso respecto a la calidad pierde importancia con la modificación del Decreto Supremo N°315, de 2010 por el Decreto Supremo N°115, de 2012 que propone cambios en los establecimientos educacionales que impartan Educación Parvularia; en el “Artículo 7.- El sostenedor deberá comprometerse en su solicitud a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje que se exigen al conjunto del sistema escolar” (Decreto Supremo 115/2012).

Además, aumenta la proporción de niños y niñas respecto al personal. Esto ha concitado el rechazo de la Asociación de funcionarios de la JUNJI y la OMEP Chile, ya que efectivamente es un retroceso y se enmarca en las medidas de ajustes de gobiernos de derecha (Muñoz, 2012). Esta medida afecta la calidad de la educación infantil e incide en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en el bienestar de niños, niñas y de educadoras. Además, el ratio es clave para dar el protagonismo que necesita cada niño y niña según las necesidades e intereses que ellos tengan. (Ver Esquema N°6).

<b>Nivel</b>	<b>Número de Educadoras y técnicos por nivel</b>	<b>Número de niños y niñas por nivel</b>
<b>Sala Cuna Menor</b>	1 Educadora/42 lactantes 1 Técnico/7 lactantes	42 pudiendo dividirse en dos grupos.
<b>Medio Menor</b>	1 Educadora/35 niños y niñas 1 Técnico/25 niños y niñas.	35 niños y niñas como máximo.
<b>Medio Mayor</b>	1 Educadora/32 niños y niñas 1 Técnico/32 niños y niñas	32 niños y niñas como máximo
<b>Primer nivel de Transición</b>	1 Educadora y 1 Técnico/35 niños y niñas.	35 niños y niñas, si hay 10 niños y niñas sólo deberán estar con un adulto.
<b>Segundo Nivel de Transición</b>	1 Educadora y 1 Técnico/45 niños y niñas.	45 niños y niñas, si hay un grupo de 15 niños y niñas sólo deberá haber una

		adulta por nivel.
--	--	-------------------

Esquema N°6: Tabla resumen ratio adultos/niños y niñas en Chile. Basado en información del Gobierno de Chile. Elaboración propia (2012).

Haciendo una comparación con Finlandia y Estados Unidos, en cuanto a la cantidad que existe de niños y niñas por número de adultos que debe haber en cada nivel educativo de la Educación infantil y la proporcionalidad acorde a las necesidades de niños y niñas, en Finlandia el grupo de 0 a 3 años de edad no supera la cantidad de 12 niños y niñas por cada 3 adultas en el nivel correspondiente. Ahora bien, en Estados Unidos, en el primer y segundo nivel de transición, no puede haber más de un máximo de 20 niños y niñas por cada 2 adultas dentro del nivel educativo.

En Chile, el ratio que existe según el decreto 115, muestra una diferencia considerable con los países anteriormente mencionados y se establece una contradicción cuando en el discurso se instala la “calidad educativa”, ya que uno de los indicadores que se usan, es justamente la proporción cantidad de niños – educadores.

#### • **Imaginario social respecto a la infancia, niños y niñas**

El imaginario social prima la concepción de los niños y niñas como sujetos protección. Esto se devela en los discursos, dando un protagonismo a las familias: “Sin duda el pilar fundamental de esta sociedad de valores es la familia. Solo con familias unidas, fuertes y sanas podremos hacer de Chile un país verdaderamente integrado, humano y feliz” (Piñera, 2012).

La misma línea discursiva se puede encontrar en la extensión del postnatal, debido a que se le proporcionó importancia al bienestar de los niños y niñas durante los primeros seis meses de vida, apoyando la causa de la Organización Mundial de la Salud, la cual recomienda: “la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses de edad, ya que provee los nutrientes necesarios para el óptimo desarrollo de niños y niñas, además de una oportunidad única de establecer lazos de vínculo y apego que favorecerán su desarrollo integral” (Chile Crece Contigo, 2011). Por tanto, sigue existiendo, una mirada centrada en el cuidado de los recién

nacidos. En el discurso está presente prioritariamente la posibilidad que la madre pueda dedicar más tiempo a los primeros meses de vida a través del permiso postnatal, y a la disminución de las inequidades de género, con el traspaso del beneficio a los hombres, reflejándose una ausencia en la concepción de los niños y niñas como sujeto de derecho, ya que tal como plantea la decana Sepúlveda de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile (2011), “el posnatal es un beneficio para los niños, por lo tanto, la discusión no puede centrarse en los efectos en el empleo femenino sino en la protección de todos niños chilenos sin discriminaciones”.

Respecto a la ampliación de cobertura en los Jardines Infantiles y Colegios, se mantienen los mismos argumentos: los cuidados y protección hacia niños y niñas del país, con el objetivo que las mujeres se incorporen al mundo laboral, dejando de lado la perspectiva del derecho a una educación de calidad. Incluso con la aprobación del decreto N° 115 hay un retroceso importante, ya que impide que se mejoren las condiciones para que los educandos asistan a las salas cunas y jardines infantiles.

Otro aspecto importante a considerar en el discurso del Presidente, es la inauguración del año escolar en un Jardín Infantil, que releva las medidas para fortalecer la Educación Parvularia, expresando: “Yo sé que los niños no marchan ni protestan. Pero su voz se escucha siempre fuerte y clara en la Moneda” (Piñera S., 2012). Esto claramente refleja una imagen que trata de instalar en la opinión pública para contraponer y deslegitimar al movimiento estudiantil y que permite cuestionar, si la voz de los niños y las niñas se escuchara clara y fuerte por parte de los gobernantes, otra sería la realidad, ya que la vulneración de derechos que sigue estando presente hacia la infancia, como el caso de los mapuches y la represión a las marchas estudiantiles y en los colegios en tomas.

También es interesante en términos comunicacionales, la imagen de “Zafrada” en el imaginario social colectivo que se fomentó durante el contexto post terremoto y tsunami, porque durante el Gobierno, los medios de comunicación intentaron sensibilizar a las personas en torno a la imagen del niño de escasos recursos, que exigía alimentación y educación para el lugar en el que vivía, por lo que se da mayor importancia a la imagen de

niño inocente, que es objeto de ayuda frente a la situación de tragedia que vivía en ese momento el país.

Finalizando, el imaginario que transita durante el actual gobierno esboza ciertas características que permite tener una mirada clara sobre el enfoque y lineamientos políticos reflejados en las imágenes adquiridas y sus influencias.

## Capítulo III: Marco metodológico

### 3.1. Tipo de investigación

La investigación se sustentará en un paradigma comprensivo crítico que permite un acercamiento a la realidad, entendiendo que existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación social. Este paradigma enfatiza que no existe una sola verdad sino que emerge de los distintos significados que le dan las personas a las situaciones en que se encuentran (Briones, 1999). Además, permite confluir una serie de concepciones, enfoques epistemológicos y metodológicos, que centran la investigación en los sujetos y en los significados, metáforas y símbolos que permitirán develar los imaginarios sociales respecto a la infancia y sus distintas vertientes que lo van configurando en las estudiantes que se encuentran en proceso de práctica profesional.

Se utiliza el paradigma interpretativo, cuyo objetivo es acercarse a la comprensión de los significados que le otorgan los integrantes de una comunidad a los procesos sociales que viven. Sandín (2003) rescata algunos supuestos básicos del interpretativismo, tales como:

- “(a) Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los proceso sociales [...]
- (b) El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales [...]
- (c) El objeto de la investigación es la acción humana
- (d) La objetividad es alcanzada accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas” (2003: 56)

Es decir, la naturaleza del sujeto que interpreta la realidad se realiza a través de un pensamiento divergente y dinámico cuya esencia no es vertical ni lineal, permitiendo que la interpretación sea genuina y acorde a los imaginarios develados de los sujetos.

Junto a lo anterior, se suma el planteamiento de Baeza (2002), quien propone que “La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un

posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje”.

Esta investigación también recoge planteamientos del paradigma crítico, en cuanto a que las experiencias y discursos de los sujetos, se encuentran mediados por las ideologías que transmiten las macroestructuras (Sandin, 2003). Entender este aspecto es clave para la comprensión de los imaginarios sociales.

### **3.2. Enfoque de la Investigación**

El enfoque metodológico es cualitativo, ya que su perspectiva se constituye en comprender los fenómenos sociales y educativos y que se pueden constituir, en un primer paso hacia una transformación real, desde las significaciones y sentidos que tienen para los propios sujetos en su contexto.

La metodología cualitativa, a través de sus distintos métodos e instrumentos, permite develar, interpretar y comprender en profundidad los imaginarios sociales de la infancia que han sido construidos a partir de la experiencia vital, la formación de pregrado y el contexto (Pérez, 1994; Stake, 1990; Pérez, 1998).

Desde esta perspectiva, se pretende rescatar desde la voz de los sujetos, las imágenes que emergen del discurso y que se expresan en la práctica como resultado de un proceso histórico-cultural. Tal como manifiesta Delgado (2004:7) “Por estas razones, se reafirma que el ser de la educación se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros en lo escolar y social, entendidos éstos como escenarios dinámicos productores de prácticas de significación, en los que la investigación cumple un papel primordial”.

Esta investigación, al estar centrada en el descubrimiento de las concepciones que han construido los sujetos de estudio sobre los imaginarios sociales de la infancia, posee

diferentes características. Es de carácter inductivo y empírico, pues desde los casos particulares de las estudiantes se conocerá e interpretará las nociones, ideas o conceptos que se encuentran en sus discursos, de manera de conformar un conocimiento de la realidad. A su vez, es sincrónico porque tiene un tiempo determinado en el campo y posee un carácter microsociológico, ya que los sujetos de estudio, son un grupo acotado de estudiantes en práctica profesional, las cuales accedieron a participar de forma voluntaria, delimitándose de este modo, la cantidad de personas que serán observadas.

Por otro lado, los resultados de este estudio son aplicados, puesto que se busca realizar un aporte por medio del análisis interpretativo, para contribuir a develar los imaginarios de la infancia y su relación con la formación profesional recibida por la Universidad.

### **3.3. Método de la Investigación**

Para comenzar es importante resaltar “que la construcción social de representación de la realidad solo es posible sobre la base de intercomunicación humana, es decir, sobre la base de los intercambios discursivos” (Álvarez, Álvarez y Facuse, 2001:147) y como afirma Berger y Luckmann (1986:40) no puede existir vida cotidiana “sin interactuar y comunicarme continuamente con otros”. Desde ahí la importancia de los discursos producidos por los sujetos de estudio.

En esta investigación se utilizará el método Análisis de Discurso, entendiendo que su objeto de estudio es el discurso, cuyo significado es *la idea de curso, de recorrido, de correr por, movimiento*. Como plantea Orlandi (2012:21), “el discurso es palabra en movimiento, práctica del lenguaje: con el estudio del discurso se observa al hombre hablando”. Desde esta perspectiva su foco se encuentra en comprender el sentido del lenguaje, desde una perspectiva simbólica y entendiendo que es parte constitutiva del hombre y de su cultura.

En este sentido, es importante recalcar que el análisis de discurso no trabaja con la lengua abstracta, sino con la “lengua en el mundo, con maneras de significar, con hombre hablando, que producen sentidos como sujetos en interacción con los demás y a nivel macrosocial (Orlandi, 2012).

Para efectos del objetivo de esta investigación, donde se propone determinar los imaginarios sociales de la infancia presentes en los sujetos de estudio, se recogen los planteamientos del Análisis Crítico del Discurso de M. Pecheaux (1975), que menciona que no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología, reconociendo la incidencia de la ideología en el sujeto. Además, de los aportes Van Dijk (2000), quien menciona que el discurso se localiza en la sociedad como una forma de práctica social o de interacción de un grupo social, desde ahí se identifican las estructuras sociales, políticas y culturales. Ambas perspectivas aportan elementos teóricos y metodológicos que permiten adentrarse en el análisis de los imaginarios sociales.

El análisis del discurso permitirá reconocer la opacidad de los discursos, ya que tal como menciona Santander (2011:208) “[...] los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces es sólo un indicio ligero, sutil, cínico”. En este punto, se reconoce el componente inferencial del discurso (Grice, 1975, Sperber y Wilson, 1994), ya que importa más la deducción que signos provocan que el significado literal de ellos, o sea, las palabras significan mucho más de lo que dicen y la forma en que se utilizan. De este modo, las conclusiones y deducciones que realiza el investigador, o sea, el significado que le otorga a un discurso o texto considerando componentes hermenéuticos, tendrá más valor sobre lo que se expresa en forma literal.

De tal modo, se considera en análisis de discurso, un primer acercamiento a la hermenéutica, la que proporciona elementos teóricos y metodológicos que permiten hacer una interpretación, recogiendo todos los elementos que permitan la reconstrucción de los sentidos intersubjetivos que se van a develar a partir de la narrativa, tal como lo aborda Heidegger (1980) y Gadamer (1999), alcanzando una Hermenéutica del Lenguaje Simbólico mediante una reinterpretación. “[...] Lo concreto de este enfoque es pasar del significado (lo que se dice) en dirección al sentido (lo que se quiere decir)” (Golik, S., *s.f.*:4), lo que plantea un primer paso para el análisis de los datos. Desde esta perspectiva, la interpretación se realizará considerando la experiencia vital de los sujetos de estudio antes de su ingreso a la carrera, durante su formación y en la práctica profesional, para

determinar las imágenes y conceptualizaciones presentes hasta la actualidad y las nociones que van configurando y aportando a la construcción del imaginario social y su mundo de significaciones.

Junto a ello, se comprende que el análisis de discurso va más allá de la interpretación, pues a partir de los constructos teóricos de los imaginarios sociales se buscarán en los discursos las distintas conexiones según la experiencia del propio sujeto; abordando macroestructuras, reconociendo su incidencia en la construcción consciente e inconsciente del imaginario de la infancia, tanto en el sujeto individual como en el social.

### **3.4 Técnicas de Recolección de datos**

El proceso de investigación será realizado mediante técnicas de indagación del método cualitativo, éstas permiten conocer la realidad de los sujetos de estudio.

Estos instrumentos fueron aplicados en diversos momentos, a continuación se presentará detalladamente los instrumentos utilizados con el fin de dar una comprensión a la utilización de cada uno de ellos.

**1. Ficha Prosográfica Personal de las estudiantes:** Este instrumento será entregado a los sujetos de estudio previo a ser aplicada la entrevista en profundidad, la cual contemplará la siguiente información: Procedencia geográfica, asistencia a diversos niveles educativos, experiencia en organizaciones sociales, políticas y culturales, tipo de escolaridad de los padres, entre otras (véase anexo 1).

Esta ficha permitirá realizar una caracterización a los sujetos de estudio, especificando los ingresos económicos, la vida familiar, los estudios de sus padres, etc. A partir de ello, se establecerán relaciones en la construcción y codificación del imaginario social de la infancia, estableciendo algunas relaciones que si bien, no tienen un carácter determinante, pueden aportar información relevante para la investigación.

- 2. Entrevista en Profundidad:** Este instrumento consiste en encuentros directos entre las investigadoras y las estudiantes en práctica profesional partícipes en la investigación, con el objetivo de conocer y comprender las diversas visiones que tienen éstas respecto a sus experiencias personales y educativas, valorando sus discursos y expresiones propias. Como menciona Stake (1998:63), la entrevista es “el cauce principal para llegar a realidades múltiples”, permitiendo identificar los imaginarios sociales de la infancia que se presentan y las distintas vertientes que se puedan considerar (véase anexo 2).

Desde esta perspectiva se pretende que el entrevistador deje fluir libremente los discursos emitidos por los sujetos de estudio, respetando sus ritmos, emociones y reflexiones, para así develar las nociones de niño, niña e infancia desde su experiencia vital hasta su proceso de formación como Educadora de Párvulos de la UMCE, para finalmente, llegar a reconocer las expectativas respecto a su práctica profesional. Lo anterior vincula al sujeto investigado con la atmósfera que se va creando durante el transcurso de la entrevista, siendo así un instrumento no lineal. Además, es importante registrar las emociones, tonos de voz, énfasis que pueden surgir en el desarrollo de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1994).

Se utilizará un tipo de entrevista semiestructurada que posee diversas fases; en primera instancia se contempla la experiencia previa al ingreso a su formación como Educadora de Párvulos, luego se considerará la experiencia en su proceso formativo y finalmente las expectativas respecto a su práctica profesional.

- 3. Observación participante:** Consiste en observar detallada y objetivamente la realidad y el accionar en los diversos contextos donde las sujetos de estudio realizan la práctica profesional. Se registrarán los discursos, acciones, disposición del espacio de la sala de actividades, su ambientación, las producciones gráficas realizadas por las estudiantes y por los párvulos, los símbolos icónicos (carita triste, estrellitas u otros), las entonaciones de la voz, la gestualidad y movimiento corporal, su discurso espontáneo

con los niños y niñas. A su vez, el modo en que se refiere al grupo y los rituales que se generan (véase anexo 3).

Para aplicar esta técnica se usará una de las etapas planteadas por Flick (2004), la observación selectiva, que se centra en encontrar datos adicionales focalizados en el objeto de estudio, que son elementos simbólicos que forman parte del imaginario y que cobran sentido en el espacio educativo (Stake, 1998; Sierra, 2001). El objetivo es llegar a “descripciones espesas” del campo sobre los distintos criterios de observación (Geertz, 1973). Para esto se elaboraron protocolos de observación focalizados, bajo las características del registro descriptivo.

- 4. Taller Grupal desde la indagación subjetiva:** Se realizará un taller con las estudiantes en práctica profesional, que permitirá recoger sus impresiones respecto a la formación durante su carrera y profundizar aspectos propios de la investigación (Flick, 2004). En esta instancia se trabajará con una modalidad de indagación subjetiva, utilizando técnicas expresivas acerca de los conceptos e imágenes sobre la infancia y la vinculación a su quehacer profesional, además se les proporcionará una serie de imágenes con nombres, que representen aquellas visiones de niño y niña que se develaron en las actividades previas al taller grupal.

Previamente, es necesario mencionar que se invitará a las estudiantes a participar en una dinámica de relajación antes de comenzar el taller. En un primer momento, se enfocará en los recuerdos inmediatos sobre la infancia que tienen los sujetos a investigar, registrando de este modo las primeras sensaciones que surgen espontáneamente. Del mismo modo se llevará cabo un segundo período sobre la nueva imagen que tienen ya finalizada su práctica profesional. Estos ejercicios permitirán visualizar imágenes, símbolos, colores, relaciones, entre otros aspectos que puedan surgir. En todos los instantes se realizarán diálogos y reflexiones surgidas a partir de ellas y se grabarán con el objetivo de recoger elementos relevantes que aporten al análisis de los datos (Véase anexo 4).

Cada uno de los instrumentos fue validado a través de la aplicación de éstos a un grupo de estudiantes, permitiendo mejorar el tipo de preguntas en la ficha prosográfica, entrevista en profundidad y pauta de observación.

### **3.5. Plan de análisis**

Debido a la complejidad de los imaginarios sociales y a sus características, se ha determinado el siguiente plan de análisis, que será aplicado con flexibilidad, cautelando que los datos emerjan y puedan guiar el análisis.

Un primer nivel se realizará a través del **Análisis de contenido**. En primera instancia se revisarán las entrevistas transcritas, las narrativas y la transcripción de conversaciones. Cada entrevista se analizará por separado, organizando los textos en unidades, para posteriormente extraer las metáforas e imágenes presentes en los discursos de los sujetos de estudio que participan de la investigación en cuanto al concepto de niño, niña e infancia. Junto con esto, se visualizan las posibles vertientes que han nutrido las imágenes. Esta información se organiza en matrices, considerando frases textuales, conceptos, imágenes que se refieren a la infancia, además de la frecuencia y las contradicciones que surgen.

Para analizar la información se recurrirá a las dimensiones del lenguaje (Vega H., 2012), que constituyen aristas del análisis semiótico, que se refiere a la interpretación y producción de sentido, las que contribuirán a comprender el discurso y narrativa textual que presenten los sujetos de investigación. Además, permitirá conocer las representaciones discursivas de las estudiantes subyacentes en la superficie textual.

Posteriormente, se realizará una categorización de las unidades de análisis con un nombre que sintetice o resuma su significado, lo que permitirá agrupar categorías bajo el criterio de exclusión mutua.

La segunda parte del plan de análisis, consiste en identificar los conceptos de infancia, metáforas e imágenes, que se construyen en un **contexto determinado**, existiendo tres

momentos claves: la experiencia de vida, formación universitaria y práctica profesional, donde intervienen sujetos, grupos e instituciones. A partir de esto, se da inicio al marco interpretativo, que permitirá conceptualizar la infancia por medio de las experiencias previas, la formación universitaria y la práctica profesional como parte del proceso, considerando tanto su discurso previo a la práctica profesional, sus expectativas, enfrentamiento a la realidad, producción de objetos y la mirada y/o reflexiones posteriores a la práctica, valorando los sentimientos, emociones, silencios, entre otros, que surjan en los discursos.

Finalmente, se trabajará en el **análisis de macroestructura**, reconociendo que el sujeto no es dueño de su discurso y por lo tanto, se puede identificar siguiendo el análisis discursivo y sus nexos. A partir de lo anterior, se reconoce a las estudiantes en práctica profesional, su desenvolvimiento en contextos variados y sus visiones de mundo, en este caso, de la infancia, niños y niñas, los cuales indudablemente han sido influidas por estructuras sociales a las que pertenecieron o pertenecen actualmente. El discurso está en una relación dialéctica de condicionamiento recíproco con la estructura social. Por ello, la importancia de la experiencia de vida en organizaciones y finalmente, su formación universitaria.

La observación que se realizará a la práctica en los centros educativos va a contribuir, según lo planteado por Sayago (2007:7) a comprender que “El objeto de estudio es el discurso, el que incluye la producción y recepción de textos y, a la vez, está incluida dentro de las prácticas sociales”.

En la presente investigación, se utilizará una matriz en niveles de análisis particulares según el periodo de vida de los sujetos de estudio: antes de su ingreso a la universidad, durante su formación, sus expectativas para la práctica profesional y sus reflexiones al finalizarla. (Ver esquema N°7)

<b>Niveles de análisis</b>			
<b>Antes de su ingreso a la Universidad.</b>			
<b>Imágenes y/o metáforas de los niños</b>	<b>Contexto de donde surge la imagen</b>	<b>Interpretación</b>	<b>N° de veces que aparece en el discurso</b>

<i>los niños siempre han representado para mí como el futuro (C.D)</i>	La familia, la escuela	Los padres influyen con los discursos, y el primer ente educativo transmite la visión que mantiene.	6
<i>como la fuerza para los grandes (C.D)</i>	La familia, padres trabajadores	Los padres inculcaron el sentido de trabajar por sus hijos	3

Esquema N°7: Matriz ordenamiento de niveles de análisis. Elaboración propia (2013).

### 3.6. Validez y Confiabilidad

La confiabilidad de la investigación, según lo plantea Laura Hidalgo, en su texto *Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas* (2005: 3), “dependerá de procedimientos de observación para describir detalladamente lo que está ocurriendo en un contexto determinado, tomando en cuenta para ello el tiempo, lugar y contexto objeto de investigación, para poder así intercambiar juicios con otros observadores sean estos investigadores o evaluadores”. En este contexto el grupo investigador fue analizando en forma individual para luego, contrastar los hallazgos e interpretaciones con el resto del equipo.

La validez en el contexto de la investigación cualitativa, está referida a “la precisión con que los hallazgos obtenidos reproducen efectivamente la realidad empírica y los constructos concebidos caracterizan realmente la experiencia humana” (Hansen, citado en Pérez Serrano, 1998: 80). Para lograr esto se cautelará la veracidad de la transcripción de las entrevistas.

Para lograr una mayor validez de los datos se realizará una triangulación de técnicas de recolección que permitirá integrar informaciones provenientes de los distintos instrumentos seleccionados y aplicados (entrevistas, observaciones, taller) para obtener una comprensión más profunda y clara del discurso y la realidad investigada. Este tipo de técnica, facilita una

aproximación más integral y holística del corpus. Es así como el investigador puede objetivar los antecedentes recopilados para la interpretación, acudiendo a diversas fuentes para contrastar y validar la información obtenida, permitiendo la flexibilidad de la investigación (Pérez, 1995).

Utilizar la triangulación implica un enfoque multimetódico para aumentar la potencialidad analítica y validez en una investigación y de esta forma acceder a una realidad social permanentemente compleja. La tendencia es maximizar los criterios, a partir de la constatación de intersubjetividad y la consecución de confiabilidad y de validez en la investigación (Taylor & Bogdan, 1987; Goetz & LeCompte, 1988).

### **3.7. Rol del investigador**

Se enfatiza el rol del investigador como intérprete, puesto que a partir de los datos reconoce los significados y los interpreta, estableciendo las relaciones que permitan comprender desde qué lugar construyen las nociones de infancia las estudiantes de Educación Parvularia (Stake, 1998: 11). Stake hace una determinada referencia a la totalidad de la comprensión desde una perspectiva que no alude a elitismos cuando dice: “Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas”. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás.

Considerando lo anterior es necesario que el investigador sea empático con el investigado, asegurando respeto a los actores y al contexto en que se desarrolla la investigación. El investigador tendrá un rol de observador participante ya que en las entrevistas y talleres debe captar gestos, emociones y atmosferas, al igual que la observación en el aula.

A partir de la información recopilada se reconocerán los significados de las estudiantes en práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia y se interpretarán los datos obtenidos.

### **3.8. Ética del estudio**

El procedimiento utilizado en esta investigación se encuentra protocolizado por el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el que contempla que los sujetos de estudio sean informados previamente sobre los objetivos de la investigación y las distintas fases de la misma.

Para participar en el proceso investigativo los sujetos de estudio firmarán un consentimiento informado y además se les dará a conocer los instrumentos a utilizar para el registro y recolección de los datos que se requieren para el cumplimiento de los objetivos.

Además, se garantiza el carácter confidencial de las personas que participan en ella codificando sus nombres.

Para la realización de las observaciones de aula, se procederá a informar al o a la director-directora del establecimiento educacional, indicando expresamente que no se realizarán filmaciones ni toma de fotografías al grupo de niños y niñas.

### **3.9. Escenario de la Investigación**

La investigación constará de dos escenarios para la obtención de la información. En primera instancia las entrevistas en profundidad serán realizadas en un espacio físico del Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, dicho espacio se condicionará para la comodidad de las entrevistadas e investigadoras.

El segundo escenario de la investigación, son los centros educativos en el que realizan las prácticas profesionales las estudiantes. Específicamente el aula donde se encuentren realizando la práctica y en los momentos de patio y baño.

Estos centros son diversos y pertenecen a diferentes tipos de dependencias, que se clasifican de la siguiente manera:

- Colegio particular
- Sala cuna y jardín infantil institucional
- Escuela de párvulos perteneciente a la Corporación Municipal
- Jardín infantil con vía transferencia JUNJI
- Colegio particular subvencionado
- Colegio municipal.

Los niveles de atención de los centros educativos son variados, pues algunos poseen desde los niveles de sala cuna hasta los niveles de transición.

El taller final será realizado en el espacio físico utilizado para la realización de las entrevistas personales, el escenario será adaptado para la recepción de mayor cantidad de estudiantes y la participación de moderadoras, que en este caso son las investigadoras.

### **3.10. Sujetos de estudio**

En esta investigación se contó con la participación de nueve estudiantes en práctica profesional del segundo semestre de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, cuyos datos para la presente caracterización se recogieron mediante la aplicación de la Ficha Prosográfica, al momento de participar en la entrevista en profundidad. Es importante señalar que una estudiante partícipe de la investigación, desertó de la práctica profesional, sin embargo su discurso fue considerado a fines de la investigación.

Las edades de los sujetos de estudios fluctúan entre los 22 y 33 años de edad. En la actualidad, todas se encuentran en una relación de pareja, siendo cuatro de ellas madres. Junto con lo anterior, se puede señalar que tres de los sujetos de investigación viven con sus parejas y el resto vive con tres o más personas en sus hogares.

Respecto al ingreso familiar y el número de personas que viven con las sujetos de estudio, existen cuatro estudiantes que pertenecen al segundo quintil de ingreso económico, dos integran el tercer quintil, una de ellas forma parte del cuarto quintil y dos que están

ubicadas en el quinto quintil, según lo que declara la encuesta CASEN (2012), quien define la organización socio-económica.

En el ámbito educacional, cinco de las estudiantes asistieron a centros educativos desde el nivel transición y dos asistieron desde el nivel medio menor, tanto a jardines infantiles como a colegios y escuelas. Cinco de ellas consideraron el ingreso a la Educación Parvularia, como una opción educativa; una estudiante manifiesta que se realiza por una opción laboral de su familia y de dos estudiantes no se obtiene esta información. Además, en lo correspondiente a la educación básica y media, cuatro de ellas la cursan en establecimientos municipales, otras cuatro en colegios particulares subvencionados y una de ellas estudió en un colegio particular.

En relación a la forma de financiar los estudios de educación superior, tres estudiantes tienen sólo Fondo Solidario de Crédito Universitario; una financia sus estudios con Fondo Solidario y crédito interno de la UMCE; mientras otras tres sujetos de estudio poseen becas de arancel, de las cuales una de ellas, la complementa con crédito interno que ofrece la universidad y otra con Fondo Solidario. Asimismo, existe una estudiante que no posee ningún beneficio de beca o crédito, por lo que debe cancelar el arancel completo. Se puede concluir que, en su mayoría los sujetos de estudio, poseen beneficios para el financiamiento de sus estudios superiores.

Otros factores en la historia de vida de las estudiantes, son sus credos o religiones. Así, tres estudiantes se declaran ateas, otras dos manifiestan creer en la tierra y en credos de pueblos originarios, pese a que ninguna pertenece a alguna etnia, y cuatro estudiantes enuncian creer en Dios, perteneciendo dos de ellas a religiones y participando activamente de ellas.

Por otro lado, dos estudiantes que colaboraron en esta investigación se definen como participantes activas en organizaciones sociales políticas, seis de ellas especifican que no pertenecen a ninguna entidad y en el caso de una de ellas no se obtiene la información sobre este punto.

### 3.11. Fases del estudio

#### - I Fase: Revisión bibliográfica

Se realizó una revisión bibliográfica de diversos textos para la confección de fichas de lectura que permitiera tener un registro accesible de los contenidos utilizados para la construcción teórica que da sustento a esta investigación.

Por otra parte, se realizaron coloquios: “Imaginario Sociales” de la Doctora Marisol Facuse, “Representaciones sociales de la infancia en las políticas públicas”, de Ana María Farías, “Los símbolos y los imaginarios sociales”, por María Delia Martínez y por último “Enfoques acerca de la historia de la infancia en Chile; la política educativa de Salvador Allende”, de Ulises Cárcamo. Los coloquios permiten aportar diversas miradas de profesionales de distintas áreas de saberes en relación a la temática de investigación, complementando de esta manera el estudio de las investigadoras.

#### - Fase II: Elaboración del marco teórico y metodológico

Luego de realizar la revisión bibliográfica y las respectivas fichas de lectura, se elaboró el marco teórico de los imaginarios sociales, como constructo teórico que le da sustento a esta investigación. En segunda instancia, se realizaron construcciones sobre la conceptualización de la infancia, desde una perspectiva histórica, política, sociológica y pedagógica, que permiten aproximarse a los imaginarios sociales. Finalmente, se describe el contexto social, político y educacional desde los gobiernos de Frei Montalva hasta el gobierno de Sebastián Piñera, con la finalidad de aproximarse a la temática a investigar, desde una perspectiva histórica.

La elaboración del Marco Metodológico consideró la revisión de literatura que permitiera determinar el paradigma, el enfoque, el método y las técnicas para realizar una adecuada selección de la metodología en función del objeto de estudio.

- **Fase III: Elaboración de Instrumentos.**

La elaboración de los instrumentos se realiza en función de la recolección de datos necesarios para realizar la investigación propuesta.

El primer instrumento será una ficha Prosográfica Personal de los sujetos investigados que permite caracterizar tanto el escenario de investigación como a los sujetos de estudio e integrar causales que permitirán indagar cómo se construye y se codifica el imaginario social de la infancia.

Luego, se elaborará una pauta de preguntas para la Entrevista en Profundidad con carácter semiestructurada: Este instrumento permite conocer los aspectos subjetivos del discurso de las estudiantes en práctica profesional a investigar, con el objetivo de comprender las conceptualizaciones y metáforas que tienen respecto a sus experiencias personales y educativas, valorando sus discursos y expresiones propias.

El siguiente instrumento que se construirá es un registro de Observación participante, el cual consiste en observar detalladamente la realidad en los diversos contextos donde realizan su práctica profesional, su utilización, a partir de visitas de las investigadoras a los centros de práctica permitirá la recolección de información y visualización de imágenes concretas que aparecen durante el proceso final en la formación de las Educadoras de Párvulos.

Para finalizar, el último instrumento a elaborar es un taller de indagación subjetiva: que buscará recoger impresiones respecto a la formación durante su carrera y profundizar aspectos propios de la investigación (Flick, 2004). En esta instancia se realizará una modalidad de indagación utilizando técnicas expresivas que buscarán la exteriorización de lo interno sobre los conceptos e imágenes acerca de la infancia y la vinculación a su quehacer profesional. Se registrará esta experiencia, documentando el audio y las narraciones surgidas luego del contacto con las imágenes como forma de obtención y recolección de datos que permiten el análisis posterior desde los discursos de las estudiantes.

- **Fase IV: Análisis de los datos**

Lo que se pretende lograr en esta fase, a modo de organizar los datos, es una disposición, transformación, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil, García, Aljibe, 2006) para los cual es imprescindible llegar a una triangulación de la información recopilada, en donde “los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos” (Arias María Mercedes, 2000:19). De esta forma, el análisis de datos en la triangulación, permite ir “comparando resultados de análisis de datos, [...] usando diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar en forma similar los resultados disponibles” (Ibíd.: 8), permitiendo identificar semejanzas entre unidades de significado e ir levantando categorías que surgen durante el proceso. Finalmente concluir con las imágenes que sobresalen en el discurso de las estudiantes.

- **Fase V: Elaboración de Reflexiones finales**

En este punto de la investigación, se considera primordialmente el análisis de la información mencionado antes. De todos esos datos y del proceso realizado durante la investigación se llega a reflexiones sobre la temática de los imaginarios sociales de la infancia, según la experiencia observada por las investigadoras en relación a los sujetos de estudio. Estas reflexiones pretenden llegar a ideas finales sobre el tema, así como también ser un aporte para la reflexión de docentes, estudiantes u otras personas, sobre la formación de las futuras Educadoras de Párvulo de la UMCE.

Además, busca orientar el estudio para casos en los que se desee realizar investigaciones con la misma temática o similares. Esta fase es relevante pues se resume todo el proceso investigativo realizado, considerando únicamente los aspectos fundamentales para la reflexión.

## **Capítulo IV: Resultados de la investigación**

### **4.1. Descripción del proceso de producción y recolección de datos**

En este momento de la investigación se realizó la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, instancia organizada en fechas y horarios consensuados con los sujetos de estudio.

El primer instrumento aplicado fue la entrevista en profundidad implementada en la sala de reuniones, en las dependencias del Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, cautelando un ambiente acogedor para las estudiantes. En dicha instancia se siguió el procedimiento para la aplicación del instrumento de recolección de datos, dándoles a conocer los objetivos de la investigación. La dinámica planeada considera realizar una conversación abierta de una duración aproximada de 45 minutos a 1 hora, de carácter flexible, permitiendo a las estudiantes expresar sus ideas y emociones, respetando su lenguaje oral y corporal. El ambiente generado entre la entrevistadora y sujeto de estudio movilizó situaciones ocasionales, donde las estudiantes expresaron de manera emotiva momentos de su infancia, experiencias de vida, entre otras, lo cual, se percibió a través de la tonalidad de la voz.

Para la aplicación del segundo instrumento, se solicitó a los centros educativos la autorización para la realización de observaciones a las estudiantes en práctica profesional. Para ello, se envió un consentimiento informado a los establecimientos educacionales, documento que avaló la presencia de las investigadoras para el acceso al campo de estudio.

El proceso de observación se realizó aproximadamente en 4 horas, tanto en la jornada de la mañana (08:00- 12:00) como en la tarde (14:00-18:00), dependiendo de la estadía de las estudiantes. En general, el proceso consideró la integración de la observadora desde su rol participante en los diversos momentos del día, permitiendo realizar registros de la práctica en el aula de la estudiante, la interacción con niños, niñas y el equipo pedagógico y observar las producciones de las sujeto de estudio.

En tercera instancia, se aplicó el Taller de Indagación Subjetiva, el día el miércoles 12 de Diciembre de 2012 en la sala de reuniones en las dependencias del Departamento de Educación Parvularia, al que asistieron cinco de las nueve sujetos de estudio, con una duración aproximada de una hora. La planificación del taller se construyó con las asesorías de docentes a cargo de la investigación, seleccionando fotografías representativas de infancia que emergieron desde un primer análisis de las entrevistas en profundidad, permitiendo la elaboración de un set de imágenes para ser utilizadas en esta instancia del proceso investigativo.

Durante la aplicación de la entrevista se cautelo generar un ambiente de confianza entre sujetos de estudio e investigadoras, para lo que se comenzó con una dinámica de relajación. Posteriormente, se inició una conversación libre contemplando sus opiniones y reflexiones sobre el proceso y finalización de la práctica profesional, permitiendo recoger sus primeras percepciones.

Luego, se dispusieron las láminas fotográficas en la mesa de reunión y se convocó a las estudiantes a seleccionar una imagen que representara su noción de infancia al iniciar la práctica profesional y junto a ello, poder escribir ideas y reflexiones en una hoja, en torno a la imagen seleccionada. Por lo tanto, se les pidió la misma acción, pero con una fotografía que representara para ellas la conceptualización de infancia al finalizar su práctica profesional. De tal manera, permitió abrir una conversación abierta sobre las impresiones de las imágenes seleccionadas, su formación como educadoras de párvulos en la Universidad y su proceso de práctica profesional, apareciendo elementos relevantes que permitieron a las integrantes del equipo investigador realizar preguntas. Se destaca el clima de confianza logrado, ya que las estudiantes lograron expresar sus opiniones y críticas a su formación.

#### **4.2 Procesamiento de datos**

El análisis de los datos se realizó tomando como foco el plan de análisis y los hallazgos de la investigación para que pudieran develarse los imaginarios de la infancia. Esto fue hecho

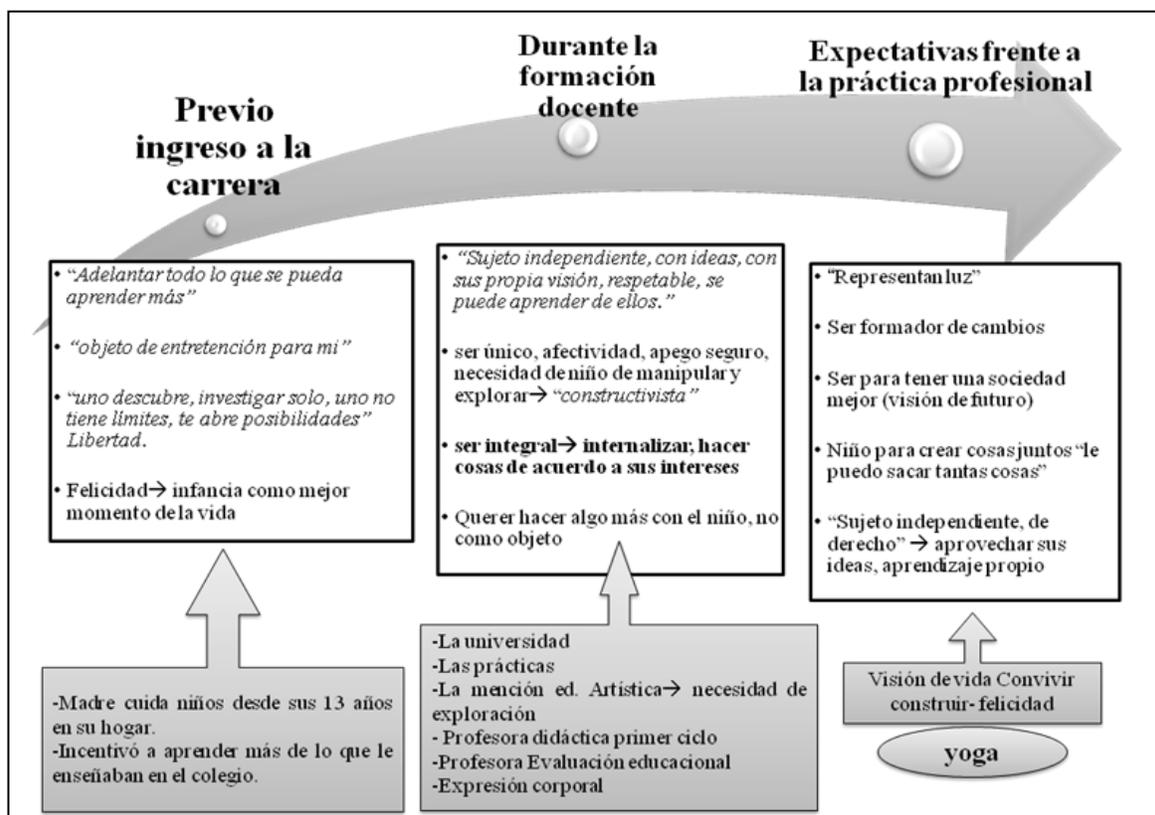
a través de un proceso de revisión y comparación constante, realizado bajo un criterio de flexibilidad considerando la complejidad de los imaginarios sociales.

Para el procesamiento de los datos se consideraron los siguientes niveles de análisis:

#### **4.2.1. Primer nivel: Análisis de contenido**

El análisis de contenido se construyó a partir de la transcripción y lectura de entrevistas en profundidad realizadas por las investigadoras, permitiendo aproximarse a las primeras imágenes y/o metáforas que representan la infancia. En esta instancia, además, fueron extrayéndose las ideas que permitiesen identificar desde dónde provenían o se construían, o cuántas veces se repetían en el discurso estas primeras imágenes. Se incorporó el concepto de temporalidad para constatar en que períodos aparecían las imágenes, llegando a un consenso en términos de que éstas correspondían al momento previo al ingreso a la universidad, durante la formación universitaria y en su proceso de práctica profesional (Ver esquema N° 8).

Luego de este primer análisis, realizado individualmente por las investigadoras, se construyeron matrices que permitieron compilar la información de cada uno de los sujetos de estudio, realizando a su vez, un primer proceso de triangulación, lo que según la perspectiva del equipo investigador, permitió la categorización de los imaginarios de infancia presentes en el discurso de las estudiantes en los distintos períodos definidos. Junto a ello, se fueron identificando estas imágenes con la experiencia de vida y en el contexto situacional de los sujetos de estudio, realizándose un primer acercamiento a la interpretación de los datos.



Esquema N°8: Elementos influyentes en la construcción de imaginarios. Elaboración propia (2012).

Se continuó el análisis a partir de la información que contenían las matrices, lo que permitió conocer de forma explícita e implícita los imaginarios que subyacen en el discurso de las estudiantes, para develar su concepción de infancia antes de su ingreso a la universidad, durante su formación académica, en las expectativas de su práctica profesional y por último, en el periodo posterior al desarrollo de ésta. (Ver esquema N° 9).

Antes del ingreso a la carrera de Educación Parvularia en la UMCE			
Imágenes y/o metáforas de los niños y niñas	Contexto de donde surge la imagen	Interpretación	N° de veces que aparece en el discurso

Esquema N° 9: Matriz para el análisis de datos de la investigación. Elaboración propia (2012).

La información contemplada en las matrices fue triangulada con las observaciones, narrativas construidas y las opiniones vertidas en el taller de indagación subjetiva, permitiendo ver la consistencia de las imágenes categorizadas en este primer nivel de análisis. Uno de los criterios utilizados fue la exclusión mutua. Finalmente, se llega a develar tres imaginarios de la infancia.

#### **4.2.2. Segundo nivel: Análisis de discurso**

Desde las entrevistas en profundidad se reconocen los componentes que influyeron y aportaron a las construcciones personales de cada sujeto de estudio; instituciones como la familia, el colegio, la iglesia y componentes como el núcleo familiar: amigos, grupos heterogéneos e historias de vida, que incidieron en la construcción del imaginario de la infancia. A continuación se realizó una categorización en la que se mantuvo la misma denominación que asignaban las estudiantes a la infancia en sus relatos.

En esta etapa, se fueron visualizando en los distintos períodos los nexos con algunas imágenes construidas antes de ingresar a la carrera con otras que se presentaban de igual forma durante la formación y que no se vinculaban directamente a los procesos formativos recibidos en la universidad. Esto permitió cuestionarse sobre las conexiones vinculantes de estas imágenes con otras experiencias, ya que si bien, en el taller aparecieron tres imágenes de infancia predominantes, se podían establecer nexos con las que habían aparecido en períodos anteriores y otras que pierden presencia, permitiendo en el análisis de datos consensuar cuál imagen estaba integrada en otra.

A partir del análisis se consideraron las características de los imaginarios sociales, es decir, la dimensión individual y social; la realidad, tiene una existencia, a pesar de no tener una materialidad; la complejidad, debido a la diversidad de significaciones que lo conforman; la veracidad, los imaginarios se validan por sí mismos, y la durabilidad, que existen en una época determinada y que se transforman.

Lo preliminar se fue complementando con lo implícito en el discurso, requiriendo un análisis interpretativo de elementos como titubeos, silencios y contradicciones, lo que

permitió realizar un primer acercamiento a la hipótesis de la reproducción del discurso de la infancia que promueve la universidad durante la formación.

Una vez que se logró un consenso con las imágenes, se incorporó otra perspectiva del análisis de discurso que es identificar las macroestructuras, las que ideológicamente aportan a la construcción del imaginario de la infancia.

Por otra parte, fueron apareciendo, a partir de las imágenes de niño y niña, las distintas nociones que constituyen su construcción, fuera de la experiencia personal. Algunas de estas macroestructuras identificadas, son la familia, la iglesia o el credo religioso, las instituciones políticas, las políticas educativas y sus mensajes, los medios de comunicación social, entre otros. Además, se identifican algunas líneas discursivas construidas en ciertos períodos históricos.

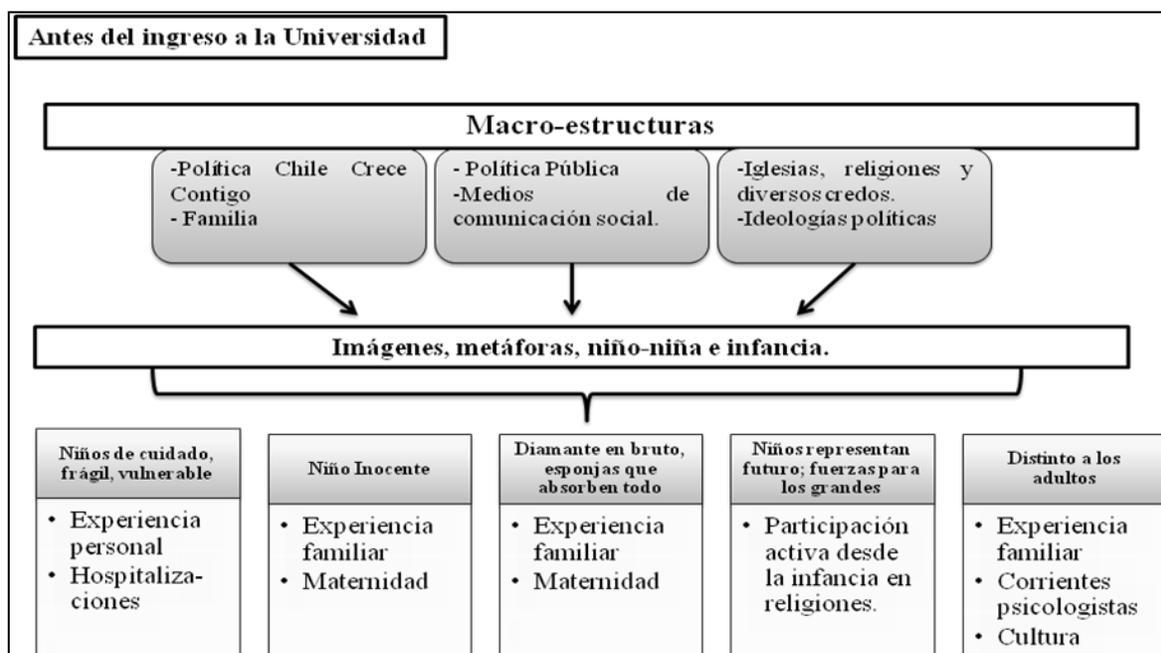
En esta última parte del análisis y, a partir de las matrices e interpretaciones del equipo investigador, se sintetizaron en un esquema que se presenta en el análisis de los datos (Véase anexo 5).

### 4.3. Presentación de resultados: Imaginarios Sociales de la Infancia de las estudiantes en práctica profesional segundo semestre 2012

A partir de la aplicación de los diversos instrumentos, se efectuó la categorización de información realizada en matrices, que orienta el proceso de análisis de discurso. La organización de datos se realizó mediante un orden temporal, extrayendo aquellas imágenes predominantes en los discursos de los sujetos de estudio, los que fueron extraídos en forma textual a partir de los instrumentos aplicados. Estas imágenes y discursos van constituyendo los imaginarios sociales de la infancia.

#### 4.3.1. Imaginarios de la infancia desde la experiencia de vida, antes del ingreso a la Universidad

En el periodo previo al ingreso de las estudiantes a la Universidad considera principalmente la experiencia vital. Las imágenes de infancia que surgen en el discurso develan nociones ligadas a la vida personal, familiar, y hechos particulares que marcaron la constitución de metáforas e imaginarios de niño, niña e infancia. (Ver esquema N° 10)



Esquema N° 10: Imaginarios sociales previo ingreso a la carrera. Elaboración propia (2013).

Entre las principales imágenes que surgen en el discurso de los sujetos de estudio, se encuentra el imaginario de niño y niña como **Persona de cuidado**, ligada a enfermedades en la experiencia de vida durante la infancia de una estudiante, que menciona: “*una persona de cuidado, por la experiencia que yo tuve en el hospital [...]*” (E.V.), enfatizando la importancia “cuidado” durante este período. Se infiere que la construcción del imaginario anteriormente mencionado marca su experiencia en el hospital e incide en su regreso como voluntaria para atender a los niños y niñas hospitalizados. Ella considera que fue una experiencia significativa y vital, pues influye en su conceptualización sobre la infancia, manifestándose en el discurso respecto a los niños y niñas.

El imaginario **Persona de cuidado**, se complementa con la importancia asignada por una de las estudiantes a la alimentación, como factor condicionante para el aprendizaje, expresado en el fragmento del discurso: “[...] *es súper importante el tema de la alimentación que no estén enfermos [...], yo sé que si eso no está suplido no va a pasar nada más en el aprendizaje*” (E.V.), aludiendo a la importancia de que se encuentren sanos, sin enfermedades y alimentados.

El discurso asociado a la salud y al bienestar integral de las personas aporta nociones a la construcción de este imaginario, el está presente explícitamente en las políticas públicas de salud, por ejemplo, el Programa Chile Crece Contigo, que vela por el bienestar integral de la primera infancia.

Este imaginario, también se relaciona con la experiencia de la maternidad; algunas de las estudiantes tuvieron hijos e hijas antes y posterior al ingreso a la universidad, lo que imprime un cambio de visión de niño y niña, reconociendo la dependencia de ellos y ellas hacia el adulto, lo que se evidencia en la siguiente cita: “*antes yo pensaba que los niños eran, había que cuidarlos, había que no sé, sacarles la piedra pa’ que no se caigan*” (A.N). A través de esta frase se reafirma la idea del niño como objeto de cuidado. Quizás puede incidir la relación que establece la familia con los niños y las niñas, expresándose en las pautas de crianza, que consideran la protección ante todo lo que pueda significar

situaciones de peligro. Frente a esto, la estudiante manifiesta un rechazo a reproducir dichas prácticas realizadas por sus progenitores.

Otro imaginario que surge en este periodo es el de **Niño y niña vulnerable**, proveniente de épocas históricas pasadas que sitúan a los infantes bajo el cuidado de los adultos, quienes concentran un poder de protección. Lo Vulnerable, según definición del Diccionario de la Real Academia Española (2011), como quien puede ser herido o dañado (física o moralmente).

Desde la perspectiva pedagógica, este imaginario influencia las teorías del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Aquellas afirmaciones explicitadas en el discurso de una estudiante al decir “*uno tiene que estar ahí, sino es muy complejo que puedan*” (M.Mj.). Develando que el adulto guía y necesariamente debe estar junto a ellos y ellas, para que éstos logren un objetivo, como alude el extracto “[...] *es tan importante que uno esté, entonces eso influye mucho en cómo son*” (M. Mj.). La imagen del adulto ocupa un rol relevante en la vida de los niños y niñas. Lo anterior se ve reflejado en el discurso “*entonces creo que eso sí lo frágil, lo frágil que es cuando pequeña [...]*” (M. Mj.), ya que los niños y las niñas no pueden valerse por sí solos, requieren la presencia de un adulto. Esta afirmación hace referencia a la psicología conductista, donde la labor educativa está centrada principalmente en el adulto.

La formación religiosa, entregada por las iglesias, comparte este imaginario al situar a la infancia por debajo de los adultos, al amparo y protección de ellos. Esto además, es reforzado por instituciones y/o fundaciones que tienen una preocupación por la infancia vulnerada y que aporta a la construcción de este imaginario.

El imaginario que posiciona la infancia como periodo vulnerable, surge de políticas públicas que invisibilizan a los niños y las niñas y sólo los considera parte de un todo a nivel de familias o grupos de personas con características y necesidades especiales que se categorizan como vulnerables.

En los gobiernos de la concertación, precisamente en el de la presidenta Michelle Bachelet, se genera un cambio circunstancial en dichas políticas creando el programa Chile Solidario, que tienen por objetivo acompañar, proteger y entregar herramientas a las familias para el emprendimiento, el impacto de éste se debe reflejar en la reducción de índices de pobreza. Los Programas vinculados al Chile Solidario y Chile Crece Contigo, reafirman esta idea de vulnerabilidad.

Otra imagen recurrente es **la inocencia**, donde los sujetos de estudio tienden a percibir la imagen de un niño y niña que necesita constantemente ser protegido y cuidado por adultos, aparece en este contexto la imagen de la familia, donde existen ciertas reglas que invitan a sobreproteger a los infantes. Aparece la existencia de un “afuera” que puede constituir un peligro para los niños y vulnerar esa “inocencia”, como es expresado por las estudiantes: *“como eres niño no sabes de la realidad entonces hay que proteger esta inocencia para que no sea vulnerada”* (M.M). Tal imagen surge bajo una mirada maternal y romántica hacia los niños y las niñas, que necesitan seguridad de parte de los adultos y conocimiento de la realidad.

Muchas de las imágenes y pinturas referidas a la infancia surgen en el romanticismo, enfatizando la “inocencia”, donde la idea de pureza puede ser violentada porque desconoce la realidad.

Otra de las imágenes previas al ingreso de la Universidad es la del **niño y niña como diamantes en bruto**. Esta imagen común en el imaginario social se representa en el concepto de infancia “[...] *uno viene con...la idea de que el niño es un diamante en bruto*” (G.I.). Idea que proviene de la corriente psicológica conductista y que adopta la pedagogía, donde los/as niños/as son “piedras preciosas” ocultas dentro de una roca, la que debe pulirse para mostrar su esencia, de esta manera, la idea de “diamante en bruto” da cuenta que hay un adulto que puede pulir a los niños y niñas.

En base al discurso anterior, se logró develar la invisibilización de la infancia, este imaginario omite las características propias de cada infante. Este imaginario se encuentra

directamente ligado al paradigma conductista, es así como en el siguiente discurso manifiesta que los: “*niños son como [...] esponjitas... que absorben todo*” (L.K.), idea que implica que los/as niños/as no poseen conocimientos previos y es el adulto quien les entrega el conocimiento que reciben.

Se infiere en los discursos un adulto-centrismo, es decir que es en los adultos donde se centra la responsabilidad de velar por la construcción de los niños y las niñas. Se deduce también que el adulto es el único capacitado para entregar conocimientos, ejemplificando la idea de que poseen una “riqueza interior”, expresado de este modo: “*los niños tienen una riqueza que hay que explotarla*” (D.C.). En estos imaginarios de “diamante en bruto” y “esponjitas”, niños y niñas serían “objetos” que deben ser manipulados y explorados para que desarrollen sus capacidades.

Otro imaginario presente es el de **la infancia como futuro**, relacionado directamente a que niños y niñas son sujetos capaces de realizar cambios para transformar la realidad. Por tanto, son considerados como “*futuros gobernantes*” (D.C), es decir, que cambiarán el mundo. A partir de la cita textual se puede develar una relación política que establecen los sujetos de estudio con el concepto de niños, niñas y el futuro debido a que algunas adscriben a ideas políticas y/o participan en organizaciones sociales.

Esto concuerda con los discursos de los partidos políticos que mencionan a los/as niños/as como el “futuro del país”, frase que ha sido ocupada en distintos períodos históricos, existiendo una fuerte influencia de las tendencias políticas, las que contribuyen a la creación de esta visión de infancia. Este imaginario está implícito durante los gobiernos de Salvador Allende G., Ricardo Lagos E., Sebastián Piñera E. y Michelle Bachelet, que incorporan la palabra *futuro* al referirse a niños, niñas y jóvenes, en sus discursos.

A partir de las entrevistas se devela una visión de niños y niñas como un medio para provocar cambios en la sociedad, esto se evidencia en el siguiente extracto: “*son una buena herramienta para el futuro, yo creo que si podemos cambiar la sociedad en base a los*

*niños*” (L.K). Esta noción manifiesta una visión idealizada de la infancia como transformadores de la realidad social.

La percepción de niños y niñas como futuro es reforzada por las ideas religiosas que profesan algunos sujetos de estudio. Una estudiante menciona a la religión evangélica indicando que la infancia es “*el futuro de la iglesia*” (D.C.).

En el discurso de las estudiantes aparece el imaginario **niño y niña la fuerza para los grandes**, referida a la inspiración que generan en los padres para vivir y continuar su vida, para trabajar, estudiar, entre otros. Esto se ve reflejado en el relato “*los niños siempre han representado para mi [...] como la fuerza para los grandes*” (D.C.). Se relaciona la palabra *fuerza* con “energía” y “actividad”, lo que se proyecta en el caso de una participante de la investigación, pues para ella sus hijas son el motivo para salir adelante y luchar. A su vez, en el discurso se presenta la palabra *siempre*, que demuestra una afirmación que constantemente ha sido su concepción respecto a la infancia. Por tanto, se alude a que los niños y niñas son un motor de acción, principalmente para la mayoría de los padres y madres en situación de pobreza “[...] *hace las cosas para sus hijos o por sus hijos*” (D.C.).

Cabe mencionar un elemento referido a la vida de la estudiante, relacionado con su experiencia familiar previa, en la que su padre le decía constantemente a ella y sus hermanos “[...] *yo me parto el lomo para trabajar para ustedes*” (D.C.). También su madre le recalca que luchaba por ellos, marcando con ello su concepción de infancia.

A partir de lo anterior, se deduce que un elemento determinante en la construcción de este imaginario es la familia y en especial la maternidad. Desde ahí que los hijos y las hijas son una fuerza para los padres, para que estudie, para que trabaje, reproduciendo, en cierto modo, lo vivido en su etapa de infancia donde ella era la fuerza para que sus progenitores trabajaran.

Esta visión de infancia no se devela en otros momentos de la experiencia vital del sujeto de estudio, tampoco se presenta en otras participantes de la investigación, disipándose en las etapas de análisis posteriores.

En otro sentido, en el discurso de las estudiantes, se devela la visión de que los **Niños y niñas son distintos a los adultos**, de acuerdo a los diversos extractos, mencionando:

*“yo separaba a los niños de los seres humanos, como que eran los seres humanos y los niños...no lo consideraba como una persona en desarrollo sino que... como algo externo a nosotros” (L.K.), también “como un objeto de entretenimiento [...]” (Lr.K.) y “[...] se enfrenta al mundo de los más chicos” (M.Mj.)*

Estas expresiones consideran al niño y niña insertos en un contexto distinto al de los adultos, distinguiendo dos mundos. La expresión de considerarlos “externo”, expresa una negación a su “ser”, de su “persona” que es distinto al adulto, pero que ambos son sujetos y comparten la misma esencia ontológica. Esta concepción invisibiliza la infancia.

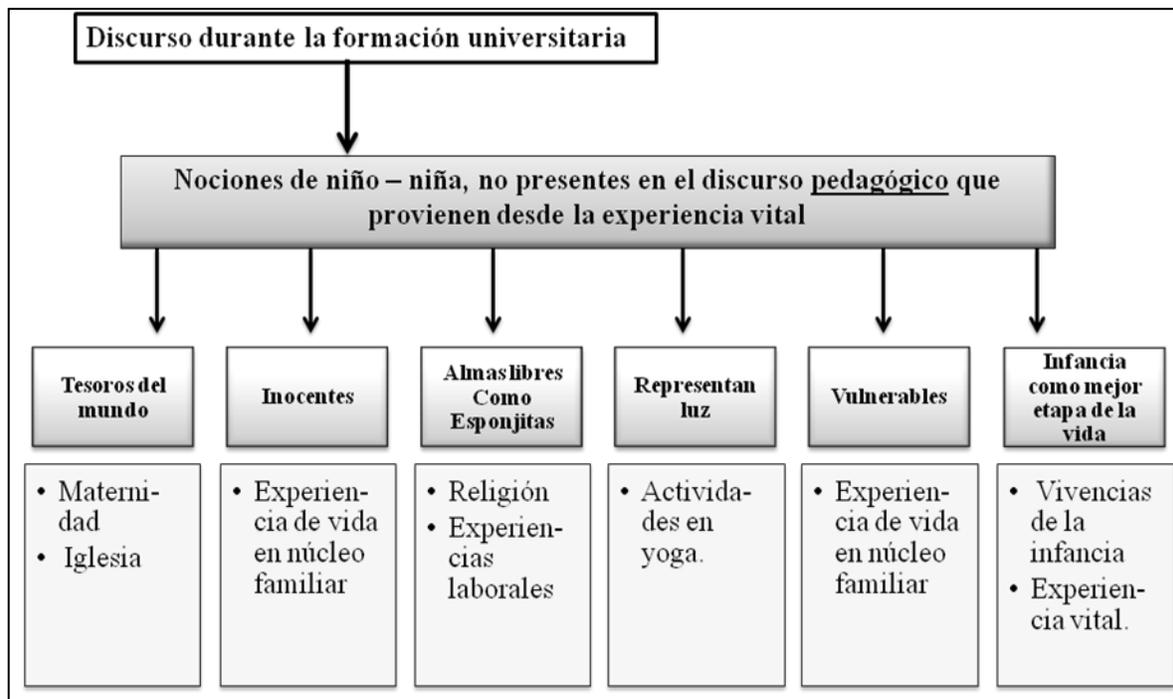
Otra noción que sustenta este imaginario, respecto a la influencia de los adultos sobre la infancia, es la transmisión de la cultura. Esto se evidencia en el relato de un sujeto de estudio: *“aprendían mucho en base a la cultura que nosotros les enseñábamos en la casa [...]”*. (L.K), entonces es la familia la que transmite aprendizajes. Lo anterior desconoce las distintas culturas que coexisten en la sociedad.

De esta manera, los sujetos de estudios al reflexionar sobre los imaginarios de la infancia, niños y niñas, han definido explícitamente la infancia como: *“para mí el mejor... la mejor etapa de la vida, para mí es la infancia,”* (Lr.K.), valorando este momento como una etapa de felicidad, donde no existen preocupaciones. Las experiencias en la niñez marcan un antes y después para las estudiantes.

### 4.3.2. Imaginarios sociales de la Infancia durante el proceso de formación como Educadoras de Párvulos

#### 4.3.2.1. Imaginarios de la Infancia desde la experiencia de vida

El segundo período de la investigación, es la formación profesional como Educadoras de párvulos, desde su ingreso a la Universidad hasta 8° semestre de la carrera. En los discursos de los sujetos de estudio, existen imaginarios de niño y niña, que persisten en su inconsciente desde la experiencia vital y han permanecido en sus discursos, tal como lo muestra el Esquema N° 11.



Esquema N° 11: Síntesis de imaginarios de la infancia durante la formación profesional. Elaboración propia (2013).

El esquema anterior, detalla las imágenes que continúan estando presentes en el discurso y que se conectan con los imaginarios previos a su ingreso a la carrera. Uno de estos imaginarios, los constituye el **niño y niña vulnerable y frágil**, al manifestar:

*[...], claro nos dimos cuenta desde el primer instante que ni siquiera este niño*

*vulnerable, necesitaba del adulto, necesitaba cosas específicas, que sin el adulto no podría ser y resulta que en la práctica misma, tú te das cuenta de que no requiere tanto del adulto. Que, si, si para las necesidades básicas requiere del adulto, pero si tiene una capacidad de pensar, de analizar ciertas cosas, obviamente en su lenguaje de niño” (G.I.).*

Esta cita demuestra lo arraigado que está la idea de dependencia y necesidad de resguardo por parte del adulto protector, sin hacer diferencia del rango etario de niños y niñas. Declara, en tanto, que necesitan del adulto, principalmente para satisfacer las necesidades básicas como: la alimentación, vestimenta, higiene, entre otras acciones. Esta mirada está vinculada con la noción de **fragilidad**, considerando al niño y la niña incapaz de realizar acciones por sí mismos. Sin embargo, este conocimiento proviene del discurso de las docentes del Departamento que lo complementan con la transmisión de conceptos como la capacidad de pensar y analizar por parte los niños y las niñas.

Por otro lado, permanece la imagen romántica del **niño y niña inocente**, presente antes del ingreso a la universidad, vinculada a la ingenuidad y pureza, conceptos que infantilizan al niño y a la niña considerándolos como objetos pasivos y de admiración. En particular, una de las estudiantes manifiesta que tal imagen fue reforzada por ramos anteriores al plan de estudios, modificado el año 2004. La asignatura llamada Técnicas Narrativas, la hizo reflexionar sobre “*ver que canciones, que poesía, que cuentos, porque cada, los cuentos pueden traer cosas que a los niños les puedan afectar, [...] porque los niños también tienen inocencia y no saben lo que sabe el adulto.*” (D.C.). En este sentido, se puede apreciar una distinción entre el conocimiento que posee el adulto de los niños y las niñas, considerando que existen características distintas, pero sigue persistiendo el concepto de “inocencia” para hacer mención a la ingenuidad del niño y la niña. Además, la palabra “inocente” alude principalmente al estado de alma libre de culpa, sin prejuicios, como lo expresa una estudiante en el extracto: “*¡no hay tanto rollo cuando uno es chico!*” (E.V.). Los niños y las niñas no generan pensamientos conflictivos, no están preocupados de lo que piense el resto sobre sus acciones, ya que se reconoce la necesidad de explorar y descubrir su entorno.

De igual modo, en el imaginario de inocencia incide la familia que ha influido con experiencias que permitieron a las estudiantes cimentar este imaginario, considerando que los niños y las niñas no saben lo mismo que los adultos y que por tanto, tienen menos experiencia, son incapaces de discernir entre lo bueno y lo malo, y es por ello que educadores y adultos deben proteger la niñez.

En el discurso, se reconocen nociones presentes en la formación universitaria, se distingue que los niños y niñas son distintos a los adultos, visibilizando su capacidad de pensar y analizar desde sus propias características.

Otra imagen que se mantiene durante la formación académica y que se ha cimentando desde la experiencia vital de las estudiantes, es la comparación del **niño como esponjas que absorben todo**: *“almas libres, como esponjitas que hay que cuidar, pero igual es complicado, porque absorben lo bueno y lo malo, son como seres de cuidados y de aprendizaje”* (A.L.). Esta afirmación considera al niño y la niña como seres que no poseen conocimientos propios y que deben ser dirigidos y extraídos por los adultos, llenados o vaciados a juicio de una persona con mayor experiencia. Con esto se invisibiliza a los infantes en cuanto a la capacidad pensante y reflexiva, limitando las posibilidades de construcción propia de sus aprendizajes a partir de sus experiencias, invalidando sus capacidades.

A partir de lo anterior se infiere que se visualiza a los niños y niñas como personas de gran valor, pero que necesitan del adulto para formarse, considerando el aprendizaje como unidireccional que parte desde el adulto como *vaciador* de conocimiento. De este discurso, construido desde su formación como educadoras de párvulos, se manifiesta la idea que los niños y niñas necesitan a un adulto guía que acompañe su etapa de niñez con el fin de proporcionar aprendizajes significativos que servirán para su vida.

Igualmente existe otra imagen desde antes de ingresar a la universidad que ha perdurado en el discurso de la estudiante en el proceso de formación profesional, es el caso de **niño tesoro del mundo**, expresando que:

*“[...] creo que ha influido en el sentido de reafirmar mi concepto de niño de reafirmar que los niños son importantes yo siempre digo que ellas son el tesoro más grande de mi vida yo creo que en general los niños son el tesoro del mundo (D.C.).*

La experiencia vital de la estudiante como participante activa de la Iglesia Evangélica, construye una imagen de niño y niña como un tesoro que debe ser cuidado y protegido por lo valioso que se considera esta etapa de la vida, entendiéndose que el adulto debe cuidarlo como un objeto. Este imaginario se reafirmó luego de ser madre, ya que comprendió que sus hijas eran tesoros importantes y la fuerza para su vida, como lo expresa en el siguiente fragmento: *“[...] hace las cosas para sus hijos o por sus hijos” (D.C.).*

Las experiencias y recuerdos que quedan en la memoria permiten reafirmar conceptos e ideas vivenciados en la infancia. Estas ideas se reafirman durante su formación profesional, en los aprendizajes y conocimientos adquiridos, asignándole un valor relevante a la exploración, la convivencia con sus pares e imaginación de mundos fantásticos a través del juego y las diversas experiencias que el mundo y el entorno ofrece.

Por otra parte, un imaginario de infancia que emerge es que niños y niñas **“representan luz, si eso, luz”** (Lr.K.). Este discurso se construye particularmente en el caso de una estudiante, a partir de su experiencia en un grupo universitario donde realizó yoga. Esta noción devela la internalización de credos y formas de comprender al ser humano, donde la luz, caracteriza una forma filosófica del desarrollo de un pensamiento autónomo, ligado a la meditación en torno a una ascensión espiritual. Este imaginario se vincula a creencias de tipo religioso, en el caso de la práctica de yoga, procedente de la cultura oriental, donde la luz y la oscuridad representan las dualidades presentes en la vida, específicamente en el budismo.

De tal modo, la luz implica el estar iluminado-a, lo que simboliza la sabiduría o entendimiento, acompañado de una sensación de plenitud. En tal sentido la R.A.E. (2012), define iluminación como “Esclarecimiento religioso, interior, místico, experimental o racional”, vinculándolo a la búsqueda de la verdad, a la experiencia de lo divino, a sentir la

presencia de Dios, entendiendo que esto último, desde la teología cristiana, se traduce a que Dios es la luz y que tal luminosidad se encuentra en el cielo, donde se habla de un paraíso iluminado, ligado al bien.

Si bien, algunas estudiantes manifiestan una postura ateísta, se puede inferir que el concepto de luz se atribuye a cierta formación religiosa que tuvieron en algún período, y que tales concepciones, han evolucionado hacia otras miradas relacionadas con la trascendencia del ser humano, traspasándose a su discurso.

Las estudiantes manifiestan que durante la niñez: *“uno es como más libre, yo diría que hasta es más feliz que en el resto de la vida.”* (E.V.), manifestando esta concepción a partir de su experiencia vital y familiar, que influyó en la construcción de su imaginario de infancia al expresar:

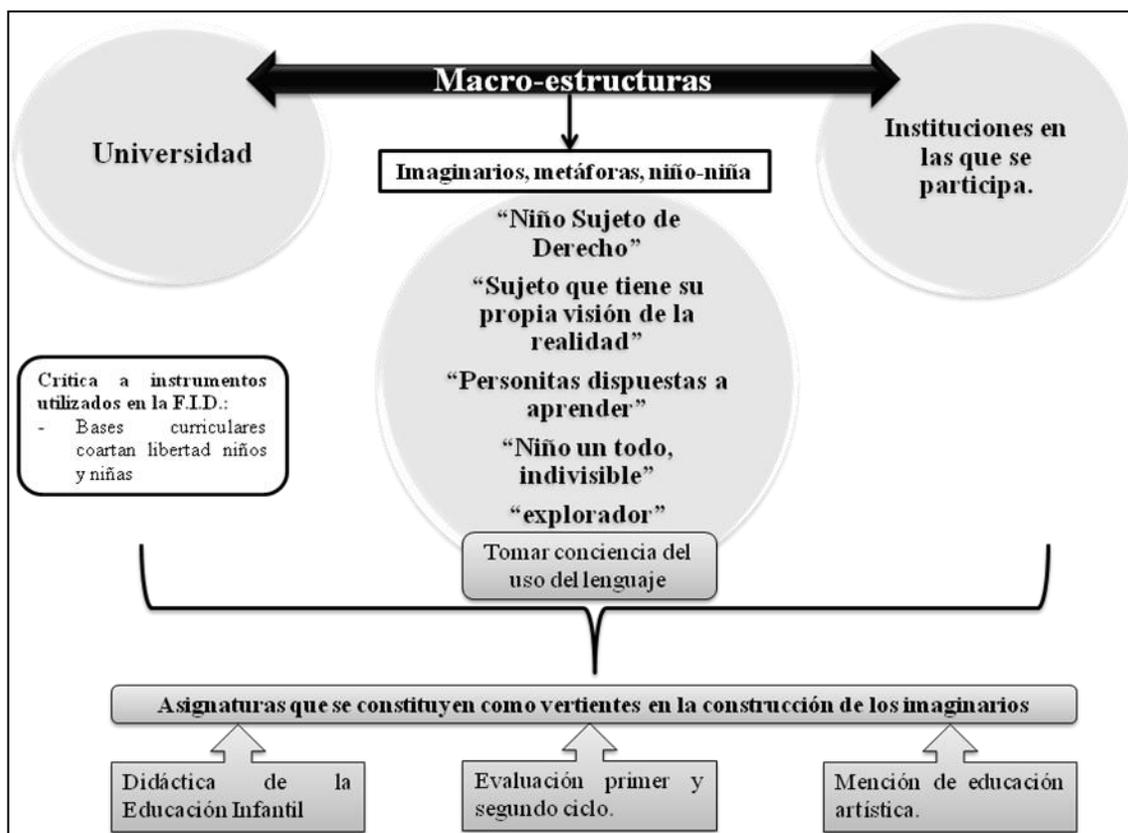
*“porque uno como que no sé, no sé, como que me caigo me va a doler, pero no importa, sigo jugando igual, en cambio si soy grande y me caigo, que pucha que mira que como me quedó la rodilla, que, que voy a hacer no voy a poder ir a trabajar, como que uno tiene, ¡no hay tanto rollo cuando uno es chico! Yo creo que es como, es uno de los momentos más importantes de la vida, si es que no es el más importante.”* (E.V).

La estudiante destaca la libertad de este período y lo distingue de los adultos, considerando que es el mejor momento de la vida, ya que en la niñez no existen vicios, prejuicios, ni la maldad, se considera que sólo existe la curiosidad por colmar su vida de experiencias significativas y el valor que persiste durante su formación.

#### **4.3.2.2. Imaginarios de la Infancia vinculados a la formación universitaria**

Durante la F.I.D. surgen nuevos imaginarios en relación a la infancia, ligados principalmente a conocimientos que las estudiantes han adquirido en la formación profesional, donde se entregan conceptos, conocimientos respecto a ésta y los principios de

la Educación Parvularia que se deben considerar en la implementación de las didácticas. Esto se realiza en el proceso de enseñanza – aprendizaje en las distintas asignaturas y se transmite a través del discurso docente. Este último, se configura a partir de los fundamentos de la carrera, el perfil de egreso y las competencias declaradas en las descripciones de las asignaturas, que son reinterpretadas por los conocimientos, experiencias y significados que poseen las propias docentes del Departamento de Educación Parvularia, respecto a la formación de las estudiantes. (Ver esquema N° 12).



Esquema N° 12: Síntesis de imaginarios de la infancia durante la formación profesional. Elaboración propia (2013).

Uno de los imaginarios que aparece, es el **niño y niña indivisible**, que forma parte de las conceptualizaciones entregadas durante la formación, como característica de la infancia y que se considera en la implementación curricular, quedando en la memoria de la estudiante, mencionando:

*“siempre me enseñaron que, que el niño era un todo, que es indivisible, que es necesariamente indivisible, no se puede, y eso yo creo que marcó mucho como tratar de buscar el, las razones, el por qué...” (A.L.).*

Aquí se expresa el concepto “indivisible” como característica de niños y niñas que, se encuentra parcialmente comprendido por la estudiante, al expresar “*no verlo como tan separado*” (L.K.). Este concepto se trabaja en las asignaturas Introducción de la Educación Parvularia y Didácticas, donde se considera a niños y niñas como partícipes activos en la construcción de sus aprendizajes, concibiendo a éstos como seres holísticos e integrales. Este concepto aparece en el marco curricular vigente para la Educación Parvularia, considerando el principio de integralidad, que contribuye a la construcción propia de imaginarios.

Respecto a la visión que posee la estudiante sobre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como instrumento durante la formación, surgen críticas sobre cómo se enseña su implementación, y como ésta prioriza en la planificación un área de desarrollo, sin considerar la integralidad del aprendizaje del niño y la niña, reflejándose en la crítica que realiza una estudiante al expresar: “*la formación general, el gran error que comete está en las bases curriculares, (silencio), porque no toma al niño como, con todas las cualidades que tiene, siento que lo coarta, lo, lo limita mucho*” (Lr.K.). Por tanto, se tiende a invisibilizar esta integralidad.

Otro de los imaginarios que surge en la formación, es la consideración de los **niños y niñas como sujeto de derecho**, como se afirma en la siguiente opinión de la estudiante:

*“la primera persona que me dijo los niños como sujeto de derecho y fue una clase súper cliché, pero yo tampoco la había concientizado en mí, por lo mismo, por la imagen del niño inocente que tenía (silencio) y claro que es un sujeto de derecho” (Ma. M)*

Ahora bien, durante el proceso de formación como educadoras de párvulo, la concepción de

niño y niña como sujeto de derecho es reconocida en las siguientes características: *“esas concepciones de que los niños no mandan o sea por qué tenemos que mandar, a quién, son personas, tienen derecho, tienen opinión”* (A.N.), evidenciando una noción algo difusa, enfocada hacia reconocer al niño y niña como **sujeto de derechos**, como parte de la sociedad, poseedor de su propia visión sobre la realidad, con capacidad de opinar, de dar ideas y la posibilidad de ser escuchado pues se considera un derecho. Esto se vincula a los fundamentos políticos y socio – históricos de la Educación Parvularia y que es considerado en la implementación de las didácticas a través de la participación de los niños y las niñas en el aula.

La concepción de sujeto de derecho se reafirma cuando se plantea que el niño o niña: *“es un sujeto independiente, un sujeto que tiene sus propias ideas, su propia visión”* (Lr.K.), por lo que se infiere que estas nociones poseen caminos discursivos en ramos de tercer año, y en la mención de educación artística, donde la profesora incidió en considerar al niño y la niña como persona que posee su propia visión y que ello debe ser incorporado al organizar las situaciones de aprendizaje.

A su vez, es posible relacionar este imaginario a marcos valóricos como la Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, presente en las políticas de infancia de los últimos años y en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Estas concepciones pretenden ir más allá, vinculando el desarrollo y el bienestar, en un contexto de integralidad de derechos que tienen una categoría jurídica y que implica un reconocimiento de la sociedad y de todas las instituciones en pos del bien superior de la infancia, niños y niñas. Sin embargo, la perspectiva de derecho, se vincula, más bien a la participación.

Por otro lado, un imaginario que aparece en la entrevista realizada a las estudiantes sobre su formación es el de **niño y niña explorador/a**, manifestado en el siguiente fragmento: *“como un ser de que necesita manipular y explorar objetos, necesita conocer cosas, necesita (...) bueno y esto también depende de la inquietud del propio niño ¿no? (eh, eh) de querer explorar este mundo”* (L.K).

Esta reflexión se construye a partir de la experiencia en la Mención de Educación Artística, declarado por las estudiantes que cursaron esta profundización, dado que consideran que niños y niñas requieren explorar el entorno y experimentar aprendizajes en las áreas del arte como literatura, música, pintura, etc.

Lo anterior, genera aprendizaje significativo, a partir de la exploración, las inquietudes y cuestionamientos, potenciando la búsqueda constante de respuestas.

En la carrera de Educación Parvularia las estudiantes optan por una mención que les permita profundizar en su formación, una de ellas es la Mención de Educación Artística, desde ahí que su proceso de aprendizaje en las asignaturas las marcaron y a partir de esa experiencia se complementa una visión de la infancia. La mención de Educación artística logra generar grandes cambios en la construcción de aprendizajes de la estudiante en práctica al tener una visión más global a través del contacto directo con el mundo que rodea a la infancia.

Otro aspecto que destacan las estudiantes durante su formación es la inclusión de género, visibilizando a las niñas en el lenguaje. Esto se reconoce a partir del quiebre generado en tercer año de formación como Educadoras de Párvulos, que se expresa en el siguiente extracto:

*“las cosas distintas en relación a las necesidades de los...de los niños y de las niñas. No es...o sea desde, desde cambios en el vocabulario, porque uno también...los niños, puros niños...hasta esas cosas mínimas, uno se da cuenta de [...] son cosas que construye siempre y esa construcción uno va tomando conciencia de eso y va dándose cuenta que ha sido así formado...desde chico...desde chica”. (M.M)”*.

También reconocen un aporte desde su formación, hacia la validación de la capacidad de reflexión de los niños y las niñas, como se expresa a continuación:

*“sí tienes claro que ese niño puede aprender desde la reflexión, de que sí es capaz*

*de darse cuenta cuáles son sus errores, de que sí puede ocupar el error como una posibilidad de aprendizaje, llega el cambio...” (G.I.).*

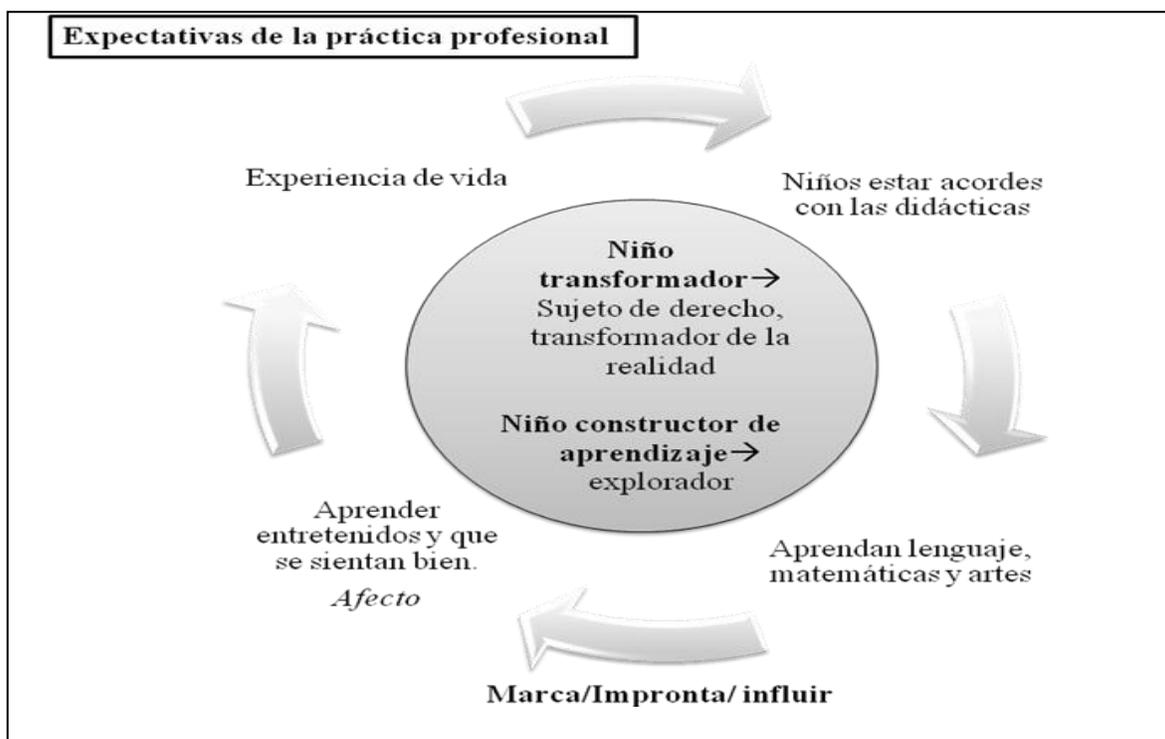
Aquí, se visualiza al niño y niña como sujeto consciente en la realidad y su contexto, con capacidad de reflexión y reconocimiento de sus errores como posibilidad de aprendizaje y como **“personitas dispuestas a aprender”**.

Este imaginario es reconocido en la siguiente afirmación: *“curiosos tratando de entender un poco el mundo que los rodea” (L.A.).* Junto a ello, emerge la noción **protagonistas de su aprendizaje**, como menciona una de las estudiantes: *“que (silencio) él está ahí aprendiendo de la vida, él aprende, o sea, él es protagonista de su aprendizaje y él crea también, es un ser creador de su aprendizaje” (L.K.).* Así, se considera que el aprendizaje debe razonar sobre los intereses y experiencias de niños y niñas, para que puedan internalizarlas, como menciona una de las estudiantes: *“ni siquiera como niño que solamente deba aprender cosas, sino como un niño que debe internalizar cosas, que las debe llevar a cabo de acuerdo a sus intereses.” (L.K.).*

Las nociones entregadas durante la formación han configurado un imaginario de la infancia que es tensionado con sus propias construcciones. Sin embargo, existen imaginarios provenientes desde su experiencia de vida como el **“niño – niña luz, tesoro del mundo, vulnerable, inocente y esponjitas”**, que se encuentran en el discurso y que son significativos para ellas. En cambio, se reconocen nociones entregadas durante la formación que van configurando un imaginario, no obstante, tales nociones no se encuentran totalmente construidas por los sujetos de estudio, como **“niña – niño sujeto de derecho, indivisible, explorador y personitas dispuestas aprender”**, que han sido conformados en las asignaturas de Didáctica, Evaluación en primer y segundo ciclo y la Mención de Educación Artística, las que son nombradas por las estudiantes declarando que marcaron un cambio en la forma de pensar y reflexionar sobre la infancia.

### 4.3.3. Imaginarios sociales de la Infancia develados desde las expectativas para la práctica profesional de los sujetos de estudio

Luego del periodo donde se extrajeron las imágenes y metáforas de los niños y las niñas durante la formación universitaria, se procede a resaltar aquellas imágenes que expresan las expectativas que poseen antes de su ingreso a la práctica profesional. (Ver esquema N°13).



Esquema N° 13: Síntesis imaginarios sociales que emergen en las expectativas frente a la práctica profesional.

Elaboración propia (2013).

En primer lugar, se desprende la imagen de un niño y una niña como **transformador y constructor de un proyecto de vida mejor**, donde manifiestan sus ideales, dándoles importancia al niño y la niña como pilar fundamental. Por lo que, simbolizan un imaginario de infancia con proyección a futuro, como se manifiesta en la siguiente opinión: "*creo que uno de los grandes problemas, es que nosotros aislamos a los niños, y los niños pueden ser una gran ayuda, y son las próximas generaciones [...]*" (M.M.). La imagen aparece desde la formación académica que recibieron, porque expresan su ideal de contribuir a la

sociedad, proyectando la imagen de los niños y las niñas como parte del futuro, del mañana, por tanto, consideran que deben influir en ellos.

Además para comprender aquel imaginario, otra estudiante expresa en un extracto *“lo que espero de la educación de la infancia es la transformación y construcción de un proyecto de vida mejor”* (L.K.), considerando que a través de la educación de la infancia se van provocando cambios en la sociedad, ya que existe la idea que niños y niñas son sujetos que pueden realizar esas transformaciones.

La imagen de transformador y proyecto de vida mejor se relaciona con sus experiencias en las prácticas realizadas durante su formación académica, las que generan expectativas, lo que tiende a sobredimensionar el proceso educativo y su mirada de la infancia, otorgándole un poder importante a los niños y las niñas para transformar la sociedad. Además, este imaginario, se construye desde ciertos ideales políticos de las estudiantes y que se van reconociendo en el discurso.

El otro imaginario se refiere a los niños y niñas **constructores de sus aprendizajes** no solamente desde el aspecto pedagógico, sino también en la consideración de sus intereses personales tales como la recreación, lo cual se manifiesta en el discurso de una estudiante: *“[...] espero que, lo que yo les proponga que espero que aprendan [...] sea de su interés y sea entretenido y los haga sentir bien”* (E.V.), priorizando el bienestar integral de la infancia y dándole prioridad a los momentos lúdicos, de emoción, en que los niños y niñas sientan alegría y satisfacción, durante su jornada en el Jardín Infantil y/o escuela, considerando lo lúdico.

Otra estudiante reafirma lo anterior diciendo: *“[...] que sea algo natural, que no sea algo forzado, quiero influir de tal manera que no se sientan presionados, [...] como brindando un ambiente grato para ellos”* (L.K). Se infiere en el discurso de los sujetos de estudio, que dan importancia al juego y al ambiente de aprendizaje. Por ello, también el espacio debe ser apto para brindarles éste tipo de experiencia a los niños y las niñas, proporcionando un ambiente grato y satisfactorio, donde puedan explorar todas sus posibilidades.

Se observa un imaginario en torno a satisfacer las necesidades de los niños y niñas, por medio de la libertad, siendo el espacio donde se sientan acogidos y seguros. Donde se incluye el sentido de **hacer partícipe a la infancia**, priorizando nuevamente el juego, lo que se expresa en el discurso: *“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.). El juego concebido como actividad espontánea permite un espacio para que los niños y niñas aprendan jugando, sin ser conscientes de ellos.

Tal imagen de constructor de aprendizajes, se relaciona directamente con la visión que mantenían los sujetos de estudio antes de su ingreso a la universidad, porque se mencionaba: *“etapa de juego, de relacionarse con el mundo [...]”* (D.C.), imágenes que se entrelazan de una u otra forma con el período antes de ingresar a la carrera y con las experiencias que resaltan de su niñez.

Además, durante la formación de las estudiantes está presente el imaginario de niños y niñas como **personitas dispuestas aprender**, donde se interpreta que éstos/as siempre están predispuestos a aprender sobre su entorno social, utilizando diminutivos en el lenguaje al referirse a la infancia como **person “itas”**, término que los minimiza. Sin embargo, reconocen su capacidad de aprender, aspecto desarrollado durante su formación en la universidad, donde el educador y educadora debe propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

Un aspecto de su formación es la importancia de fomentar el juego en los niños y niñas, porque reconocen que a través de lo lúdico es donde ellos aprenden haciendo, aprenden riendo, aprenden explorando, aprenden por medio de la curiosidad, favoreciendo el descubrimiento de sus potencialidades en todas sus áreas, ya sea comunicativas, sociales, emocionales y expresivas, contribuyendo a la construcción de experiencias significativas. Esto se complementa con la visión de una estudiante haciendo alusión al juego:

*“creo que lo niños tiene todo eso que a uno le gustaría tener como adulto, tiene toda esa inocencia que les permite hacer y decir sin censura, por eso creo que es súper necesario favorecer en ellos esa necesidad de expresión, esa libertad, que no se restrinjan ahora [...]” (G.I.)*

También se descubre dentro de las expectativas de las estudiantes el imaginario de **niños y niñas felices que explotan alegría**, lo que se relaciona con el área afectiva, emocional de los niños y las niñas. Los sujetos de estudio involucran sentimientos para contribuir a la trascendencia dentro de la vida de los mismos: *“esa es mi expectativa, poder, no sé, dejarlos tan llenos y felices que quieran explotar de alegría” (L.K.).*

En este sentido las estudiantes aspiran a que las niñas y los niños las recuerden, principalmente a través de las emociones y esperan que no sólo no las olviden por sus actividades, sino que como persona. Varias estudiantes manifiestan:

*“[...]involucrar emociones...como que espero que así sea, espero que los niños me recuerden” (G.I.), “como que no quiero que me recuerden para el resto de su vida, pucha si recuerdan mejor una actividad que hicimos juntos, para mí eso ya es mejor, o es más rico porque tuvo un significado para ellos” (L.K.).*

Claramente el discurso va dando cuenta que las estudiantes pretenden dejar “una impronta”, “una huella” e “influir” en los niños y niñas para que las recuerden a través de la interacción afectiva que van establecer con ellos y ellas en las experiencias pedagógicas que van a implementar. Con esto, se genera una expectativa importante en el proceso educativo y la acción que debe desarrollar la estudiante.

La imagen anterior viene desde un contexto personal, porque el desear que los niños y niñas se sientan felices y exploten de alegría tiene que ver con valores que se forman de acuerdo a experiencias personales y familiares, las que van idealizando el proceso pedagógico y visualizan a la infancia como los portadores de alegría, bienestar, entre otros, donde los

adultos son capaces de permitir esa felicidad en los niños y niñas, olvidando el hecho de que en el aula también se presentan conflictos.

Lo anterior es coherente con los mensajes entregados por los medios de comunicación social que ofrecen imágenes de infancia feliz, sin problemas, descontextualizada de la realidad.

Las estudiantes, desde el sentido de la acción pedagógica, esperan influir en los niños, considerando sus necesidades: *“satisfacer esas necesidades, desde una perspectiva, desde la confianza misma, espero poder involucrarme con ellos no desde lo superficial, no desde el saber [...]”* (G.I.). Se establece una relación basada en la confianza y un vínculo con el grupo de niños y niñas en el aula, que se expresa en la siguiente afirmación:

*“yo creo más ese aprendizaje de la sociabilización del afecto, del afecto de crear porque igual uno tiene que crear lazos de afecto con ellos, para que ellos puedan igual aprender para que me vean como una figura significativa porque si no al final yo puedo hacer actividades maravillosas y no van aprender nada, me entiende eso”* (D.C.).

En el discurso de los sujetos de estudio se descubre que su rol es dejar en los niños y niñas su sello personal, más allá de las experiencias significativas de aprendizajes, generar un vínculo afectivo que les permita a los niños y las niñas recordar a las estudiantes.

Sin embargo, de igual forma se genera **inquietud por el contexto** del lugar en donde van a realizar sus prácticas profesionales, lo que se manifiesta en la siguiente opinión:

*“hay otro tipo de necesidades, como un niño que tenga una situación económica buena, tiene carencias afectivas en su casa, y como que se da por sentado como que, hay un ideal siempre”* (E.V.).

La consideración de la diversidad muestra una crítica a la formación que expone un ideal de niño y niña sin considerar el contexto de su situación socio-económica. Se manifiesta la necesidad de incorporar lo heterogéneo al proceso educativo, en las experiencias de aprendizajes implementadas en el aula, como se expresa una estudiante:

*“Porque si yo estoy hablando de que un niño sea consciente y yo voy hablar de las drogas y voy a un contexto [...] vulnerable, y los niños están insertos constantemente en eso, tengo que ser [...] cuidadosa, [...] un adulto consciente de donde estoy parado. Porque muchos llegan con sus posturas, [...] el respeto también es esencial” (Ma.M.).*

Otro aspecto que no es considerado, es referido a las tensiones que provoca el imaginario de la infancia instalado en la cultura de la institución donde va a realizar la práctica y las presentes en esa comunidad. Por tanto, parte de las reflexiones de las estudiantes en práctica profesional, las construyen desde la idealización del proceso educativo y principalmente, donde desean ser una persona significativa para los niños y niñas, quienes a través de la implementación de las experiencias de aprendizajes las puedan recordar.

Estos imaginarios que aparecen en este período dan cuenta de nociones que se construyen durante su formación profesional y del trabajo curricular que se realiza con B CEP. Con esto se reconoce que el discurso pedagógico del Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, posee una coherencia con el marco curricular vigente y que se da a conocer durante la formación, principalmente en los últimos años. Estas nociones, conjugadas con las expectativas de la práctica profesional tanto negativas como positivas, se tiende a idealizar en el proceso educativo que van vivir con los niños y las niñas.

Las experiencias de aprendizaje serán implementadas con un importante componente afectivo y flexible. Constituyéndose en acciones significativas que de algún modo, han vivenciado en algún momento de su formación profesional. También se asigna importancia al contexto, preocupando a las estudiantes debido a que reconocen que durante la formación se les ha entregado una noción de niño ideal.

En general, el enfrentarse a la práctica profesional genera una gran tensión y preocupación, ya que constituye la culminación de su formación profesional y se entremezcla con temores y expectativas. A partir de esto, los imaginarios construidos desde su formación, se entrecruzan con sus expectativas idealizadas de la práctica profesional y de la relación con los niños y las niñas, porque pretenden que su labor sea recordada a través de las actividades significativas que se implementan. Subyace la noción de que la relación niño, niña-adulto se establece en base a la afectividad y emocionalidad. Por otra parte, la inquietud que les provoca el lugar donde realizarán su práctica profesional, se manifiesta en los imaginarios develados.

#### **4.3.4. Imaginarios sociales de infancia develados durante el desarrollo de la práctica profesional de los sujetos de estudio**

La práctica profesional es una etapa importante dentro de la formación de las estudiantes, ya que se vinculan a un centro educativo en un periodo de tiempo de cuatro meses y se conjuga como la parte final de su formación como Educadoras de Párvulos. Aquí deben vincular sus aprendizajes teóricos-prácticos, expresándose en la implementación de experiencias de aprendizajes contextualizadas a la realidad de los niños y las niñas en su comunidad, articulando un trabajo pedagógico con el personal y la integración de padres y apoderados y la comunidad educativa. Esto tiene como eje principal, favorecer los aprendizajes de los niños y niñas, que es el énfasis de la formación de la Educadora y el Educador de Párvulos.

A partir de esto, el análisis realizado se relaciona con las narraciones hechas por las estudiantes durante el taller de indagación subjetiva y las observaciones realizadas en el aula.

Una de las imágenes evidenciadas es la de un **niño y niña transformador/a**. Esta concepción proviene de una visión idealizada de la infancia realizada por las estudiantes en la práctica profesional, considerándolos como transformadores del mundo, de la sociedad y de su entorno, siendo parte de un grupo social, capaz de realizar cambios no sólo con sus

pares, sino también, provocando un cambio de visión en las estudiantes tras ingresar a los centros educativo, respecto de las características de los niños y las niñas, como lo expresa una de las estudiantes:

*“El niño como sujeto transformador porque desde su necesidad de descubrir, cuestiona y da cuenta lo que siente [...] genera grandes cambios en las realidades”*  
(Narrativa de las estudiantes).

Este imaginario se relaciona con el discurso proveniente de los mensajes del gobierno de Salvador Allende que se caracterizó por dar énfasis a los niños y las niñas durante el periodo que duró su mandato, ya que parte de los mensajes se referían a la formación del hombre nuevo que iba transformar la sociedad en una más justa y solidaria.

Dentro de la información entregada en la ficha prosográfica por parte de las estudiantes, un grupo de ellas da cuenta de la participación en algunas agrupaciones políticas y sociales, incidiendo en la formación de este imaginario. Además, en los campos discursivos desarrollados por los actuales gobiernos, principalmente de M. Bachelet en adelante, se caracteriza por reconocer a los niños y las niñas con un rol activo en la sociedad, noción que tiene incidencia en el discurso actual de los sujetos de estudio. Es importante considerar que este gobierno marca un cambio de mirada en la definición de las políticas de infancia.

En el discurso de las estudiantes aparece la imagen de **Niños y niñas como sujetos de derecho**, pero con nociones difusas que no se expresan con claridad, a diferencia del imaginario construido durante su formación académica. Desde esta perspectiva aparecen referencias a la participación de la infancia, visibilizándolos en las decisiones sobre lo que acontece en su mundo y siendo escuchados. Según lo registrado en la pauta de observación de una estudiante: *“les pregunta si les agrada la actividad”* (N.E.). Dicho relato representa la valorización, aceptación y comprensión de las implicancias que conlleva situar al niño y niña dentro de este imaginario, abarcando dimensiones desde una mirada histórica, cultural, social, entre otros.

Esta concepción de infancia se presenta en un momento del discurso, pero no aparece claramente las nociones que lo construyen, ya que se configura con nexos desde el imaginario de niño y niña como transformador y que más bien, tiende hacerse difuso en el discurso y se asimila al niño transformador de realidades, como se expresaba en el discurso citado, tal como se refleja en la siguiente narrativa: *“Transformando progresivamente la sociedad, fisionándose como sujetos de derecho, con opinión frente a la etapa de sus vidas”* (N.E.).

El imaginario de niños y niñas como sujeto de derecho se constituye a partir de las Políticas de infancia marcando el discurso oficial que proviene de la Declaración de los Derechos de los Niños y las Niñas y Adolescentes, aprobada por La Organización de las Naciones Unidas (ONU), que implica garantizar su cumplimiento por parte de los países firmantes. Esta Declaración ha contribuido al reconocimiento de la infancia por parte de los adultos, aunque esta concepción constituye un imaginario instituyente, ya que no se encuentra totalmente instaurada en las instituciones.

Otro de los componentes de este imaginario, tiene relación con el marco curricular nacional vigente, modelo centrado en los niños y niñas como personas que poseen características propias, que son seres únicos y que tienen necesidades e intereses particulares. Además, se explicita la concepción de sujetos de derechos, pero sin dar mayores definiciones al respecto ni orientaciones a la implementación de actividades pedagógicas.

En el discurso de las estudiantes aparece muy difusa la noción de niño y niña como sujeto de derecho; sin embargo, se puede considerar que a nivel político y cultura, si bien se declara el reconocimiento de los derechos de la infancia, no se encuentra asentado en la subjetividad de las personas, incluyendo a los sujetos de estudio.

Otro imaginario que se devela desde los discursos de las estudiantes, es el de **Niño y niña transformador/a de realidades**, que logra visibilizarlos y hacerlos partícipes de sus contextos. Los relatos evidencian que ellos y ellas, al estar presentes en un mundo social,

por sí solos generan cambios y transformaciones, principalmente en los adultos, contribuyendo con su mirada a la transformación del mundo. También se considera que la infancia aporta cambios en las perspectivas que tienen las personas adultas, como los familiares, tutores y educadores, como se expresa en la siguiente frase: “[...] *Al darme cuenta de que no sólo yo enseño, sino que cada uno/a de ellos/as es capaz de enseñarme y transformar mis percepciones [...]*” (N.E.).

Esta noción de infancia, es ejemplificada en la narrativa siguiente de un sujeto de estudio: *“el niño con el solo hecho de estar ahí, de estar presente, genera cambios y transformaciones en el adulto”*(N.E.), aludiendo a que los niños y niñas en sí mismos se constituyen como transformadores de la realidad, como se afirma en la siguiente frase: *“transita desde su rol de niño trasforma realidades, trasforma las realidades propias y las realidades de los otros emm, por esa misma búsqueda”* (N.E.).

La transformación de realidades se vincula con el rol del adulto, pues son los educadores, las familias, la comunidad, quienes deben brindar espacios de participación para los niños y niñas, generando instancias que apunten al logro de transformaciones que se requieren en la sociedad y que principalmente, deben ser impulsados por los gobiernos. Sin embargo, esta concepción de niño y niña como transformadores de realidades, posee un componente de idealización, pues se cuestiona hasta qué punto ellos y ellas efectivamente transforman su mundo, contexto y realidad. Por eso, este imaginario también se construye no solo de una idealización de la infancia, sino también, del fuerte componente emocional que implica realizar la práctica profesional. Aquí se evidencia una debilidad en el acompañamiento que ayude a problematizar este imaginario.

La idea de “depositar en otro” no reconoce la capacidad de transformación que tienen las propias estudiantes en su acción realizada en el aula. El imaginario niño y niña transformador/a de realidades aparece en forma clara en las narrativas de las estudiantes y en la conversación grupal que se realizó en el taller, diciendo: *“Sigo creyendo que los niños y niñas son transformadores de su realidad [...]*” (N.E.).

A su vez, influye la Universidad, pues en la formación de la estudiante como Educadora de Párvulos se promueve una visión de niño y niña como transformadores de realidad en la medida en que el adulto le brinde las oportunidades de participación, pero no se relaciona directamente con el concepto de “transformación de la sociedad”, siendo un discurso instituyente y que no se encuentra asentado en fundamentos más conceptuales. La misma situación se presenta con la noción de niño y niña como sujeto crítico.

Otro imaginario presente durante la práctica profesional de los sujetos de estudio es **niño y niña constructores/as de aprendizajes**, relacionado con el discurso: “*una búsqueda constante de respuestas, de indagar, de descubrir, de saber, de darle significado a las vivencias que tiene constantemente*” (N.E.), quedando de manifiesto en las preguntas que realizan los niños y las niñas, la búsqueda de respuestas, respecto a lo que sucede en su entorno, reconociendo características propias de esta etapa de la infancia, como es expresado por una de las estudiantes: “*era una instancia que los niños la aprovechaban más que aprendían más que se les notaba, que habían niño que no hablaban nada que después empezaron a hablar más que empezaron a comunicar más de lo que estaban sintiendo*” (N.E).

Asimismo, en los discursos se plantea “*que pueden lograr construir todo lo que se proponen*” (N.E.), manifestándose una imagen de niño y niña autónomos, por cuanto no necesita de otros para construir sus propios aprendizajes. Esta última noción también se construye de una idealización de la infancia, más que de una reflexión profesional.

Este imaginario encuentra su nexo con la formación entregada, especialmente por las concepciones del constructivismo, que sitúa al niño y la niña como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje concibiendo al adulto como mediador, asumiendo la tarea de facilitador/a de los espacios de aprendizajes individuales o grupales que le permitan al niño y la niña construir su aprendizaje, como se expresa en la siguiente afirmación:

*”y lo otro es que uno dice, yo creo que a los niños les pasa eso, o a las niñas...yo creo que ellos sienten eso, pero como si nunca hubiésemos sido niños, como ellos*

*piensan otras cosas, pero si tú también pensaste eso, tú también pasaste por esa etapa” (N.E.).*

El discurso de la estudiante reconoce la importancia para su práctica pedagógica de recordar su niñez para comprender de mejor forma las implicancias de ser niño y niña, enfatizando en la seguridad y confianza en sí mismo, aspectos esenciales para la relación con los otros y en la aceptación. Estas nociones constituyen el imaginario de niño y niña como constructor de aprendizaje, como afirma una estudiante: *“Sé que pueden hacer más de lo que espero, sé que pueden ser más autónomos de lo que pensaba, encontrando éste mundo y siendo parte de éste” (N.E.).*

Otra de las nociones que subyace del imaginario constructor de aprendizaje, es el **Niño y niña explorador/a**, que se construye a partir de las experiencias de los sujetos de estudio durante su proceso de formación como Educadoras de Párvulos, vinculada a la mención de Educación Artística. Según lo observado en el aula, la práctica pedagógica posibilita la libre exploración del material en las experiencias, manifestando un discurso centrado en la necesidad que poseen los niños y niñas de manipular, conocer y explorar el mundo que los rodea.

El juego es un recurso reconocido por las estudiantes para fundamentar esta noción de niños y niñas exploradores, ya que amplía las posibilidades de creatividad, establecer roles e interacciones sociales, desarrollando y expresando el mundo propio de ellos y ellas. Los sujetos de estudio en sus prácticas mencionan este recurso pedagógico como una *“etapa de juego, de relacionarse con el mundo [...]” (Lr.K.)*. Durante esta etapa se concibe al niño y niña como sujetos activos del aprendizaje que construyen, reconociendo el juego como componente propio de la infancia.

En este imaginario se reconoce el aporte de los precursores de la Escuela Nueva, ya que propiciaban el protagonismo de la infancia, desafiando a los pedagogos a reconocer a los niños y niñas desde sus propias características. Estos fundamentos claramente se explicitan

en la Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ya que en la formación y práctica profesional se consideran los aprendizajes esperados en las planificaciones de experiencias.

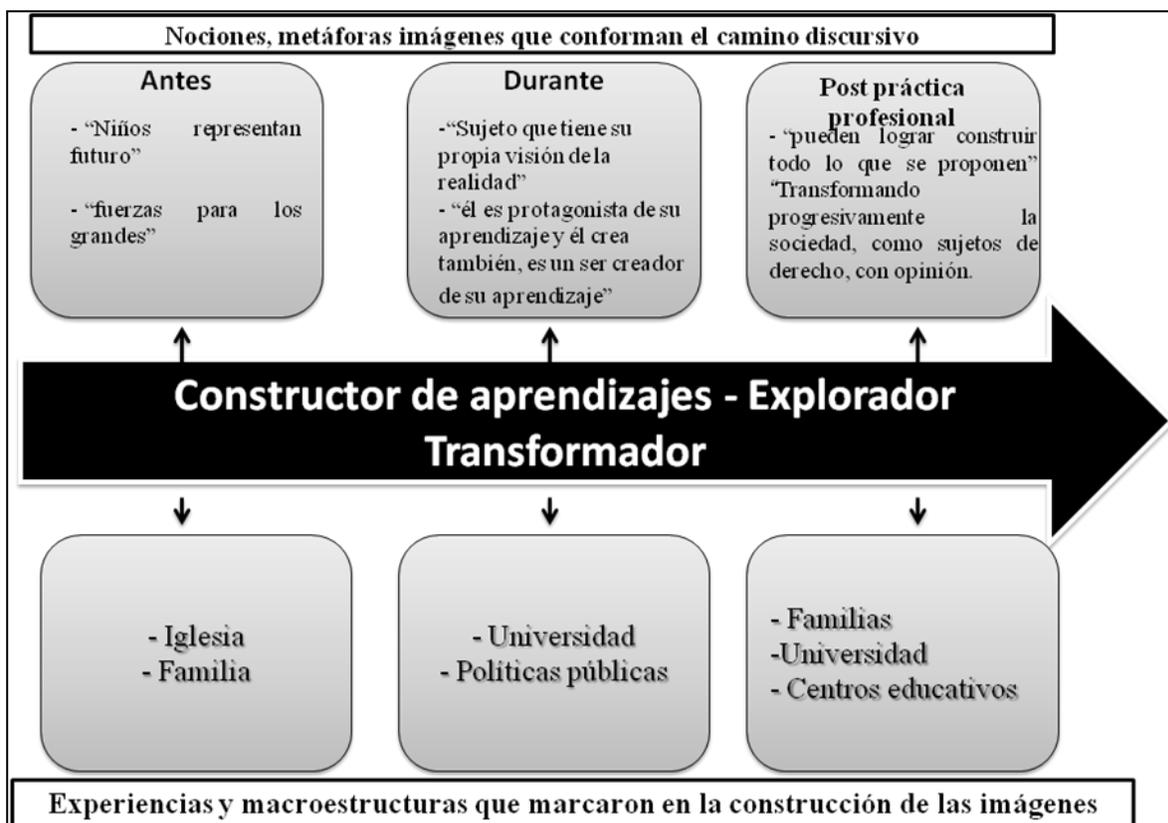
También se reconocen en las Políticas de Infancia y en los lineamientos para la Educación Parvularia las características propias de los niños y las niñas y por eso es importante potenciar sus distintas áreas: expresiva, sensorial, relacional social y cognitiva, para lo cual las estudiantes debe organizar experiencias de aprendizaje que considere el rol activo de los niños y niñas.

El imaginario niño y niña como constructores de aprendizaje se manifiesta durante la práctica profesional y se presenta además en las expectativas previas de los sujetos de estudio antes de iniciar su práctica profesional.

### **¿Qué imaginarios de la infancia se encuentran presentes en las estudiantes de práctica profesional?**

En esta etapa, donde las estudiantes han finalizado su práctica profesional y logran hacer una mirada retrospectiva de su proceso, emergen los imaginarios de la infancia: **Niño y niña transformador y constructor de aprendizaje**, con mucha claridad y consenso. Otro imaginario es el niño y la niña como **sujeto de derecho** que aparecía en forma clara durante la formación profesional, pero que en esta etapa tiene un carácter difuso y con nociones que se acercan más bien al imaginario del niño transformador.

En el esquema N° 14 se presentan los dos imaginarios consolidados que han ido constituyendo las significaciones, en palabras de Castoriadis, construidas desde la experiencia de vida y durante la formación profesional, considerando en ello aquellas nociones que se van entrelazando. Esto, ha sido develado siguiendo las líneas discursivas identificadas a partir de las diferentes etapas de análisis realizado sobre las imágenes de infancia presentes en las estudiantes en práctica profesional.



Esquema N° 14: Síntesis de los imaginarios sociales de la infancia develados en la investigación. Elaboración propia (2013).

En el cuadro también se indica la influencia ideológica de las distintas instituciones que a través de sus políticas y mensajes contribuyen a generar imaginarios de la infancia y que van encontrando los nexos con los imaginarios de las estudiantes. De igual forma se pueden encontrar las conexiones discursivas con determinados períodos históricos y paradigmas educativos, como el conductismo y el constructivismo.

El imaginario de **niños y niña como transformador** 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.

A su vez, el imaginario de **niños y niñas como constructor de aprendizaje**, tiene un fuerte nexo con la formación recibida durante la formación y que proviene del paradigma

constructivista y que ha sido la opción de los fundamentos de la carrera de la Educación Parvularia de la UMCE.

La práctica profesional, también implica un quiebre con los imaginarios que traen las estudiantes y presupone enfrentarse al niño y niña “real” y que se encuentra en un contexto. Esto, lleva a las sujetos de estudio a realizar un cuestionamiento sobre la formación recibida en la universidad que se expresa en:

*“yo creo que nos falta más conocer al niño de hoy, estamos con un concepto súper añejo del niño que no sé, cuando nos pasaban psicología y todo tuvimos que hacer un proyecto, era de aprender palabras... y vio el video y quedo así como oh, el niño si puede hacer esto, entonces falta conocer como que está pasando en nuestro propio contexto como país, como ciudad, como comuna, no sé, y, conociendo... eso” (N.E.)*

Así van reconociendo distintas características en los niños y niñas, generando reflexiones y cuestionamientos sobre ciertos conocimientos y conceptos aprendidos durante la formación. Uno de esos quiebres es darse cuenta que niños y niñas “no eran tan afectivos”, dando cuenta de una distancia entre el “niño ideal” y el “real”, como menciona una estudiante:

*“viviendo en la experiencia misma no antes y también pretendí mucho querer generar lazos con los niños y me enfrente a una realidad que los niños no eran no eran no tenían esa cosa como de tan afectiva” (N.E.)*

Lo anterior es reafirmado por la siguiente afirmación: “(...) estos niños son mucho más distante eran mucho menos confiados y hay que generar esa confianza” (N.E.), de algún modo van buscando soluciones para acercarse a esa realidad.

También se expresa una tensión con la formación, respecto a la implementación del currículo en contextos reales y por un tiempo más prolongado de estadía en el centro educativo, que expresa en la siguiente opinión:

*“Como enseñar matemáticas, como enseñar lenguaje, pero no se nos enseña de como poder armar este espectro, poder formar esta atmósfera en distintos contextos, sin 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.).*

En la experiencia de la práctica se considera como un aspecto negativo “caer en la rutina” y lo visualizan como una pérdida de la sensibilidad frente a situaciones que se pueden enfrentar en su ejercicio profesional, como se menciona a continuación:

*“Si lo que yo creo que pasa, pasa mucho caemos en la rutina, y ya como que pierdes esa sensibilidad, esta cercanía, ya hay veinte, hay veinte y listo y no pos, no se trata de eso, todos los niños igual que todos los adultos como procesos personales y a mí me pasa lo mismo” (N.E.).*

Al finalizar el proceso de análisis de los resultados, se expone que las estudiantes en la práctica profesional se enfrentan a una realidad, en que se muestran las tensiones entre sus propios imaginarios, aquellos construidos durante su formación como educadoras de párvulos y durante su proceso de práctica profesional se enfrentan a un contexto real.

Las estudiantes mencionan que deben conocer al “niño de hoy”, estableciendo un distanciamiento y una crítica a la formación, respecto a cómo se aborda esta temática desde las distintas asignaturas, por las y los docentes del Departamento de Educación Parvularia. En este discurso se encuentran algunas nociones explicitadas en los documentos de la carrera como: fundamentos y perfil de egreso, pero que no logra dar cuenta de un discurso pedagógico claro y fundamentado, sino más bien se construye a partir de nociones y conceptos respecto a los niños y las niñas que se van conectando con el discurso de las y los estudiantes.

Claramente durante la formación académica y el periodo de finalización de la práctica profesional, existen nociones e imágenes que se mantienen, otras que se disipan y también,

aparecen nuevas, las cuales se expresan en conceptos, imágenes, metáforas y nociones que han permitido determinar los **imaginarios de los niños y niñas “transformadores”** y **“constructor de aprendizaje”** y sus nexos con la formación de la Educadoras de Párvulos.

Estos imaginarios, en sus distintas etapas, deberían ser problematizados desde procesos reflexivos que permitan a las estudiantes ir construyendo sus propias nociones y no solo “reproducir” el discurso aprendido durante su formación y que se expresa en fragmentos. En esta problematización se debe develar lo que implica el uso de algunos conceptos y sus orígenes, ya que tiene implicancias en el imaginario de la infancia y que se expresa en las prácticas pedagógicas y en las relaciones que se establecen con los niños y niñas.

## Capítulo V: Reflexiones finales

*“Es una compleja urdimbre de significaciones imaginarias que amparan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen”*

*(Castoriadis Cornelius, 1981: 68).*

Para iniciar las reflexiones finales de esta investigación, es necesario establecer algunas consideraciones que son importantes en este proceso de investigación de los imaginarios de la infancia y su relación con la formación de las Educadoras de Párvulos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Por ser una investigación cualitativa y que aborda los imaginarios sociales desde el discurso de los actores, se establecen interpretaciones y relaciones que no son concluyentes, y que permiten una aproximación al estudio de los imaginarios.

### 5.1. Imaginarios de la infancia

Los imaginarios sociales son un constructo teórico que permiten comprender las construcciones simbólicas de una sociedad que comparte un universo de significaciones, y que responden a ciertos contextos históricos sociales. Estos imaginarios tienen una doble dimensión, individual por la capacidad del ser humano de producir imágenes y formas; asimismo, es social dado que en la interacción de los sujetos se construyen significados legitimados socialmente.

Los imaginarios sociales otorgan sentido a una sociedad, permitiendo la reproducción por medio de dispositivos como el Estado y sus instituciones, las políticas y organizaciones educativas, los medios de comunicación social y la cultura compartida por distintos grupos, transmitiéndose por medio de un sistema de creencias, actitudes, valores, que se declaran en el intercambio intersubjetivo.

Respecto a los imaginarios de la infancia, se constituyen desde distintas perspectivas; por una parte el contexto social, cultural y político de una sociedad y su relación con la niñez, pero también desde la perspectiva individual a través de sus percepciones, imágenes, significados y conocimientos que poseen sobre la infancia, configurándose a partir de la experiencia de vida, principalmente desde de los recuerdos de la infancia del sujeto.

Sin embargo, adentrarse en la construcción de imaginarios de la infancia implica develar las concepciones presentes en las políticas públicas, en el consciente e inconsciente de los sujetos, en el adentro y el afuera de las organizaciones e instituciones. En síntesis implica abordar distintas perspectivas, que en general no poseen fronteras claramente definidas, sino que hay matices, que aparecen, se sumergen y desaparecen, dando cuenta de la complejidad de los imaginarios de la infancia.

Por tanto, desde la formación pedagógica de Educadores y Educadoras de Párvulos, también se configuran imaginarios de la infancia que se expresan en los fundamentos epistemológicos y en el perfil de egreso que determina una institución. Esto implica reconocer la funcionalidad del currículo desde lo explícito y lo oculto, expresado en el discurso pedagógico de docentes formadoras.

Desde esa perspectiva y a través del análisis de discurso, se determinan dos imaginarios de la infancia que se expresan en los discursos de las estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, los cuales son:

**Imaginario constructor de aprendizajes**, contemplando un vínculo con lo declarado en el perfil de egreso de la carrera planteando donde “Se reconoce que el niño/a es co-constructor de conocimiento junto a otros adultos/as y otros niños/as” (2010: 3), este imaginario se expresa en el discursos de los docentes de la carrera, que son reproducidos por las estudiantes, reflejando una visión de niñas y niños como constructor de aprendizajes, siendo transmitido por los nuevos paradigmas en el campo de psicología y pedagogía.

El imaginario definido por las estudiantes de niños y niñas como constructor de aprendizajes se encuentra relacionado a la noción que emerge de niño y niña como **sujeto explorador**, infiriéndose que consideran la infancia como instancia de descubrimiento del mundo que los rodea, expresando interés y experimentando por medio de sus capacidades, permitiendo la construcción de aprendizajes, lo que difiere de lo expuesto en el perfil de egreso al considerar al niño y niña como co-constructor.

Por otra parte, el **imaginario niño y niña como transformador**, se vincula a los cambios que éstos, como actores sociales, proporcionan a la realidad, y a su vez, la transformación en las estudiantes que generan niños y niñas, surgiendo imágenes y nociones idealizadas de la infancia, otorgándoles un poder que no poseen en sí mismo para la realización de cambios en forma consciente, como es mencionado en el discurso de los sujetos de estudio. Algunas de las estudiantes son partícipes activas de agrupaciones políticas y organizaciones sociales, siendo un factor condicionante para la construcción de este imaginario.

El imaginario de niño y niña como transformador se encuentra relacionado con la noción de **niño y niña como sujeto de derecho**. El discurso manifestado por las estudiantes se presenta difuso, perdiendo algunas características que fueron mencionadas durante su formación, desde las políticas y discurso presente en los y las docentes.

El imaginario construido en la práctica profesional, responde a un determinado contexto histórico- social y experiencias de vida, por tanto poseen validez para las estudiantes que le otorgan un sentido a su discurso y práctica. Estos imaginarios pueden mantenerse, complementarse y/o modificarse en su vida y trayectoria laboral.

## **5.2. Imaginarios de la Infancia de las estudiantes en práctica profesional: ¿Reproducción o construcción propia?**

Los imaginarios mencionados en este estudio han sido construidos a lo largo de la formación y práctica profesional, generando cuestionamientos en las investigadoras, respecto a las nociones que los sustentan. Desde aquí nos preguntamos ¿Si estos

imaginarios responden a procesos de reproducción o construcción propia de las estudiantes?

A partir de esta pregunta se puede develar que el imaginario constructor de aprendizaje se encuentra influenciado por lo definido en las B.C.E.P y por los discursos que exponen las docentes, en coherencia con el perfil de egreso de la carrera. Es por esto que consideramos que el discurso simboliza una reproducción por parte de las estudiantes, lo que se manifiesta en un imaginario instituyente. Por otro lado, el imaginario del niño y niña como transformador, posee su principal incidencia desde la experiencia vital, siendo de igual forma un imaginario instituyente.

En el discurso de los sujetos existe una tensión entre las nociones entregadas por la Universidad y las características de los niños y las niñas en un contexto concreto, al expresar que: “hay que conocer al niño de hoy”. Esto se reconoce al momento en que las estudiantes manifiestan que existe un quiebre a partir del tercer año de la carrera, considerando que desde ese período, la reflexión se valida y se entrelaza con la acción pedagógica, ya que el acercamiento a la realidad no se centra sólo en la observación participante del contexto de aula, sino que en la vinculación y aplicación de didácticas.

Dentro del perfil de egreso de la UMCE, destacamos una competencia para los futuros educadores, la que define que la estudiante: “Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica” (2010: 9). Desde esta perspectiva, se enfatiza la formación de un **profesional crítico y reflexivo** en un paradigma coherente, permitiendo a la estudiante, adquirir procesos de autonomía y reflexión, para generar sus propias conceptualizaciones, considerando al “otro sujeto”: las estudiantes y sus imaginarios.

Desde el proceso formativo, se debiese facilitar la reflexión por parte de las docentes, reconociendo el origen discursivo e implicancias de esos imaginarios. En palabras, de Giroux, el profesional de la educación debiese ser capaz, desde su pensamiento crítico, de remirar sus discursos y prácticas para iniciar procesos de transformación, particularmente,

en la relación con niños y niñas, tal como lo expresa el perfil de egreso, en cual se espera: “que el Educador(a) de Párvulos de este siglo XXI, está constantemente comprendiendo y reinterpretando esas nuevas formas sociales y culturales en toda su complejidad y que está inserto en una cultura que percibe el conocimiento como frágil y relativo” (2010:2). Esto implica la transformación respecto al imaginario de la infancia.

### **5.3. Imaginarios de la Infancia y la formación de la Educadoras de Párvulos: ¿Instituido o Instituyente?**

Según Castoriadis, existen dos tipos de imaginarios, por una parte, el instituido, que son significados consolidados y declarados por una institución y/o grupo social y por otra parte, el instituyente, que implica nuevas formas de significaciones construidas por los sujetos.

Desde esta perspectiva, resulta interesante analizar el discurso pedagógico de la formación de educadores y educadoras de párvulos, donde aparecen nociones fragmentadas tanto en las construcciones de las estudiantes como en los discursos de las docentes sobre los imaginarios de infancia, observándose así, que en el perfil de egreso, aparecen ideas que no se logran articular con un discurso institucional, presentándose así, un imaginario instituyente.

El camino para lograr un discurso institucional, requiere de una construcción colectiva entre estudiantes y docentes, considerando el contexto histórico social, para avanzar y poder comprender a los niños y niñas del presente. Lo anterior requiere de la identidad docente y la perspectiva profesional.

### **5.4. Niños y niñas como sujetos de derecho: ¿Significados compartidos?**

Respecto al imaginario de niño y niña como sujeto de derecho; si bien, aparecen algunas nociones durante la formación, se ocultan al finalizar la práctica profesional.

Desde esta perspectiva, es necesario preguntarse: ¿Por qué no aparece la noción de niño y niña como sujetos de derechos en las estudiantes en práctica profesional y cuáles serían las implicancias en su formación?

Esta situación tiene su correlato con lo que ocurre en la sociedad y en la definición de políticas públicas, ya que si bien, hay declaraciones que manifiestan consideración por los derechos de niños y niñas, aún no se expresan en prácticas concretas que le entreguen voz y participación.

### **5.5. El proceso investigativo y su significado**

Considerando que el proceso de investigación llega a su fin, el equipo de estudio desea expresar las implicancias que poseen tanto este proceso cualitativo como lo que significa estudiar los imaginarios sociales de la infancia en un contexto de reflexión y aprendizaje.

En primer lugar, nos sentimos identificadas con los discursos de las estudiantes. Nos remitimos a nuestros propios recuerdos de infancia, lo que nos permitió reconstruir el camino recorrido en nuestra formación, lo que hizo que nos cuestionáramos nuestros propios imaginarios de niño y niña.

A su vez, el proceso favoreció remirar tanto las prácticas de observación en el aula como la profesional, cuestionándonos si realmente habíamos realizado un proceso reflexivo, y cómo nuestra historia de vida incide en la construcción de nociones e imaginarios que compartimos socialmente.

La literatura revisada, junto a las construcciones colectivas sobre los imaginarios, la perspectiva histórica en relación la infancia y sus derechos, nos permitió ampliar nuestros conocimientos, sintiendo una diferencia con la formación recibida durante nuestros años de estudio. Uno de los aprendizajes construidos en el proceso, fue comprender las diversas y complejas nociones sobre el concepto de niños y niñas como sujetos de derecho, sus implicancias en el rol pedagógico, reconociéndonos como garantes de derechos.

Lo anterior, implica validar el principio del bien superior de niños y niñas, tanto en las prácticas pedagógicas, como en otras instancias educativas. Se trata de establecer relaciones horizontales entre educadora, educador, niños y niñas, para favorecer espacios de discusión en el que exista participación activa en la toma de decisiones, aprendiendo a escuchar a todos los miembros de su comunidad. Lo anterior requiere compromiso social frente a las contradicciones, avances y retrocesos de la educación.

### **5.6. Aportes de la investigación**

Los aportes que se consideran producto de esta investigación están relacionados con el desarrollo teórico sobre los imaginarios sociales de la infancia. Contribuye con miradas hacia nuevos estudios, considerado tanto las políticas educativas como las comunidades y prácticas pedagógicas. Problematizar la infancia del siglo XXI, abriendo un campo de conocimiento y perfeccionamiento para docentes en educación inicial, desde las ciencias sociales complementada con otras disciplinas, para comprender las transformaciones culturales y la incidencia en los procesos educativos y pedagógicos.

Además, se ha realizado un aporte metodológico, validando un diseño, método y técnicas de recolección de datos, así como el marco teórico, que permitirán ser utilizados como recurso pedagógico en la formación de Educadoras y Educadores de Párvulos.

La principal debilidad de la investigación, surge desde la escasa participación de sujetos de estudio, pues finalmente, fueron sólo nueve las estudiantes que entregaron su consentimiento. En este sentido debería existir un apoyo más explícito por parte de la institución, para profundizar en nuevas investigaciones.

### **5.7. Perspectivas de la investigación**

Este estudio se debe profundizar incorporando las observaciones de las prácticas pedagógicas e ir determinando el imaginario presente en ellas para contrastarlo con los que aparecen en el discurso.

Otra de las perspectivas, se refiere a los imaginarios de la infancia que existen en las políticas e instituciones y cómo estas influyen en el discurso de educadoras y educadores de la infancia, permeando el currículo. Especial énfasis se hizo en el cuestionamiento de los imaginarios que presentan las docentes formadoras del Departamento de Educación Parvularia.

Por otra parte, los centros educativos deben contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que clarifica la visión que posee la institución sobre la infancia, lo que ha sido un tema de cuestionamiento para las investigadoras, pues se ha evidenciado el desconocimiento de este documento por parte de la comunidad educativa que debiese conocer y participar en la construcción del mismo, plasmando una mirada colectiva sobre la infancia.

La investigación realizada dio cuenta en el proceso, que las estudiantes poseían vagos recuerdos sobre su formación en los dos primeros años de carrera. Reconocen que existen algunos docentes que marcaron este periodo, evidenciando la necesidad de registrar y mirar la construcción del imaginario que define a la infancia de las estudiantes de Educación Parvularia, pues según los datos obtenidos en la investigación, las estudiantes consideran que desde el tercer año de formación existe un quiebre en las prácticas pedagógicas implementadas por los y las docentes. Esto implica realizar una investigación de los distintos momentos de la formación.

Esta investigación se ha centrado particularmente en los imaginarios sociales que poseen adultos y adultas sobre la infancia, pero existe un nuevo cuestionamiento que es igual de significativo, a saber: ¿Cuál es el imaginario que poseen niños y niñas sobre ellos mismos, sobre la infancia? Existe la inquietud por investigar el concepto de infancia que tienen niños y niñas, validando su opinión.

Los imaginarios sociales abren un campo interesante de nuevas líneas de investigación, que considere la relación de la infancia con la pedagogía, permitiendo mejorar la formación de educadores y educadoras de párvulos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1963). *Diccionario de Filosofía*. México: la Unione Tipográfico-Editrice.
  
- Almeyda, L. & Milos, P. & Whipple, M. (2001). *Historia y Ciencias Sociales II medio*. Santiago: Editorial Marenostrum Ltda.
  
- Álvarez, G. & Álvarez, A. & Facuse, M. (2002). *La construcción discursiva de los imaginarios sociales: el caso de la medicina popular chilena*. Concepción: Onomázein [en línea] 2002, [citado 2013-01-21]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134518098008>. ISSN 0717-1285.
  
- Amaya, Oscar (2010). *La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos*. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VII, Número 12, V3, pp.23-53. ISSN 1668-5024. [en línea] Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1218>
  
- Arias, María Mercedes (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones* [en línea]. Vol. XVIII, N° 1, marzo 2000, pp. 13-26. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1052/105218294001.pdf>
  
- Aries, Philippe (1986), *"La infancia"*. Revista de Educación N° 281, págs. 5-17. ISSN 0034-8082. España.
  
- Banchs, M, Agudo, A y Astorga,L. (2007). *Imaginarios, representaciones y memoria social*. En Arruda, A y de Alba (Comp). Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.

- Banco Central (2000). *Los resultados macroeconómicos del gobierno de Eduardo Frei RT: Una evaluación comparativa. limitaciones* [en línea]. Documentos de Trabajo, N° 81, octubre 2000, Santiago. Disponible en: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/ef3d8a42ec3902fa83b870f383c4d4c703230a64.pdf>
- Berger, P, Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briceño, Gloria (1999). *Reflexiones en torno al juego y el jugar*. Sinéctica: México [en línea] Revista Electrónica de Educación Número 14, Ene.-Jun./ 1999, pp. 37-42. Disponible en Internet: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/14\\_reflexiones\\_en\\_torno\\_al\\_juego\\_y\\_el\\_jugar.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/14_reflexiones_en_torno_al_juego_y_el_jugar.pdf)
- Bruner, Jerome (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Ponencia presentada en la conferencia de Preschool Playgroups Association of Great Britain (Asociación de Grupos de Juegos Preescolares de Gran Bretaña) en la reunión anual de Llandudno, Gales.
- Cárcamo, Ulises (2012). *Enfoques acerca de la historia de la infancia en Chile. La política educativa de Salvador Allende*. Ponencia presentada en conversatorio Enfoques acerca de la historia de la infancia en Chile; la política educativa de Salvador Allende. Santiago de Chile.
- CASEN (2012). *Encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago: MIDEPLAN.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Castro, C (2012). *“Las representaciones sociales de Infancias y el vínculo docente en salas de 3 años”*. (Tesis de Licenciatura en Educación). Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Universidad Abierta Interamericana. Colombia.
- Centro de Estudios Bicentenario. Programa básico de gobierno de la unidad popular [en línea]. Disponible en: <http://www.bicentenariochile.com/>
- Colombo, Eduardo (1993). *El imaginario Social*. Ed Norden-Comunidad.
- Corbal, Patricio (2011). *Jugando a definir. El juego como término y fenómeno cultural*. Ponencia presentada en el 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias; Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, La Plata, Argentina.
- Cox, Cristian (2001). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo xx*. Santiago: Universitaria.
- Cussiánovich , Alejandro (2009). *Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*. Perú: [s.n].
- Delgado de Colmenares, Flor. (2001). *El retorno del sujeto en la investigación Educativa una aproximación crítica*. Chile: NURR.
- DIBAM, Memoria de Chile. Salvador Allende Gossens (1908-1973). *La vía democrática al socialismo*. [en línea] Disponible en: [http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id\\_ut=salvadorallendegossens\(1908-1973\)](http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=salvadorallendegossens(1908-1973)) [2012, diciembre]
- Drake, Paul (2003). *El movimiento obrero en Chile: De la Unidad Popular a la Concertación*. Revista de ciencia política. Santiago V.23 N° 2. Pp 148-158.

- Durkeim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Eleazar, Narváez (2006). *Una mirada a la escuela nueva*, Educere, Octubre-Diciembre, año/Volumén 10, número 035, Universidad de los Andes Meredira, Venezuela.
- Fernández, Josefina (2009). *“Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?”*. Barcelona: Universidad de alicante: [s.n]
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, Michel (1988). *El sujeto y el poder*. México: Revista Mexicana de Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México: [s.n].
- Frei, Eduardo (2000). *Fragmentos de un testimonio de Eduardo Frei Ruiz-Tagle*, [en Línea] [http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob\\_edo\\_freirt/de/GOBdefreirt010.pdf](http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freirt/de/GOBdefreirt010.pdf)
- Freire, Paulo (2009). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo veintiuno, editores.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo veintiuno editores.
- Gobierno de Chile (2010). *Biografía Presidente de la República – Sebastián Piñera Echenique*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gob.cl/especiales/plan-de-reconstruccion-2010-2013/> [2012, diciembre].
- Gobierno de Chile (2010). *Plan de Reconstrucción 2010-2013*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gob.cl/presidente/> [2012, diciembre].

- Gobierno de Chile (2010). *Discurso Presidencial, 21 de Mayo*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gob.cl/especiales/mensaje-presidencial-21-de-mayo/> [2012, diciembre].
- Gobierno de Chile (2011). *Discurso Presidencial, Post natal*. [En Línea] Disponible en: <http://www.crececontigo.gob.cl/2011/novedades/comienza-a-regir-postnatal-de-seis-meses/> [2012, diciembre]
- Gobierno de Chile (2011). *Discurso Presidencial, 21 de Mayo*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gob.cl/mensaje-presidencial-21-de-mayo-2011/> [2012, diciembre]
- Gobierno de Chile (2012). *Discurso Presidencial, 21 de Mayo*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gob.cl/destacados/2012/05/21/mensaje-presidencial-21-de-mayo-2012-chile-cumple-y-avanza-hacia-el-desarrollo.htm> [2012, diciembre].
- Gobierno de Chile (2012). *Discurso Presidencial, Decreto Supremo N°115*. [En Línea] Disponible en: <http://www.gobiernodechile.cl/busqueda/?q=Decreto+Supremo+n%C2%B0115> [2012, diciembre].
- Golik, Sebastiana (2007). *El Giro Simbólico: Trayecto hermenéutico de la palabra y el sentido*. [en línea] Disponible en: [http://www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/cd/PO%2038%20GOLIK.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2038%20GOLIK.pdf)
- Gómez, P. A. (2001). *Imaginario sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad*. Argentina.
- Harambour Ross, Alberto (2007). *Gesto y palabra, idea y acción: La historia de Efraín Plaza Olmedo*”. En Colectivo Oficios Varios, Arriba quemando el sol, Santiago, Ed. Lom.

- Hermosilla, Blanca (1998). *La educación parvularia en la reforma: una contribución a la equidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Hidalgo, Laura (2005). La validez y la confiabilidad en el contexto de la investigación y evaluación”. Disponible en <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- Informe sobre Desarrollo Humano (2001). *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Nueva York.
- Inzunza Jorge. (2009). *La construcción del Derecho, la Educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.
- Koham, Walter (2007). *Infancia, Política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y educación*. De estante editorial, Argentina.
- Lira Castro, Robinson H. y Harambour Ross, Alberto. (2007). *Historia de Chile*. Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Lira, Robinson (2007). *Manual esencial Historia de Chile*. Santiago: Santillana del Pacífico S.A. Ediciones.
- Loyola Venegas, Marisol (2008). *“Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia”*. Chile: [s.n]
- Martínez Miguélez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. [En Línea] Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html>

- Maturana, Humberto (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de los Humanos. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de terapia cognitiva. 5Ta edición.
- Maturana, Humberto (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN, CED.
- Ministerio de Educación (1981). *Programa Educativo de Educación Parvularia. Nivel medio y primer nivel de transición*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (1981). *Programa Educativo de Educación Parvularia. Nivel de transición 2* (versión experimental).
- Ministerio de Educación (1998). *La Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Santiago.
- Ministerio de Educación (1999). *Curriculum de la Enseñanza Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago.
- Ministerio de Educación (1999) *Curriculum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media*.
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2001). *La Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Litografía Valente Ltda.
- Ministerio de Educación (2002) *Marco Curricular de la Educación Básica Actualización*. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago.

- Ministerio de Educación (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. UNESCO.
- Mistral, Gabriela (1928) *La escuela nueva en nuestra América, carta de Gabriela Mistral a Julio R. Barcos*. Chile [s.n]
- Molina Sergio (2000). *Logro de la década de los noventa y desafíos futuros*. Revista Perspectivas volumen 4. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, vol. 4, N° 1, 2000 (pp. 5-21).
- Montessori, María (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. España, Madrid: CEPE, traducido por Marina Grau.
- Moreno, Carolina & Rovira, Cristóbal (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*”, Investigación para la Política Pública, Desarrollo Humano, HD-08-2009, RBLAC-UNDP, New York.
- Muñoz Zamora, Graciela (2010). *Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales*. Tesis para optar al grado de doctor en Política y Gestión Educativa. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Chile.
- Muñoz Zamora, Graciela (2011) *Docentes formados para la transformación del sistema educativo*, Revista Docencia N° 43, Año XVI, julio 2011(pp 76 – 85) Santiago: Colegio de Profesores
- Muñoz Zamora, Graciela (2012). *Valoración de los Educadores de Párvulos desde la recuperación de Sentidos para la Formación Inicial*. IX Seminario Internacional “Praxis docente y transformación social, realizado 18, 19 y 20 de

julio, organiza REDESTRADO, FLACSO y Facultad de Filosofía y humanidades de la Universidad de Chile.

- Nuñez, Iván (2003). *“La ENU entre dos siglos”*. Ensayo histórico de la Escuela Nacional Unificada. Santiago de Chile.
- Peña Ochoa, Mónica (1992). *“El Niño como Sujeto: El caso de la Infancia y Niñez en Chile en el Siglo XX”*. Valparaíso: [s.n]
- Peña Ochoa, Mónica (2004). *El niño y la niña como sujeto: el caso de la infancia y niñez en Chile en el siglo XX. Congreso Internacional de Educación, lenguaje y sociedad: tensiones educativas en América Latina*. Santa Rosa- General Picó La Pampa Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.
- Peralta, Victoria María (2003). *Los desafíos de la Educación Infantil en el Siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Chile: MINEDUC.
- Peralta, Victoria María. (2007) *En el centenario de L’ Ecole Decroly (1907-2007)*, Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, Victoria María. (2007) *En el centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*, Santiago: Universidad Central de Chile
- Presidencia de la República. (1991) *Informe final de la Comisión de Verdad y Reconciliación*. Santiago: Gobierno de Chile
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

- Rincón, B. Cecilia (2005). *Programas de formación de maestros e imaginarios de infancia*. Revista Centro de investigaciones y desarrollo científico. Bogotá, Colombia.
- Rincón, B. Cecilia (s,f.). *Historia e imaginarios de la Infancia*. Ponencia presentada en el Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana, Colombia.
- Rodríguez, Gil y García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada, España
- Rojas Flores, Jorge (2001). *Los Niños y su Historia: Un acercamiento Conceptual y Teórico desde la Historiografía*. Salamanca: editorial CEME.
- Rojas Flores, Jorge (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc. Graw Hill Editorial.
- Sartre, Jean Paul (1943). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberomaericana.
- Sayago, S. (2007). *El Análisis del Discurso como técnica de análisis de las ciencias sociales*. Argentina.
- Sepúlveda, Cecilia (2011). *Posnatal: la discriminación que no se ve ni discute*. [en línea] Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/03/07/posnatal-la-discriminacion-que-no-se-ve-ni-discute/>
- Silva Galdames, O. (2003). *Historia de Chile Ilustrada. Desde la prehistoria al siglo XXI*. Santiago: Copesa Editorial S.A.

- Superintendencia de Educación (1974). *Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación Pública.
- Trilla B., Jaume (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trilla, Jaume & Novella, Ana (2001). *Educación y participación social de la Infancia*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura, OEI.
- Torres G, Osvaldo (2011). *Niñez y Ciudadanía*. Santiago: Pehuén Editores.
- UMCE (2012). *Descripción del Plan de Formación*. [En Línea]. Disponible en: <http://www.umce.cl/2011/item-planes-formacion-depto-parvularia.html> [2012, noviembre, diciembre].
- UNICEF (1999). *Texto oficial de la Convención sobre los derechos del niño..* [En Línea]. Disponible en: <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion> [2012, diciembre]
- Valencia, S., Valenzuela, M. & Zersi, A. (2006). *Educación Parvularia en Chile: Bases históricas para la reconstrucción de un rol protagónico*. Revista Intramuros. Pp. 17 – 20.
- Vidal Aiach, Carla (1999). *La Reforma Educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el Proceso Educativo*. [en línea] Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C1999An%C3%A1lisisReformaEducativa.pdf>

- Vivanco, C. (Ed.). (2008). *Historia de Chile y el Mundo. Recuperación de la democracia, conflictos mundiales y terrorismo*. Tomo 13. Chile: Copesa Editorial S.A.
- Zabalza, Miguel A. (1996) *Didáctica de la educación Infantil*. Madrid, España: Narcea.
- Zemelman, M. & Jara, I. (2006). *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.



Tipo de EE donde estudió: Particular                      Subvencionado                      Municipal

Tipo de vivienda: Casa                      Departamento                      Otro

Propiedad de la Vivienda: Propia                      Arriendo                      Allegado

Ingresos Familias:(-)150.000                      150.000-450.000                      450.000–1.000.000                      Otro  
 especifique\_\_\_\_\_

Número de integrantes:

Nivel Socio Económico: Bajo                      Medio                      Alto

Financiamiento estudio: Propio                      Crédito fondo solidario                      Beca ¿cuál?\_\_\_\_\_

## II. ASISTENCIA AL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Asistió al Jardín Infantil: Si                      No

Desde qué nivel: Sala Cuna                      Nivel Medio                      Transición

Motivos de su ingreso al J. I: Padres trabajan                      Opción educativa

Otro ¿cuál?\_\_\_\_\_

## III. ANTECEDENTES FAMILIARES



Temáticas de Libros y/o revistas:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_

Libros, cuentos y/o canciones que recuerde de su infancia:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_

**Anexo 2:** Pauta de entrevista en profundidad**Entrevista en profundidad****Protocolo de aplicación:**

1. Presentarse explicar brevemente el objetivo de la investigación
2. Indicar que la entrevista tiene un carácter confidencial y que será grabada para garantizar ser lo más fiel a lo mencionado por la estudiante.
3. Mencionar al entrevistado que tendrá derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.
4. Debe registrar la atmósfera, emociones y tono de voz
5. Explicar que la entrevista consta de dos partes que son: un cuestionario y la entrevista propiamente tal.
6. Se debe considerar que las preguntas son una guía y que en el proceso pueden surgir otras.

**PREGUNTAS:**

**I. Conceptualización de la Infancia.** (Este conjunto de preguntas se refieren a antes de ingresar a la carrera)

1. ¿Qué representan para ti los niños? (Es importante otorgar libertad al entrevistado para que se pueda expresar libremente hasta agotar el tema. Después preguntar si desea agregar algo más)
2. ¿Qué hechos de tu vida aspectos de su historia de vida o de su experiencia vital han influido en esa concepción de niño que ella tiene?

3. ¿Qué personas han influido en esa idea acerca de los niños?
4. Desde cuando surgieron las primeras ideas acerca de lo que es ser niño/a ¿Ha cambiado esa (ideas) definición? En el caso de que sí ¿Qué cosas han influido en ese cambio?
5. ¿Qué es para ti la infancia? ( esta pregunta se puede repetir)

## II. La formación durante la carrera

1. ¿Recuerda algunas **ideas/concepciones/imágenes** acerca de la infancia que se le hayan entregado durante su formación? Nombre algunas.
2. ¿Qué diferencia existe entre la conceptualización que tenía antes de ingresar a la carrera con la formación en su carrera profesional?
3. ¿Qué asignaturas han aportado a crear su ideas acerca de la infancia y por qué
4. ¿Qué experiencias universitarias han contribuido a conceptualizar su idea de infancia?
5. ¿Qué aspectos visualiza como diferencia respecto a su concepción infancia y la que entrega la carrera?
6. ¿Qué aspectos no le han gustado respecto a la concepción de infancia de la carrera?
7. ¿En su opinión existe coherencia entre las asignaturas teóricas y los ramos prácticos respecto a las miradas de la infancia?
8. En su opinión ¿qué niño pretenden llegar a formar las profesionales que salen de esta carrera?
9. ¿Cómo se comunicó en el Departamento el niño/a que se quiere formar? (Bajo que procedimiento)

10. ¿La formación que entrega la carrera va en la misma dirección del niño que se desea formar?

### **III. Expectativas Práctica Profesional**

1. ¿Qué expectativas tienen de su práctica profesional?
2. ¿Qué espera lograr en la formación de los niños con que trabaje durante la práctica profesional?
3. Durante la práctica profesional ¿cómo espera influir en los niños con los que trabaje?

Agradecemos su colaboración.

**Anexo 3:** Pauta de Observación**Registro de observación**

Protocolo:

- Presentarse con la directora y al inicio de la jornada dirigirse al aula educativa
- Saludar a las estudiantes y a la educadora, explicando el objetivo de esta visita en forma breve
- Ubicarse en un lugar de la sala y registrar (puede movilizarse a distintos lugares para observar)

**I. Identificación**

1.1.Nombre del Observador :
1.2.Nombre del sujeto Investigado:
1.3.Comuna:

**1. Tipo de centro educativo** (Marque con una x en el recuadro)

J Infantil Particular

J. Infantil dependencia JUNJI

J. Infantil VTF

Colegio PS

Colegio PP

Colegio Municipal

Escuela de Párvulos

Colegio Municipal y VTF

Colegio de la Corporación Municipal y VTF

2. **PRIMERA IMPRESIÓN:** Describa sus primeras impresiones de entrada a la sala donde se encuentra realizando su práctica la estudiante (en relación al ambiente que se da entre el personal, a la ambientación física del aula, a la impresión que da el relacionarse con la estudiante por primera vez, entre otras)

3. **Elementos que saltan a la vista luego de una primera mirada general** (en cuanto a la ambientación y a los recursos pedagógicos, en qué nivel están ubicados éstos; arriba, al medio, abajo. Colores, formas, figuras)

4. **Uso del espacio que realiza la estudiante.** Desplazamientos efectuados por la sala (caminatas, giros, saltos, participación activa durante la jornada)

--

## 5. KINESTESICA.

### 5.1. **Mantiene contacto físico con los niños y niñas** (caricias, besos, abrazos, acogimiento en diversas situaciones)

Permanente      En qué periodos:

Solo a veces      En qué periodos:

Nunca      En qué periodos:

**Realiza gestos indicativos de conductas** (dedo en los labios, sentarse, indicar con el índice, representa gestualmente estados de ánimo, exageraciones, realiza gestos castigadores o de indiferencia)

--

## 6. USO DE LA VOZ EN LOS PERIODOS DE LA JORNADA

Grita y/o se desespera	Mantiene una voz baja
------------------------	-----------------------

Uso de diminutivos (sonidos  
gutturales, sonidos onomatopéyicos)

Matiza tono de voz cuando se dirige a los niños y niñas.

No matiza el tono de voz. Usa una voz plana.

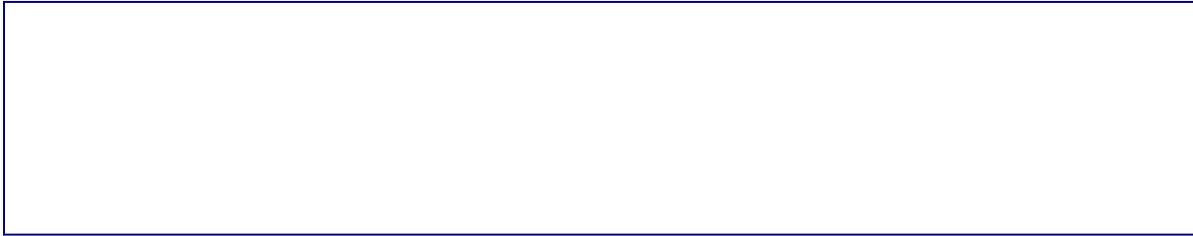
Periodo y frecuencia:

.....  
.....  
.....  
.....

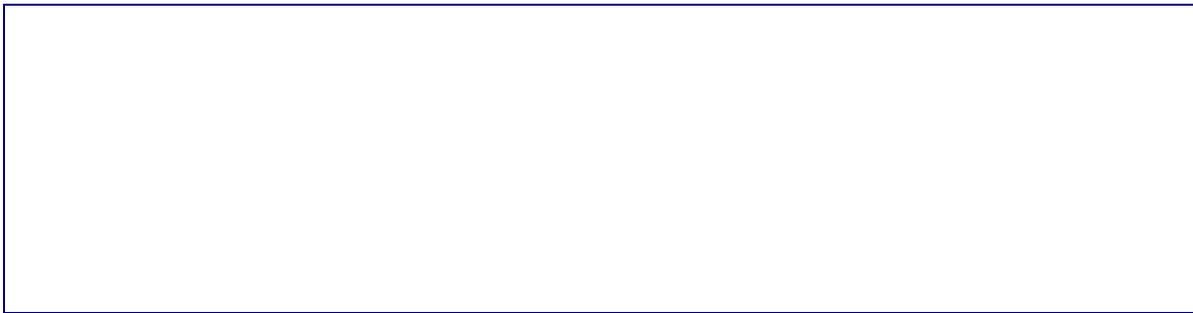
**7. PRODUCCIÓN Y DISEÑO DE LA SALA:** Debe registrar solo lo producido por la estudiante en práctica profesional

**Describe estilos y formas de ambientación.**

.....



**Describe Uso de colores predominantes.**



**7. Figuras predominantes:**

Imágenes prefabricadas realizadas por los niños y niñas (Caricaturas de circulación masiva)

Imágenes prefabricadas realizadas por los adultos

Imágenes estereotipadas realizadas por los adultos

Imágenes realistas (Fotografías y reproducciones de la vida real)

**Descripción de las imágenes de niños y niñas que hay en la sala, en cuanto a la ambientación y a la interacción de la adulta con el grupo de párvulos.**

**Describe la utilización de los trabajos de los niños y niñas en la ambientación de la sala**

**Uso de refuerzos positivos y/o negativos.** (Marque la alternativa que corresponde e indique la imagen, lo dicho, o el gesto)

Gestuales

Gráficos

Verbales

Describe el tipo de refuerzo marcado (Gestuales refuerzo positivo para oír la experiencia, explicando moviendo las manos, los ojos, la boca.) Verbales refuerzo positivo porque ella explica a los educandos que sus cuerdas vocales se gastan al subir el tono de voz por eso deben escucharla, sin subir su tono de voz.

.....  
.....  
.....  
.....

**8. USO DEL LENGUAJE**

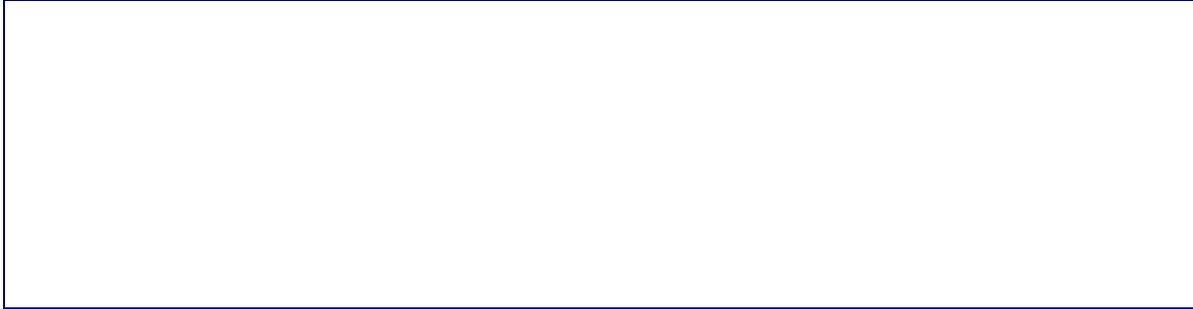
**Describe cómo se refiere o se dirige verbalmente la estudiante en práctica a los niños y niñas**

**Describe comentarios que realiza la estudiante con los adultos**

**9. RITUALES DENTRO DE LA SALA DE CLASES (Describir)**

**Actividades de inicio y saludo.**

**Cambio y tránsito hacia otra actividad.**



**Finalización o término de la jornada.**



**10. AGREGUE GRÁFICAS EN EL CASO DE SER NECESARIO**

**Anexo 4:** Imágenes de la infancia del taller de indagación subjetiva

<p style="text-align: center;"><b>Proyecto</b></p>  A close-up photograph of a person's hand holding a small, young green plant with a small amount of dark soil. The background is plain white.	<p style="text-align: center;"><b>Fragilidad</b></p>  A close-up photograph of a dandelion seed head, showing the intricate, feathery structure of the seeds. The background is dark and out of focus.
<p style="text-align: center;"><b>Delicadeza</b></p>  A photograph of several white, bell-shaped flowers hanging from a green stem. The background is a soft, blurred mix of red and yellow.	<p style="text-align: center;"><b>Llenar-colmar</b></p>  A photograph of a red ceramic pot sitting on a dark surface. Water is pouring from a metal tap into the pot. The background is a textured, grey wall.
<p style="text-align: center;"><b>Futuro</b></p>  A photograph of a modern glass skyscraper, viewed from a low angle looking up. The building's facade is highly reflective, mirroring the blue sky and white clouds.	<p style="text-align: center;"><b>Explorador</b></p>  A photograph of a vibrant blue and black bird perched on a thin, brown branch. The bird has long, thin tail streamers. The background is a soft, green, out-of-focus natural setting.

**Transformador**



**Vulnerable**



**Objetos de amor**



**Luz**



**Los niños dan fuerza**



**Diamante en bruto**



**Protección**



**Anexo 5: Matrices de análisis****Antes de ingresar a la Universidad**

<i>Categoría</i>	<i>Imágenes y/o metáforas de los niños</i>	<i>Contexto de donde surge la imagen</i>	<i>Interpretación</i>	<i>N° de veces que aparece en el discurso</i>

**Durante la formación Universitaria**

<i>Categoría</i>	<i>Imágenes y/o metáforas de los niños</i>	<i>Contexto de donde surge la imagen</i>	<i>Interpretación</i>	<i>N° de veces que aparece en el discurso</i>

**Expectativas**

<i>Categorías</i>	<i>Imágenes y/o metáforas de los niños/ Discurso/ Narrativa en la hoja</i>	<i>Contexto de donde surge la imagen /Expectativas (Entrevista)</i>	<i>Interpretación / conceptualización de la carrera</i>

