



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

SEMINARIO DE TÍTULO

NUESTROS IMAGINARIOS DE LA INFANCIA:
UNA POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DE UN PROCESO
DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

SEMINARISTAS:

CASSINA URRUTIA FRANCESSCA
GIOVANOVI FRANCO ROMINA
GUTIÉRREZ MARINKOVIC MARICEL
HENRÍQUEZ ALCAIDE NIRVANA
JORQUERA GUTIÉRREZ JAVIERA
MACCIO CAMPOS GABRIELA
MASOTTI DUARTE SOFÍA
PAREDES MUÑOZ VIOLETA
PÉREZ PINO CAMILA
POSECH ROJAS ROMINA
REYES URIBE PÍA
VÁSQUEZ BERNAL ANA

PROFESORA GUÍA:

GRACIELA MUÑOZ ZAMORA.

SANTIAGO, DICIEMBRE DE 2013

AGRADECIMIENTOS

En esta etapa final de nuestra carrera, queremos agradecer en primer lugar a cada una de nuestras familias, que han sido y siguen siendo un pilar fundamental en nuestras vidas, alentándonos a seguir adelante y cumplir cada una de nuestras metas.

También queremos agradecer a nuestra profesora guía Graciela, por su infinita dedicación en todo momento, su paciencia y largas horas dedicadas a nuestro trabajo, sin duda que ella es de las mejores profesoras que hemos podido conocer en la universidad, una mujer y docente con convicción y pasión por cada una de las actividades que realiza.

Agradecer a cada una de las compañeras del seminario, por hacer de este proceso una instancia de debate, dialogo y reflexión entre nosotras, que nos permitió crecer profundamente como personas, estudiantes y futuras educadoras de párvulos.

Por último, queremos agradecer a nuestra universidad, por acogernos durante estos años de estudio, por su infinita naturaleza e historia que está escrita en cada rincón y de la que ahora somos parte.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. CAPITULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2.1 Planteamiento del problema	11
2.2 Pregunta de investigación.....	17
2.3 Objetivos de la Investigación	18
2.3.1 Objetivo general	18
2.3.2 Objetivos específicos.....	18
3. CAPITULO: MARCO TEÓRICO	19
3.1 Importancia de los imaginarios sociales.....	19
3.1.1 Imaginarios sociales	19
3.1.2 Representaciones sociales.....	25
3.1.3 Memoria social	27
3.2 EL Discurso pedagógico y los imaginarios sociales	28
3.3 Infancia: concepto, historia, evolucion y nuevas perspectivas.....	32
3.3.1 Una aproximación al concepto de infancia y nuevas perspectivas.....	32
3.3.2 Perspectivas históricas de la infancia en Europa y América	34
3.3.3 La perspectiva histórica de la infancia en Chile	40
3.3.4 Imaginarios de la infancia en la posmodernidad	43
3.4 Surgimiento, historia y perspectivas de los derechos de la infancia	48
3.4.1 Niño y niña como objeto de protección	48
3.4.2 La construcción de la Convención de los Derechos de los Niños	50
3.4.3 El camino hacia la perspectiva de derechos en Chile	51
3.4.4 Principios generales de la convención de los derechos del niño, niña y adolescente	55
3.5 La Formación de los Docentes y la Perspectiva de Derecho	64
3.5.1 Formación docente respecto a la perspectiva de derechos de los niños y niñas.....	64
3.5.2 La Formación de los docentes. En una encrucijada.....	65
3.5.3 La necesidad de formación de un docente crítico, reflexivo y transformador	66

3.5.4	Hacia una identidad profesional.....	71
3.5.5	El rol de los docentes formadores.....	72
3.5.6	Hacia un encuentro de la infancia desde un profesional reflexivo	74
3.6	Educadoras en Chile y su mirada de la infancia.....	76
3.6.1	Leopoldina Maluschka Maly.....	77
3.6.2	Amanda Labarca	84
3.6.3	Gabriela Mistral	92
3.6.4	Matilde Huici Navaz.....	107
3.6.5	Reflexiones finales: Vigencia de los planteamientos de las precursoras de la educación inicial y aportes para mirar la formación	116
4.	CAPITULO: MARCO METODOLÓGICO	120
4.1	Tipo de investigación	120
4.2	Enfoque de la Investigación	121
4.3	Método de la Investigación	122
4.3.1	Investigación-acción	122
4.3.2	Análisis de discurso	127
4.4	Técnicas de Recolección de datos.....	130
4.5	Plan de Análisis	133
4.6	Validez y Confiabilidad.....	135
4.7	Rol del investigador	136
4.8	Ética del Estudio.....	136
4.8.1	Escenario de investigación	137
4.8.2	Sujetos de estudio	140
5.	CAPÍTULO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	142
5.1	Proceso de recolección y análisis de los datos	142
5.2	Los hallazgos en el proceso de investigación – acción	146
5.2.1	Primera etapa: “Nuestra mirada de la infancia al inicio de la práctica profesional”	146
5.2.2	Segunda etapa: “Mirando al sujeto de nuestra acción educativa”	174
6.	CAPÍTULO: REFLEXIONES FINALES	190
6.1	Imaginario de la infancia: Construcción de sentido a nuestras prácticas y discursos.....	191
6.2	Hacia un profesional autónomo, crítico-reflexivo.....	194

6.3	El proceso de investigación acción como una metodología para el desarrollo profesional de las Educadoras de Párvulos.....	198
6.4	Nuevas interrogantes que se abren desde los imaginarios y desde las prácticas pedagógicas.....	199
7.	LISTADO DE REFERENCIAS	202
8.	ANEXOS.....	211
8.1	Registros de observación	211
8.2	Ficha prosografica	218
8.3	Entrevistas en profundidad	221

RESUMEN

Para la formación de educadores y educadoras de párvulos resulta clave que esta sea de una base sólida dado que son los profesionales encargados de educar a niños y niñas. Uno de los ámbitos del desarrollo profesional es la reflexión desde la práctica, principalmente referido a la implementación del currículo del aula y la relación con la infancia. Sin embargo, en la formación predomina un enfoque instrumental y una concepción desde la psicología, limitando una mirada integral respecto de los niños y las niñas.

Este proceso investigativo se realiza a través de la investigación-acción durante nuestra práctica profesional y hemos incorporado un análisis crítico del discurso y técnicas que permitieran aproximarse a profundizar en los aspectos subjetivos como la entrevista en profundidad, observaciones en aula y el taller de indagación subjetiva. Esto con el objetivo de develar nuestros discursos y prácticas respecto a la infancia.

Esta investigación ha logrado aproximarse a los imaginarios sociales de la infancia presentes en nuestros discursos, reconociendo los distintos sustratos que van permitiendo su configuración como: nuestras experiencias de infancia, las nociones respecto a los niños aprendidas durante la formación y práctica profesional, cuando finalmente, nos enfrentamos al niño real. Además, nos hemos aproximado a una reflexión de la formación de las educadoras/es de párvulos y la importancia de incorporar una formación sólida conceptualmente respecto a la infancia que permita abordar las complejidades y problemáticas de los niños y niñas en la actualidad. Se reafirma la necesidad del desarrollo de la autonomía profesional validando al otro sujeto y surge la importancia de conocer los imaginarios que orientan la práctica pedagógica en el aula, siendo la base para lograr su transformación.

Palabras claves: Imaginarios sociales- infancia – práctica pedagógica – formación docentes

SUMMARY

To have a strong basis is the key to become preschooler teacher because they are in charge of educate children. One of the areas in professional progress is the internship reflection; mainly referring to the implementation of education program inside the classroom, and the relationship with the infancy; however, in the training an instrumental perspective and a conception from psychology are predominant, which limit an integral view when is about children.

This researched process is made throw research-action during our internship and we have added a critical analysis of the speech and techniques that allow get close and go in depth on subjective aspects such as the profound interview, observations on the classroom, and the subjective investigation workshop, all these with the objective of reveal our speeches and practices when is about infancy.

This research has managed to get close to the infancy's social imaginary presented in our speeches, recognising the different substrates that allow its configuration, such as our infancy experiences, the ideas involving the children learned during the training and the internship, until deal with the child. Furthermore, we had got closed to a reflection of the training of preschooler teachers and the importance of incorporate a solid training related to the infancy which allows deal with today children's complexities and difficulties. The need of professional self-sufficient training is reaffirmed validating the other and the importance of know the imaginary that guide the internship on the classroom appears, being the basis to get the transformation.

Keywords: social imaginary – infancy – internship - training of preschooler teachers

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes son uno de los componentes más importantes del proceso educativo, es por ello que la calidad en su formación profesional corresponde a una de las preocupaciones centrales del debate público, convirtiéndose en un factor clave para el mejoramiento de la educación chilena.

La educación parvularia como primer nivel educativo, asienta las bases para la formación de los niños y niñas. En esto hay consenso dentro del mundo académico y de política educativa respecto a la inversión en la educación de la primera infancia. Esto se ha expresado en una expansión de la cobertura y en la reciente reforma constitucional del artículo 19, aprobada el 26 de noviembre del año 2013, en que se reconoce al kínder como requisito obligatorio para ingresar a enseñanza básica y que amplía el compromiso del Estado en garantizar el financiamiento de la educación parvularia a partir del nivel medio menor. Sin embargo, no ha existido una política clara respecto a la formación de las educadoras/es de párvulos, salvo la aprobación de los estándares orientadores, pedagógicos y disciplinarios, para la formación, publicadas en mayo del 2012 y que esta por conocerse su impacto en las instituciones formadoras.

Uno de los aspectos que debiesen ser centrales en las instituciones formadoras, tiene relación con abordar los diversos imaginarios de infancia que portan las estudiantes ya que estos influyen en la relación que se establecen con los niños niñas, las decisiones sobre el currículo y la práctica pedagógica.

También reconocemos que los imaginarios sociales se constituyen en una red de significados que orientan el actuar de las personas y sus comunidades en determinados contextos históricos y que por tanto, el imaginario de infancia responde a una construcción social y cultural. Desde ahí que se reconocen representaciones y concepciones referidas a la infancia y que se transmiten a través del currículo y el discurso pedagógico.

En esta investigación, nos hemos preguntado por nuestros propios imaginarios sociales de la infancia y vemos la importancia de develar cómo se expresa en nuestros discursos y prácticas pedagógicas, con el objetivo de mejorarlas. Por eso es clave desarrollar un proceso de reflexión y transformación. Esto es posible, dentro de un proceso de investigación acción, en que las estudiantes cumplimos un doble rol como sujetos de estudio e investigador. Esto dentro de un marco en que nos reconocemos como sujetos situados históricamente, con experiencias y significaciones respecto a la infancia que hemos construido en nuestra vida. Además, de reconocer la importancia la reflexión, la colaboración y la construcción de conocimiento democrático, aspectos que son sólo posibles de desarrollar dentro de un marco de investigación – acción.

Esta investigación, en la que fuimos protagonistas, se enmarca dentro del trabajo de un año, durante nuestro proceso de práctica profesional, siendo la etapa más importante de nuestro proceso formativo.

El lector se va encontrar con un primer capítulo, referido al **planteamiento del problema**, en que se problematiza sobre situación actual de la formación inicial de educadoras de párvulo a nivel nacional y en que en la mayoría de las casas de estudio predomina un enfoque racional técnico y que los niños y niñas son invisibilizados por la acción del educador. Además, en esto inciden los imaginarios de la infancia que poseen las docentes para desarrollar su práctica pedagógica. También, se presentan los objetivos generales y específicos que guían nuestro proceso de investigación – acción.

El segundo es el **marco teórico**, donde se desarrolla la teoría de los imaginarios sociales y su relación con las representaciones sociales. También, nos preguntamos sobre la formación de docentes, principalmente lo que significa ser un profesional crítico reflexivo y la importancia del discurso pedagógico. Esto se complementa con una revisión de las distintas miradas históricas sobre la infancia y principalmente, la perspectiva del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y sus implicancias para la formación docente. Finalmente, en este capítulo presentamos la vida, obra y la mirada de la infancia que tenían las principales precursoras de la educación parvularia en Chile.

El tercer capítulo se expone el **marco metodológico**, que se enmarca dentro del paradigma comprensivo crítico, que bajo un enfoque cualitativo, va permitir dar el sustento metodológico de la investigación. El método utilizado es de investigación-acción, complementado con el análisis de discurso. Se explicitan también las técnicas de recolección de datos, el plan de análisis, la validez y confiabilidad, rol del investigador, la ética de estudio y la descripción de los sujetos y el escenario de investigación.

El cuarto capítulo da cuenta de los **análisis de resultados**, donde se desarrolla el proceso de recolección y análisis de la información, para después presentar los resultados propiamente tal. Esto se dividió para efectos del análisis, en dos partes, siendo la primera *“Nuestra mirada de la infancia al inicio del proceso de práctica profesional”*, donde se pudieron develar los primeros imaginarios de Infancia propios de las estudiantes que surgen a partir de diversas experiencias. En la segunda parte *“Mirando al sujeto de nuestra acción educativa”*, que pretende ampliar la mirada sobre la infancia centrando el análisis en el proceso de formación profesional de las estudiantes.

En el último capítulo se abordan las **reflexiones finales**, en que a partir de los datos recogidos, permite reflexionar sobre los imaginarios de la infancia, la formación docente y la práctica profesional. Además, de aproximarse a plantear nuevas líneas investigativas para profundizar la investigación en el ámbito de los imaginarios sociales de la infancia y la formación de educadores/as de párvulos en Chile.

Encontrarse con la lectura de esta investigación, necesariamente nos interroga sobre los imaginarios de la infancia, contruidos a partir de nuestra experiencia de vida y esperamos contribuir al mejoramiento de la formación profesional en las educadoras de párvulos ya que es primordial preguntarnos por el sujeto que es el centro de nuestra acción pedagógica, como son los niños y las niñas.

2. CAPITULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los últimos años ha crecido en Chile la preocupación por la preparación de los docentes debido a la expansión explosiva de la matrícula en programas de formación inicial, a la heterogeneidad de la oferta de programas de formación y a los pobres resultados obtenidos por sus egresados tanto en pruebas nacionales como internacionales.

En nuestro país cada vez que se dan a conocer los resultados SIMCE, se cuestiona la formación docente y a las instituciones formadoras, siendo factores claves para asegurar la calidad educativa. Los mecanismos creados van desde los procesos de acreditación de las carreras pedagógicas, que pretenden regular la diversidad de instituciones que imparten la carrera. Así como la creación y aplicación, en un primer momento voluntaria de la prueba inicial, que busca evaluar el dominio de los contenidos y la capacidad de enseñanza de las y los egresados. Esta prueba actualmente no es obligatoria; sin embargo el Estado pretende que el Proyecto de Ley de carrera docente sea habilitante al momento de ejercer la profesión en los establecimientos subvencionados. Estos dispositivos pretenden responsabilizar al docente y a las universidades sobre la calidad de la educación entregada, diluyendo así el rol del Estado y su responsabilidad directa en la formación de profesores de calidad, ya que actualmente se tiende a consolidar las políticas neoliberales en la formación de docentes (Muñoz, 2011).

Respecto a las entidades que forman a las educadoras, en Chile, existen alrededor de 50 instituciones que imparten la carrera de educación parvularia, donde la mayor oferta la entregan las universidades privadas e institutos. Frente a esta gran diversidad es lógico pensar que la formación tiene distintos enfoques y que generalmente no van de la mano con los requerimientos de la educación actual. Como señala García-Huidobro (2006) “Hay instituciones formadoras que no han tomado en cuenta la reforma curricular de la educación parvularia” (p. 14). Esto plantea dificultades para la formación de profesionales que consideran su acción educativa en unas de las etapas más importantes del

ser humano, donde se debería dar inicio a un sistema educacional inclusivo y de calidad.

Respecto de los instrumentos reguladores de la formación inicial de las docentes en educación parvularia, es que en el año 2011, el Ministerio de Educación establece los estándares de la formación para las educadoras de párvulos. Este instrumento entrega orientaciones sobre los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos, que debiera dominar todo educador de párvulos al término de su carrera profesional. De esta manera se pretende que las instituciones que imparten la carrera, consideren estas orientaciones y los contenidos para ser incorporados en las mallas curriculares de cada institución. De esta forma se busca explicitar los conocimientos pedagógicos que deben adquirirse en el área de la educación parvularia y mejorar la calidad de las profesionales que egresan, entregándoles orientaciones acerca de las competencias necesarias para ejercer su rol docente. Sin embargo, su impacto en la formación y su incidencia en la práctica pedagógica, se podrá visualizar en unos años más. No obstante, no se puede desconocer que es un intento por explicitar los conocimientos pedagógicos y profesionales que debe tener un profesional en esta área.

Zabalza (2011) plantea que uno de los aspectos claves para avanzar en la calidad de la educación infantil es la formación de los profesionales encargados de educar a los niños y niñas. Menciona que debe estar basada en un sólido conocimiento del desarrollo infantil, los contenidos del currículo y las didácticas, favoreciendo el desarrollo de procesos educativos que los lleven a desarrollar al máximo sus capacidades. En cuanto a la formación, Reveco (2012) menciona que el personal debe ser especializado y que debe tener una formación sistemática, basado no sólo en las competencias técnicas (didácticas y metodológicas), sino también en una formación valórica y actitudinal; es decir, una mirada integral de los niños y niñas desde una concepción de sujetos de derechos la cual no se profundiza en los estándares mencionados.

Las investigaciones realizadas en los centros educativos mencionan debilidades en la acción pedagógica de las educadoras de párvulos como el desaprovechamiento del tiempo en actividades ociosas y rutinarias, la falta de

organización de ambientes de aprendizaje y de recursos pertinentes a los requerimientos de los niños y niñas, con el propósito de desarrollar innovaciones y prácticas pedagógicas más efectivas (Tokman, 2010; Santibáñez & Parra, 2010; Eyzaguirre & LeFoulon, 2001). También se presentan problemas respecto a la actualización de los conocimientos disciplinares, los limitados conocimientos acerca del desarrollo de los niños y niñas sumado a la baja capacidad de reflexión y autocrítica (Moreno, 2012). Estos aspectos resultan preocupantes por la alta responsabilidad social que tiene la labor de esta profesional. Además necesariamente se abre un cuestionamiento a las instituciones formadoras.

En los aspectos de formación de los niños y niñas existe un predominio de la perspectiva de la psicología del desarrollo, neurociencias y salud. Esta mirada limitada respecto a los niños y niñas se refleja en la formación de las estudiantes, en sus discursos y prácticas que expresan en una tendencia homogeneizadora en los centros educativos, donde los adultos ejercen una presión generacional sobre la infancia, imponiendo el orden social que debe reproducirse y que tiende más bien a **invisibilizar** a los niños y niñas (Gaitán, 2006). Sin embargo se requiere tener una mirada mucho más integral e interdisciplinaria que permita aproximarse a las infancias en los contextos actuales y sus problemáticas.

Si bien las universidades deben definir su sello formativo, muchas veces no se considera la complejidad de la niñez actual y las problemáticas que viven, tampoco reconocen las expresiones que están tienen en el aula. Desde ahí la importancia de desarrollar procesos reflexivos a partir de las propias construcciones y/o representaciones que tienen las estudiantes respecto a la infancia.

Esta lógica instrumental presente en la formación de profesores nos lleva a recoger los planteamientos de Giroux (2006) y Schön (1982), que contraponen la reflexión crítica en la formación de los docentes. En este sentido las instituciones formadoras deben desarrollar y favorecer una reflexión respecto a la infancia en los futuros profesionales. Esto con el objetivo de no reproducir, sin mayor cuestionamiento, nociones y prácticas. Además de no sólo mejorar la

planificación, actividades y/o evaluaciones, sino más bien en problematizar y reflexionar críticamente sobre sus prácticas, desde una dialéctica entre teoría y práctica. Para desarrollar este aspecto es clave analizar su propia práctica y develar las ideologías presentes en ellas para lograr una transformación real.

Situándose en este contexto es importante preguntarse ¿Por qué las y los educadores de párvulos requieren reflexionar sobre la infancia, considerando a los niños y las niñas como principal sujeto de acción pedagógica? Es que se debe problematizar y des-construir, mediante procesos reflexivos, las propias construcciones y/o representaciones que tienen las estudiantes respecto a la infancia. Sin embargo, no se puede desconocer que las condiciones actuales del ejercicio docente no favorecen la reflexión, ya que no se cuenta con espacios que le permitan enriquecer su práctica educativa.

Las concepciones de infancia responden a una construcción histórica, social y cultural en un determinado contexto. Por tanto responden a las significaciones y/o representaciones sociales que expresan las políticas públicas, la relación que establece una cierta comunidad con la infancia, las nociones y enfoques presentes en los currículos y la propia experiencia de las personas. Estos aspectos van configurando un imaginario social que se expresa en un conjunto de imágenes mentales, símbolos y significados que van constituyendo un relato que permite darle sentido al accionar de un grupo y/o a la sociedad, construido en un contexto socio histórico (Arruda y Da Alba, 2007). Por ende es fundamental entender los imaginarios como un conjunto de significaciones que rigen a las instituciones y a sus miembros, las orienta y encamina hacia la construcción de su realidad.

Desde ahí que es importante conocer y comprender las distintas nociones, conceptualizaciones e imágenes que aparecen en los discursos de las y los estudiantes en la última etapa de formación, ya que le otorgan sentido a las prácticas pedagógicas. Toda acción pedagógica devela el imaginario social sobre los niños y niñas que puede nutrirse desde las experiencias vitales de las estudiantes y la formación profesional. En este sentido se reconoce que las instituciones comparten significados respecto a la infancia y que se expresan en los fundamentos, perfil de egreso y currículo. No obstante, no se puede

dejar de lado la existencia de un currículo oculto que se va desplegando a través de los diferentes discursos y prácticas de los docentes formadores, quienes consciente o inconscientemente influyen en los imaginarios de las estudiantes. Esto además se encuentra mediatizado por la incidencia de las políticas públicas y los imaginarios presentes en las diversas comunidades educativas, junto con la influencia de los medios de comunicación, cuestión que pone en evidencia la complejidad de los imaginarios sociales.

En los fundamentos de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación no existe una conceptualización debidamente fundamentada respecto a la infancia. Más bien se encuentran nociones fragmentadas y un discurso que tiende a superponer perspectivas acerca de la infancia, pero que no consolida un relato propio que emane de referentes conceptuales que les permita a las estudiantes realizar una lectura autónoma acerca de la diversidad de escenarios donde se desarrolla la infancia en nuestro país, y de las condiciones concretas que viven los sujetos niños y niñas en los sectores donde realizan sus prácticas profesionales (Martínez & Muñoz, 2012). Esta situación promueve entre las estudiantes una tendencia a homogeneizar la infancia, debido a que no existe un acuerdo entre las concepciones de las docentes y las estudiantes, se genera en estas últimas una concepción de niño y niña ideal, concepto que es derribado al encontrarse con la diversidad de niños y niñas en los centros de práctica.

La práctica profesional constituye una etapa crucial para culminar el periodo de formación de la carrera de cualquier profesional de la educación, y por tanto, se encuentra en tensión las expectativas, conocimientos y experiencia que se van adquiriendo en el ejercicio práctico. Incluso las propias nociones y conceptos de infancia que tiene la estudiante, se ve enfrentada a la realidad de la niñez concreta y a los imaginarios existentes en el centro educativo. Desde ahí la importancia de adentrarse en configurar los imaginarios respecto a la infancia que construye la estudiante, aproximarse a una reflexión sobre ellos y su incidencia en la práctica profesional para posibilitar una transformación que permita visibilizar a los niños y niñas en el quehacer pedagógico.

Considerando todos los antecedentes expuestos, es que la presente investigación se realizará desde la perspectiva cualitativa, bajo el paradigma comprensivo crítico, puesto que permite una comprensión de la realidad sustentada en el reconocimiento de las diversas realidades construidas por los sujetos sociales, utilizando el método investigación acción. Los instrumentos seleccionados para la realización de esta fueron entrevistas en profundidad, cuadernos de campo, observación en aula y talleres de indagación subjetiva, para así adentrarnos en su experiencia y conceptualizaciones, metáforas e imágenes que configuran los imaginarios de la infancia. Además es importante destacar que este estudio fue centrado en las estudiantes en práctica profesional del I semestre, año 2013 de la Carrera de Educación Parvularia de la UMCE. Por tanto, por ser un proceso de investigación – acción, se cumple un doble rol: ser sujetos de estudio e investigadoras.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Dentro de nuestro proceso de investigación acción nos hemos planteado la siguiente pregunta que va orientar nuestro proceso de investigación:

¿Cómo contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través de la transformación de nuestros imaginarios de la infancia presentes en los discursos y practicas pedagógicas?

Las preguntas específicas que se derivan son:

- ¿Cuáles son las nociones de infancia presentes en nuestros discursos y prácticas?
- ¿Qué nociones de infancia se transmiten a través del discurso pedagógico mediante el currículo de la formación de educadores?
- ¿Cómo influye el contexto de la práctica profesional en nuestras nociones de infancia?
- ¿Es posible el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la ampliación del imaginario de la infancia?

2.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1 Objetivo general

Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógica a través de la transformación de los imaginarios de la infancia presentes en los discursos y acciones pedagógicas de las estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las principales experiencias y nociones que configuran los imaginarios de la infancia presentes en los discursos que desarrollan las estudiantes en el proceso de práctica profesional en el primer semestre de 2013 de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Describir los elementos del contexto de la práctica profesional que intervienen en los imaginarios de la infancia de las estudiantes que se encuentran en práctica profesional durante el primer semestre del 2013 de la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación
- Lograr un mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través de la transformación del imaginario de la infancia en las estudiantes de práctica profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante el primer semestre 2013.

3. CAPITULO: MARCO TEÓRICO

3.1 IMPORTANCIA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

3.1.1 Imaginarios sociales

El estudio de la sociedad requiere una comprensión de los aspectos objetivos y subjetivos que van dando sentido a la vida de las personas en cuanto a grupo social. Esto implica reconocer a los seres humanos como constructores de la realidad, mediante las interacciones entre los sujetos y las instituciones (Berger & Luckmann, 1968). Además se debe considerar *“el postulado de que toda comunidad de sujetos actúa en función de la instituciones que son creadas por ellos mismos y que tienen la capacidad de reglamentar la vida cotidiana”* (Moreno & Rovira, 2009, p. 2). Desde este punto de vista, es fundamental detenerse a distinguir diferentes estrategias para la comprensión de la realidad social de estos sujetos que se conforman como un grupo, en otras palabras, preguntarse por el fondo indiferenciado de las significaciones imaginarias sociales que le dan un sentido a esta sociedad.

Es por eso, que estudiar “lo imaginario de las sociedades” como diría Agudelo (2011):

“...abre los espacios en los cuales se inscriben las acciones y concepciones de los sujetos. Se trata de localizar unidades de sentido que operan de manera simbólica a través de las repeticiones de narrativas en múltiples ámbitos individuales, grupales o institucionales”. (p. 2)

Para esto es necesario conceptualizar el término imaginario. Este concepto se remite desde el filósofo griego Platón (Siglo IV a. de C.) quien planteaba el concepto de imaginación desde la fantasía como *“La facultad psicológica de formar, producir, reproducir o crear imágenes”* (Banchs, Agudo & Astorga, 2007, p. 48). Luego en el Siglo XIX se suma a la fantasía e imaginación el concepto de imaginario, que tenía relación al producto final de la imaginación. Es un “término que se refiere más al producto de la imaginación, a los contenidos de la fantasía, que a la capacidad de producir imágenes o sistema

de imágenes” (Ibíd. p. 49). Esto permite una aproximación al concepto de imaginario.

Además de comprender qué es imaginario, también es fundamental hacer un acercamiento a la concepción de sociedad y así poder entender el término Imaginario Social.

Castoriadis plantea que la sociedad es una institución o conjunto de instituciones, ya que “... *al surgir <por azar> pero al resultar funcional, sobrevivió y permitió sobrevivir la sociedad considerada, o que la sociedad, al necesitar que tal función se cumpliera, se apropió de lo que encontró allí y le encargó esta función...*” (Castoriadis, 2003, p. 199). Es decir que la sociedad no conforma una institución conscientemente, sino que se conforma como tal en la medida en que satisface sus necesidades, y la sociedad entonces, se instituye cuando como institución se hace funcional. Pasa del mismo modo, cuando ésta se hace funcional a la sociedad como institución, y a la vez se hace responsable de sí misma. Por lo tanto, es el imaginario social el que articula las significaciones de la sociedad permitiendo su existencia.

Cuando Castoriadis habla de la institución, lo fundamenta a partir de la capacidad inherente del individuo de crear imágenes y significaciones, que es lo que conforma a una sociedad. Esta facultad del individuo es la que Castoriadis llama imaginario radical:

“...es radical porque alude a la raíz de la creación; la imaginación radical es lo que permite a esta última producir representaciones, formular lo que no está, ya que la psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación...” (Castoriadis 1983, citado en: Agudelo, 2011, p. 11).

Es decir, el Imaginario Radical permite el surgimiento del individuo social y está directamente relacionado a la capacidad de creación del individuo, el que permite al hombre pensar en lo posible, en lo que puede o no llegar a ser, en lo que pudiera llegar a crearse. Este proceso se da gracias a la socialización.

Es importante hacer la distinción de que cuando Castoriadis se refiere a imaginario, hace alusión a dos vertientes que se relacionan entre sí. Por una

parte el psicoanálisis, específicamente a la psique humana, y por otra a lo social histórico que proviene de las teorías postmarxistas.

En cuanto al primero, como ya se ha mencionado, se refiere a la capacidad de la psique humana para la creación y la innovación. En cambio el segundo, alude a que esta capacidad de crear del hombre se materializa a través de la socialización, entendiendo al hombre como ser social *“ese sujeto no llega a ser lo que es sin la existencia del otro”* (Banch, Agudo & Astorga, 2007, p. 65). Es histórico porque lo imaginario se da en espacios y temporalidades, éste se establece en ciertas épocas o etapas, por ejemplo el imaginario construido en la modernidad, o en el renacimiento:

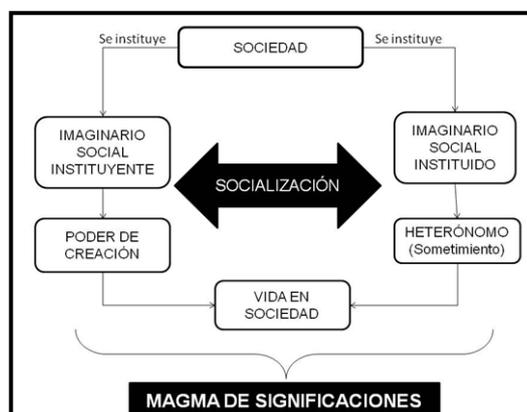
“... Las estructuras de lo imaginario son imaginarias porque no corresponden a elementos reales sino que están dadas por creación; y son sociales porque solo existen siendo objeto de participación de un ente colectivo. A lo anterior se agrega que dichos significados construidos de forma individual y colectiva, sostienen lo imaginario social, lo alimentan y recrean, Es decir construyen significación.”
(Agudelo, 2011, p. 11)

El autor mencionado explica que estas significaciones individuales al ser socializadas forman parte de los significados colectivos que conforman una sociedad. Castoriadis llama a esto Imaginario Social y lo define como un conjunto de significaciones que dan origen a una sociedad, que le entrega identidad y la hace única, a tal punto que la diferencia a ella misma en sus diferentes etapas históricas. Para Castoriadis *“...lo imaginario social es lo que permite a una sociedad verse, definirse, como un “nosotros” concreto”* (Ibíd. p. 10).

Castoriadis plantea el Imaginario Social como *“...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, 1982, citado en: Banch, Agudo & Astorga, 2007, p. 54). Con esto el autor, quiere decir que el imaginario social es una red de significados que se dan como producto de la capacidad de imaginación del hombre y que a su vez, estos significados, le dan sentido a la vida en sociedad de la que forman parte.

La institución de la sociedad pasa por fases que se representan como flujo y sedimentación. Castoriadis denomina estas fases como el imaginario social instituyente e imaginario social instituido. El imaginario social **instituyente** da cuenta del poder creador del hombre, poder de creación de significaciones. Este imaginario ejerce poder sobre el imaginario radical y se adapta a la vida en sociedad. Este proceso se realiza a través de la socialización, donde el individuo se hace parte de la institución, de la sociedad y comparte sus significaciones, las hace propias y empieza a establecer la justicia, vale decir, lo que se está o no permitido hacer. Cuando estas nuevas significaciones se hacen estables y compartidas, sustituyen a las ya existentes conformando un nuevo imaginario social, Castoriadis, llama a esto **imaginario social instituido**. Aquí las significaciones e imágenes de la institución funcionan por inercia, ya no hay autocuestionamiento de los individuos sobre sus acciones e ideas, se da un sometimiento de la sociedad por lo existente. De algún modo estas significaciones se reproducen en las instituciones y es lo que permite a la sociedad mantener su existencia

Ahora bien, en la medida en que algunas de las significaciones ya instituidas no responden a los cuestionamientos de la sociedad, pierden el sentido y validez para los individuos. Se produce nuevamente una fase de creación en la que se vuelve a ver al individuo como agente de cambio y se reconstruye el imaginario social retornando al Imaginario social instituyente. Es así que se instala un movimiento en términos de las imágenes y significaciones tanto instituidas como instituyentes, por eso es complejo su determinación y límites, tal como se presenta en el esquema N° 1.



Esquema N° 1: Fenómeno de Magmas de Significaciones. (Elaboración propia, 2013)

Este proceso cíclico Castoriadis (2001) lo llama Magma de Significaciones, y señala al respecto que:

“Una vez creada, tanto las significaciones imaginarias sociales, como las instituciones, se cristalizan o solidifican. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y repetición de las mismas formas, que desde ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas” (citado en: Banch, Agudo & Astorga, 2007, p. 65)

Juan Luis Pinto (2005) por su parte, define los imaginarios sociales a través de tres ideas principales:

1.- Esquemas socialmente construidos aquí el autor se refiere a que en los imaginarios nuestras percepciones son secuenciadas, priorizadas y jerarquizadas a través de un código de relevancia/opacidad que se encuentra diferenciado en la sociedad.

2.- Que nos permite percibir, explicar e intervenir ya que tenemos un mundo a nuestra disposición existe la posibilidad de percibirlo, de explicarlo y de intervenir en él.

3.- Lo que en cada sistema diferenciado se tenga por realidad basándose en la historia de la existencia se pueden visualizar sociedades cambiantes, dinámicas y diferentes por lo que las realidades también son variadas y por lo tanto, no hay una verdad única pues en cada sociedad esta puede ser distinta. Aquí se reconoce la capacidad de los seres humanos como sujetos constructores del mundo social, tanto desde una perspectiva individual y como desde lo social, teniendo una vertiente en la subjetividad y en la creación propia de cada persona donde las imágenes, símbolos y significados permiten la construcción de sentidos compartidos. Sin embargo, esto puede cambiar de acuerdo a los distintos contextos sociales e históricos.

Además Pedro Gómez (2001), plantea que el imaginario no es una acumulación de imaginación e imaginarios de diferentes sujetos aislados, sino, es una red conformada por las prácticas sociales y diferentes discursos.

Menciona que lo imaginario, a pesar de necesitar de la individualidad del sujeto para materializarse, solo al desligarse de los intereses individuales logra trabajar como imaginario y a partir de la valoración imaginaria colectiva, su imaginario se reconstruirá o actualizará funcionando bajo juicios y acciones en base a la vida en comunidad.

Siendo un término difícil de comprender a primera vista, si es posible distinguir ciertas características que definirían a este concepto.

La primera distinción que se puede hacer del concepto imaginario es su carácter de **dimensión**. Agudelo (2011) se refiere a “...*que marca la magnitud o aspecto que lo define como fenómeno, es decir, a su carácter particular o colectivo*” (p.7). También hay que considerar que un imaginario es siempre **real**, como lo explica Agudelo, por dos aspectos claves. Los imaginarios: intervienen sobre los comportamientos y sensibilidades de los sujetos sociales y además se exterioriza en prácticas y discursos.

Un imaginario es **complejo** porque “*es una red de relaciones no unidireccionales ni inmediatamente perceptibles*” (Ibíd., p. 8), es decir, un imaginario no se puede construir de forma lógica ni fraccionar para ser analizado, sino se debe comprender desde una compleja red de significaciones.

Además se concibe a un imaginario desde la **veracidad** son indiscutibles e independientes de aprobaciones. Son válidos por sí mismos.

Otra consideración o generalidad de los imaginarios es su **durabilidad**, ya que estos permanecen durante un tiempo determinado es decir, **existen en una época determinada y se transforman a su propio ritmo**. Este cambio puede depender de la época, de las necesidades de las sociedades, de los intereses de las instituciones que la conforman, etc.

Los dos últimos rasgos de los imaginarios son la **transmisibilidad** y la **utilidad**. El primero tiene que ver con la trasmisión de los imaginarios a través de producciones sociales, un ejemplo de esto son los mitos y leyendas. El

segundo término tiene relación a que el imaginario es un instrumento conceptual y conocerlo es comprender muchos aspectos de las sociedades.

Además los imaginarios sociales se ven ligados a dos conceptos que son dependientes entre sí, las representaciones sociales y la memoria social.

3.1.2 Representaciones sociales

Para comprender las representaciones sociales es importante considerar la relación que tiene con la construcción mental de la realidad.

Mora (2002) se refiere a Moscovici estableciendo que en las representaciones sociales es importante la experiencia previa y que permite su aprehensión, *“en resumen, se observa que representar un objeto es al mismo tiempo conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significante. Lo dominamos de un modo particular y lo ‘internalizamos, lo hacemos nuestro’. En verdad es un modo particular, porque llega a que toda cosa sea representación de algo”* (Ibíd., p.38). En palabra de Abric (2001), implica un proceso de pre-decodificación de la realidad, ya que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas. Esto permite afirmar que para las representaciones sociales se requiere como condición la experiencia previa, percibida y aprehendida por los sujetos que después ponen en práctica en la interacción social.

La representación es una acción psicológica que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona *“El fenómeno de las representaciones sociales se ubica en la interface de lo psicológico y de lo social, de lo simbólico y de lo real, concurriendo a la construcción social de la realidad”* (Arruda & Del Alba, 2007, p 62).

Moscovici explica que las representaciones sociales son consecuencia de los conocimientos cotidianos que adquiere el sujeto en la interacción con su entorno, que nuestras acciones y materializaciones son obra de la imagen del sujeto, pero además, las imágenes que crean los sujetos se dan gracias a las producciones de éste, a lo materializado. Se puede decir entonces que las

representaciones sociales son individuales, en el sentido en que es una producción que ocurre en cada sujeto, el cual es constituido por un yo y un mí, donde el primero se refiere al carácter innovador del sujeto, lo que además hace subjetivo al individuo y por tanto, a las representaciones sociales. El segundo, hace mención a la inexistencia del sujeto sin el otro, es decir, a un ser plegado a las normas externas. Esto último es lo que hace al individuo, un individuo social y por tanto que las representaciones sean sociales y de carácter histórico pues *“las representaciones siempre se inscriben dentro de ‘cuadros de pensamientos preexistentes’, que son tributarios de los sistemas de imaginarios, valores, creencias, normas y tradiciones propios de una cultura”*. (Arruda & De Alba, 2007, p. 74). Esto le permite al individuo o al grupo darle sentido a sus conductas y comprender la realidad a partir de su propio sistema de referencias.

Desde esta perspectiva es que Abric (2001) establece que las representaciones sociales tienen distintas funciones. En primer lugar se encuentran las funciones identitarias, éstas definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. En segundo lugar, las funciones de orientación que conducen los comportamientos, las prácticas y las funciones justificadoras, para evidenciar a posteriori las posturas o comportamientos. Éstas le permiten comprender su realidad y orientar sus prácticas sociales, ya que la representación social es parte de la acción social.

El imaginario social es un estado mental inconsciente de creencias, actitudes, disposiciones mentales, valores, etc. que permite percibir y aceptar algo como real. Para esto el imaginario funciona como “esquema abstracto de representación” y es la representación lo que permite interpretar lo social, y por ende, percibir la realidad. Moscovici menciona que estas representaciones sociales complementan el imaginario social *“...no sólo nuestras imágenes del mundo social son un reflejo de los eventos en el mundo social, sino que los propios eventos en el mundo social pueden ser reflejo y productos de nuestras imágenes del mundo social”* (citado en: Arruda & De Alba, 2007, p. 63).

Baeza (2004) menciona que *“la teoría de los imaginarios sociales sostiene, por el contrario, que más allá de cierto plano de descripciones fundamentales, y*

sobre todo cuando ese algo no se da completamente en la superficie y en una apariencia concreta...” (p. 3). De esta perspectiva el concepto de imaginario es mucho más amplio. Tal como plantea Cegarra (2012), constituye una **matriz de sentido** y que se expresa desde relaciones consciente o inconsciente, lo individual o social, y que tienen una expresión en el sujeto. Además de considerar el contexto histórico de cada grupo o sociedad, busca construir o resignificar sentidos que le permita su reproducción y que tienen una expresión en la vida cotidiana de los sujetos.

Las representaciones sociales son influenciadas por el imaginario social y permiten, a partir de este interactuar: producir, significar la vida y aportar a la construcción social de la realidad, la cual se mantiene en constante reconstrucción. Como dice Farr (citado en: Mora, 2002, p. 7) son un *“Sistema cognoscitivo con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, ‘imágenes de’, o ‘actitudes hacia’ sino ‘teoría o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad”*.

Es en este sentido que las representaciones sociales permiten orientar el comportamiento o actuar de un grupo o sociedad y ser parte de los imaginarios sociales, desde la perspectiva que estos últimos son esquemas, construidos socialmente que permiten a una sociedad una construcción de sentidos.

3.1.3 Memoria social

Otro concepto que está relacionado a Imaginario Social es el de Memoria Social y se debe considerar ya que están entrelazados entre sí. Para Agudo (2003), la memoria social está constituida por diversas representaciones del pasado:

“El conjunto de representaciones del pasado socialmente compartidas por una colectividad. Representaciones que se ubican, en el imaginario social, entre la memoria histórica y los recuerdos individuales”. (Agudo, 2003, p. 80)

Tal como menciona Agudo, la memoria trae recuerdos, imágenes y sentidos que son parte de la experiencia individual. Sin embargo, dentro de la memoria individual también se encuentra enlazada la memoria colectiva, que se construye por los individuos y grupos que se encuentran determinados por contextos socio-históricos. Por tanto esta memoria se reconstituye en las múltiples interacciones de los miembros de un grupo, *“de tal manera que lo que cada miembro del grupo recuerda es producto de esa interacción (que se da en la interacción) de marcos sociohistóricos...”* (Citado en: Banchs, Agudo & Astorga, 2007, p. 80).

Esta definición se relaciona con lo que Castoriadis concibe como el imaginario de nación, que tiene tres sentidos. Uno como historia pasada que no es vivida personalmente sino que es herencia de intergeneraciones, lo que se vincula con la memoria histórica, otra como atribución de semejanzas entre los sujetos de una comunidad y finalmente como una construcción mítica que constantemente es actualizada por medio de ritos y símbolos colectivos (Castoriadis, 1984) que en este sentido se acerca a los lugares de memorias colectivas.

Para el autor la memoria social son las representaciones del pasado que emergen de alguna necesidad del presente, y éstas se encuentran en el imaginario social. Esta memoria se reconstruye en instancias de interacción cara a cara y bajo las condiciones de los marcos socio-históricos en los que se produce, conformados por las normativas institucionales. Específicamente el imaginario social influye directamente en estas reconstrucciones del pasado, lo que también va constituyendo a la sociedad como tal, desde el ámbito del imaginario hasta lo social-histórico.

3.2 EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Si consideramos que *“toda comunidad de sujetos actúa en función de instituciones que son creadas por ellos mismos y que reglamentan la vida cotidiana”* (Moreno & Rovira, 2009, p. 2). Entonces, el discurso pedagógico es

parte de lo transmisible de la institución, fundamental para la construcción, transmisión y perdurabilidad del imaginario social en la formación del docente.

La formación docente recibe influencia directa de las distintas corrientes que permean el discurso pedagógico que buscan transmitir y hacer perdurar un determinado discurso, con significados particulares asociados y con representaciones sociales determinadas respecto a la formación docente. En esta perspectiva se recoge la definición de Bernstein & Díaz (1985), en la que el pedagógico sería un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas, a través de la producción de determinadas comprensiones, sobre las representaciones sociales que se tienen.

Los diferentes discursos pedagógicos encuentran significados en el volumen de cultura que lo sostenga en su base, y también, en las experiencias que se tengan en distintos tipos de prácticas sociales que potencien el discurso que se ha transmitido o que lo sitúe en contradicción con otros.

Según Berstein (1985) el discurso pedagógico tiene como característica no ser un objeto evidente y concreto, aprehensible por la institución educativa, sino que se enmarca dentro de una categoría abstracta y abierta, que es parte de una construcción previa, producto de una producción intelectual e institucional que obedece a ciertos fines y que busca formar determinados tipos de docentes para las representaciones sociales a las cuales se adscriben.

El discurso pedagógico se transmite en su materialidad de sentidos por medio del lenguaje, a través del cual, permite dotarlo de significación y corresponde a la historia según Berstein. El completar el contenido de las redes de significados, según el conjunto de experiencias prácticas llevadas a cabo en la realidad, en diferentes contextos y épocas; otorgan contenido o densidad al discurso.

Para Berstein, el corpus del discurso pedagógico, es decir, el núcleo abstracto de ideas que lo conforma, tiene como fuente de irradiación las instituciones, en donde los estudiantes de pedagogía se afilian a redes de sentidos, previamente constituidos, que determinan las representaciones sociales y reproducen ciertas ideas que se encuentran presentes en el imaginario social.

De esta manera el discurso pedagógico que la estudiante adscribe, producto de la formación docente en la carrera, podría verse tensado por la práctica pedagógica, ya que el discurso es producto de la experiencia acumulada que se institucionaliza y que no está siempre en consonancia con los ritmos de desarrollo de los contextos sociales reales, ya que los discursos se basan en representaciones de la realidad.

Esta tensión podría reflejarse en cómo se piensa en la infancia, tanto en el discurso como en el accionar en la realidad. En el discurso, las imágenes evocadas por las estudiantes pueden ser producto de la memoria sobre sus experiencias durante la propia infancia, como también, imágenes que se transmitieron en el discurso pedagógico durante su formación y que es parte del imaginario que tiene la institución. Ambas vertientes de ideas sobre infancia, versarían desde la representación social de la infancia y no desde la realidad concreta.

Según Bernstein, el discurso pedagógico podría definirse como:

“un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica, que más allá de sus dimensiones lingüísticas, es un tipo de discurso producido desde mecanismos de poder y control de las posiciones de los sujetos dentro de órdenes específicos. (Bernstein, 1985, p. 83)

Estos mecanismos de poder y control deciden respecto a los contenidos, las formas de hacer, la producción de textos, los objetos, etc. Sin embargo no se puede desconocer que también hay una influencia en el sujeto porque se regulan las relaciones sociales a través de la producción de significados que se impone. Aquí se reconocen dos divisiones sociales del trabajo, una basada en la producción y reproducción de recursos físicos y otra, basada en la producción y reproducción de recursos discursivos, refiriéndose esta última al campo del control simbólico. Por tanto, los docentes serían agentes dentro del proceso que trabajan para lograr el control simbólico del capital cultural, de tal forma de lograr ciertos tipos de conciencia y expresión en los estudiantes (Manghi, 2009).

Los configuradores del discurso pedagógico son los distintos actores que con sus aportes teóricos y con sus constructos, aportan el cuerpo de ideas del campo discursivo. Las agencias configuradoras de los discursos son instituciones como el Ministerio de Educación, las universidades, centros de investigación, los consejos de investigación y las fundaciones privadas (Bernstein, 1985). Así el discurso pedagógico se configura como la herramienta para expandir aquellas ideas, valores y representaciones sociales que emanan desde el imaginario colectivo, desde el Estado, y que se reflejan en el currículo nacional (Giroux, 1990).

El currículo es el instrumento por el cual se transmite el discurso pedagógico y que determina los imaginarios sociales con los que se opera sobre la realidad, otorgando los márgenes en las acciones que se podrían llevar a cabo y los sentidos de estas, reflejándose en ciertas representaciones sociales que se reproducen en la realidad en vez de otras y obviando, los posibles contextos culturales específicos y diversos. En este aspecto es interesante destacar que, el discurso pedagógico no presenta un discurso de sí mismo, ni evidencia un contenido concreto y estructurante, posible de ser modificado, sino que representa la red invisible que permite relacionar los distintos sentidos que operan para determinar la realidad, y que es aprendida en las instituciones universitarias desde el discurso de las docentes.

Finalmente los discursos pedagógicos presentes en las instituciones, específicamente en la formación de educadores, determina un espacio configurador para la reproducción de los discursos y para la adscripción a distintas redes de sentidos que se despliegan y que finalmente, les otorga sustento. De esta forma el discurso pedagógico se convierte en un instrumento intangible de como se configura el pensamiento y prácticas sociales, a partir de sentidos e imágenes que se construyen en la sociedad y que se difunden a través de sus instituciones.

3.3 INFANCIA: CONCEPTO, HISTORIA, EVOLUCION Y NUEVAS PERSPECTIVAS

3.3.1 Una aproximación al concepto de infancia y nuevas perspectivas

El concepto **infancia** ha ido evolucionando a través de los siglos y con ellos la forma de concebir a los niños y niñas según las múltiples culturas de la humanidad. La historia indica que en sus inicios la infancia fue reconocida por el romano polígrafo Varrón (entre los siglos I – II a.C.), él separa por etapas los ciclos del ser humano: primera infancia, infancia, adolescencia, juventud y vejez.

Según Kohan (2007) el término **infancia** etimológicamente proviene de la palabra **infantia**, su significado quiere decir **ausencia del habla**. En la Grecia Clásica, el término se utilizó para nombrar a aquellos que no eran aptos para dar testimonio en los tribunales, es decir, a los que aún no podían ser partícipes de la república, vale decir mujeres, niños y niñas. El autor declara que *“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”* (Kohan, 2007, p.10) esto se traduce en una visión de niños y niñas como sujetos invisibilizados, sin la capacidad de conocer, pensar, y por tanto, de participar en la sociedad por no encontrarse a la altura del lenguaje adulto.

Según la Real Academia Española (2012) la infancia es definida como el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad, el conjunto de los niños de tal edad, y el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. Por otro lado, la RAE define a la palabra **niño** como la que proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica **ninno**, que refiere al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia, o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características.

Tomando en cuenta estas definiciones es posible apreciar que hacen referencia al periodo vital que transcurre desde los primeros años de la vida humana y también, como una etapa de transición a la vida adulta. Éstas denominaciones de la infancia como **momento de desarrollo biológico** o **etapa de transición** provendrían de aportes de la biología y la psicología, sin

embargo en la actualidad esta visión ha sido duramente criticada por algunos autores. Al respecto la socióloga Berri Mayall (2002) señala que si bien, no hay dudas de la existencia de un desarrollo biológico de las niñas y los niños, éste ocurre en determinados **contextos** de clase social, género o pertenencia étnica, es decir, es producida dentro de las propias condiciones sociales en que viven los niños y niñas, por tanto, en cada contexto se desarrollan diversas **infancias**, se identifican según especificidades.

Complementando esta visión de infancia es que surgen nuevas perspectivas. Desde el ámbito de la filosofía Kohan señala *“lo propio de un infante no es sólo una etapa o un momento de la vida, sino, tal vez, una relación diferente con el tiempo”* (Kohan, 2007, p. 93). De acuerdo al autor existirían al menos dos infancias, una que tiene relación con la continuidad cronológica, como la infancia descrita por el psicólogo Jean Piaget que basa sus teorías en etapas de un desarrollo cognitivo y moral; y la otra infancia nada tendría que ver con la definición anterior de “etapa o periodo”. Según el autor se trata de *“la infancia como experiencia, como un rayo de luz, como acontecimiento, como potencia, como inicio, como interrupción, como creación”*(Ibíd. p. 97). Finalmente el autor realiza una invitación a salir del **cómodo** lugar del adulto y situarse en este tiempo de la infancia como experiencia, sólo de esta forma se podría entender el lenguaje de los niños y las niñas, muy poco comprendido por el mundo adulto.

Desde un punto de vista sociológico, Gaitán (2006) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. Desde los estudios sociológicos el interés por la infancia es reciente y se centra en *“procesos de socialización o bien en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso de socialización: la familia y la escuela”* (Ibíd. p.10). En este sentido los niños y las niñas no fueron un objeto formal de estudio, más bien sirvieron para tratar otros temas que tienen relación con el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales.

Esta idea de ‘socialización’ en torno a la infancia comienza a ser reemplazada cuando se acepta que la infancia es una “realidad socialmente construida” que forma parte permanente de la estructura social e interactúa con otras partes de esa estructura. Gaitán (2006) recoge planteamientos de Prout (1998), Mead (1949), Jenks (1992), Qvortrup (1987), Winterberger (2000) y Mayall (2002) que aportan a esta postura a través de sus diversas investigaciones, creando con ello una sociología de los niños y las niñas como disciplina independiente.

Bajo esta perspectiva la infancia sería un fenómeno social, que por un lado, se ve influenciada por las estructuras científicas, económicas y políticas de cada contexto, y por otro lado, es un actor que influye activamente en la sociedad, aunque dicha **actoría** pocas veces es reconocida tanto por la propia sociedad como en el ámbito académico. Esta situación es generada por el **adultocentrismo**, en la que el adulto tiende a posicionar sus intereses sobre los intereses de la infancia, discriminando a los niños y las niñas, esencialmente, por su edad y por la situación de dependencia económica en que se encuentran.

En definitiva, los diversos enfoques de la sociología de la Infancia han contribuido a derrocar la postura de situar a los niños y las niñas como seres pre-sociales y a la infancia como una etapa transitoria hacia la vida adulta. La infancia comienza desde entonces a mirarse como una categoría social que debería tener igual peso social, económico y cultural que el de la categoría adulto, aunque en el ámbito latinoamericano esta mirada aún continúa siendo marginal.

3.3.2 Perspectivas históricas de la infancia en Europa y América

Ya en el siglo I, algunos filósofos enseñaban que el amor de los padres hacia los hijos es algo natural y que, ricos y pobres debían amar a sus hijos. Este pensamiento no se masificó en ese momento, ya que muchas corrientes como el cristianismo presentaba a la infancia como una **edad dramática**, cargada por el pecado original con el que los niños nacían (Reis, 2008).

En Francia, cerca del Siglo XIX, los libros de la familia describían al niño como la **personificación del egoísmo y la crueldad**. Los niños eran sinónimo de inferioridad, no solo física, sino que moral e intelectual y eran sometidos a costumbres violentas, *“cuanto más se retrocede en la historia, más numerosas son las manifestaciones de impulsos filicidas”* (Ibíd. p. 25).

En Esparta cuando un niño o una niña nacía, el Consejo de Ancianos era quien decidía si vivía o moría después de observarlo detenidamente, ellos no querían que en la ciudad hubiese ciudadanos enfermos. Por su parte, en el Derecho Romano se estipulaba que el padre era quien decidía que hacer con su hijo, podía venderlo, regalarlo, flagelarlo, encerrarlo o matarlo, la forma de darle muerte eran diversas, a través de asfixia, estrangulamiento, ahogamiento, encierro en recipientes, entierros cuando eran recién nacidos, etc.

El filósofo cristiano Filón de Alejandría había sido el primero en condenar las prácticas de infanticidio abiertamente. Posterior a esto, la Iglesia también decide sumarse a la preocupación por el infanticidio generalizado, aplicando condenas a quienes realicen este tipo de prácticas. La gran cantidad de condenas que se reconocen en este periodo indican lo instauradas que estaban estas costumbres en las sociedades antiguas. Por su parte, al Estado comienza a preocuparle la situación demográfica e interviene a favor de los niños y las niñas para hacer crecer el patrimonio de cada nación.

Por otro lado, la historia de la infancia también ha estado marcada por una fuerte discriminación hacia dos grupos específicos, por una parte los hijos ilegítimos y por la otra el sexo femenino. A los primeros se les dio muerte hasta inicios del Siglo XIX, ya que los padres (hombres) declaraban cargos o actividades importantes que realizar y no se hacían cargo de la crianza de esos niños y las niñas. Por otra parte, las antiguas civilizaciones tenían preferencia por el sexo masculino, el sistema patriarcal de Roma, le asignaba todo el poder al **Pater Familias** (padre de familia) que tenía la **patria potestad** eso quiere decir, dominaciones diferenciadas sobre la mujer, los hijos, los bienes y los esclavos. Sólo los hombres ejercían funciones políticas, religiosas y militares, así las mujeres tenían una posición inferior y una fuerte dependencia con el hombre, los hijos y el padre. Ariès (1960) menciona *“La familia antigua no tenía*

una función afectiva, pues el sentimiento entre los esposos, y entre los padres e hijos, no era necesario para la existencia ni para el equilibrio de la familia” (citado en: Reis, 2008, p. 21). En Nápoles en el Siglo XIX cuando una mujer nacía, la familia colocaba en las afueras de sus viviendas una bandera negra para informar al resto de la desdicha que había sucedido en su hogar.

La modernidad trae consigo prácticas modernas de abandono a los niños y las niñas, a pesar de que se suprimen las prácticas el infanticidio, ahora las madres más acomodadas, que se desligan de las responsabilidades de cuidados maternos, dejan a sus hijos al cuidado de **nodrizas**, mujeres pobres que criaban a los niños y las niñas desde los primeros días de nacidos hasta los 2 o 5 años. Los niños y las niñas vivían en las casas de estas mujeres en condiciones de pobreza y desnutrición. Se realizaban prácticas como el fajamiento para prevenir deformaciones de la columna vertebral, se les enrollaba desde el cuello hasta los pies por 3 a 6 meses. Esto sin duda para las nodrizas era una comodidad ya que los niños no se movían. Lo que primero se le desenrollaba era la mano derecha para que no fueran zurdos, luego el resto del cuerpo. Esta práctica duro hasta fines del Siglo XIX, un estudio médico reciente sobre la empañadura, describe los resultados que estas prácticas de fajamiento ocasionaron en los niños y niñas “...*los niños enfajados, son sumamente pasivos, el corazón les late más despacio, lloran menos, duermen mucho más*” (DeMause, 1974, citado en: Reis, 2008 p. 33).

Dos hechos principales documentan el surgimiento de una nueva conciencia sobre la infancia. A finales del Siglo XVI se comienza a vestir a los niños y las niñas de las clases altas con un atuendo especialmente diseñado para ellos, ya no como adultos. Por su parte, el arte medieval en este mismo siglo, deja de ignorar al niño y comienza a retratar al “Putto” (niño desnudo) que se asocia más que al placer estético, a un amplio movimiento de interés a favor de la infancia. Hacia finales del Siglo XVI, ya las familias de clases altas comienzan a preocuparse por tener literatura para niños y niñas, así aparece una literatura pedagógica infantil.

Por su parte los historiadores comenzaron a escribir sobre la infancia a mediados del Siglo XIX en Europa y América “*como una de las primeras*

manifestaciones de la crisis social que trajo consigo la expansión capitalista” (Rojas, 2001, p.3). Según este autor *“la preocupación intelectual por la infancia hizo evidente el agotamiento de una etapa que había confiado en el papel humanizador y socializador de las instituciones que tenían como objetivo el cuidado de la niñez”* (Ibíd. p.4). Los orfanatos, las escuelas y todas aquellas instituciones que estaban a cargo de los niños y las niñas fueron cuestionados por sus actos de crueldad y desprotección hacia la infancia (trabajo prematuro, infanticidio, desnutrición, mortalidad). Sin embargo, Rojas es escéptico al sostener que esta preocupación por el estudio de la infancia en aquella época haya sido un tema de central interés, más bien el autor señala que los niños y las niñas fueron una pequeña parte de la historia utilizada para describir el escenario social y político de la época, sin ser ellos los actores principales.

El levantamiento y consolidación del enfoque moderno sobre lo que se supone es o debe ser la infancia, es un proceso que tomó bastantes años, hasta el Siglo XX, definido por muchos como **el siglo del niño**. Algunos historiadores como Philip Ariès (1973), Linda Pollock (1990), Lloyd DeMause (1982), entre otros, intentaron desde diversas perspectivas, hacer visible cómo la actitud de los adultos frente a la infancia ha cambiado en el curso de la historia, pasando de un estado de total indiferencia a la consolidación del niño y la niña como sujeto de derechos.

Uno de los historiadores que más influencia ha tenido sobre los estudios de la niñez es el francés Philip Ariès, quien plantea la existencia de una dimensión paradójica en torno a la infancia. A mayor valoración de la infancia, es mayor el control social ejercido sobre los niños y las niñas; por tanto menor es su grado de autonomía. Al respecto el autor señala: *“La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto [...] La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos”* (Ariès, 1973, p.60).

En la escuela de la Edad Media los niños y las niñas asistían a clases con personas de distintas edades, sin embargo, en la Edad Moderna comienzan a

ser separado del adulto, creándose escuelas exclusivamente para niños y niñas, al respecto Amaya expresa:

"La escolarización de la infancia implica la instauración de un proceso de infantilización de una franja creciente en las sociedades, operación que instaure divisiones entre los niños por edades, impartiendo saberes en grados crecientes de complejidad, lo que produce al mismo tiempo una fuerte demarcación y diferenciación entre el significado de niño y el estatuto del adulto, fundando una asimetría estructural y una dependencia funcional no sólo en la dimensión pedagógica, sino jurídica y económica, entre otras". (Amaya, 2010, p. 9)

La reflexión del autor nos remite a los postulados de Foucault (2003), donde menciona el papel que cumple la Escuela Moderna en el **disciplinamiento de los cuerpos**, su mismo modo de funcionamiento lo atestigua. Momentos de trabajo, recreo, acceso al conocimiento graduado y clasificado por exámenes organización rígida del horario etc. Para Foucault, la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos **dóciles** ya que aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Bajo esta lógica la Escuela ejercita la disciplina y un principio básico que la sostiene es la jerarquía. El docente y los directivos ordenan y el niño o la niña obedece, convirtiéndose en sujetos invisibilizados y sometidos a los mandatos del adulto.

Desde esta postura la infancia fue considerada como una creación de la modernidad y concebida como una *"existencia que necesita resguardo, asistencia, instrucción o encierro"* (Rojas, 2001, p.7) .La sociedad comienza a querer proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños y niñas, proceso en el que la institución escolar juega un papel central.

Otra de las historiadoras de la infancia es Linda Pollock, quien en su libro *"Los Niños Olvidados"* (1983) realiza una dura crítica a Ariès por haberse limitado a comentar obras iconográficas del pasado, sin haber hecho un análisis en profundidad. La autora utilizó varias fuentes directas para su investigación tales como, diarios de vida, cartas, autobiografías y relatos que intentaron reflejar el sentimiento de padres y madres hacia sus hijos e hijas.

La tesis de la autora está basada en que la relación concreta entre adultos y niños y niñas, se ha mantenido invariable en lo esencial, es decir, siempre ha existido una preocupación por los niños y las niñas, lo que ha cambiado *“es la forma en que los padres cumplen este rol, pero dentro de metas universales a las que cada cultura da sus respuestas específicas”* (Cortes, 2001, p.4). Esto quiere decir que el cambio estaría dado en el discurso sobre la infancia y no sobre la relación existente entre padres, madres, hijos e hijas.

Pollock deja en claro que algunos autores al reconstruir la **Historia de la Infancia** habían confundido dos planos diferentes que se deben distinguir adecuadamente, por un parte *“Las ideologías o representaciones de la infancia y la vida cotidiana de los niños y niñas”* (Ibíd. p. 6). De acuerdo a esta postura el autor señala que es necesario distinguir, cuando se habla sobre la infancia, entre el niño y la niña como individuo y la dimensión colectiva de la experiencia de la infancia en cada tiempo y espacio considerados. Aunque más adelante, el autor señala que estas dimensiones son difíciles de separar y que más bien existe *“una relación de influencia recíproca entre ambos niveles.”* (Ibíd. p. 7).

En oposición a la tesis planteada por Ariès, el estadounidense Lloyd DeMause considera que existen discrepancias al plantear que el niño y niña era feliz en la medida en que éste podía mezclarse entre las personas adultas y que el descubrimiento de la infancia en la Época Moderna, privó al niño y la niña de su libertad. Al contrario, DeMause adhiere a la teoría psicogénica de la historia que postula que *“la fuerza central del cambio no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones”* (DeMause 1974, citado en: Rojas 2001, p. 7). Esto quiere decir que a lo largo de la historia los adultos siempre han considerado a los niños y niñas, sin embargo, antiguamente no tenían la madurez emocional suficiente para ver al niño y niña o hijo o hija como persona. Según el autor, a medida que pasan los años la relación padre/hijo ha ido evolutivamente mejorando.

La tesis de DeMause concuerda con algunos discursos oficiales en cuanto se proclama al Estado Moderno como una nueva era de respeto hacía la infancia y sus derechos, que pondrían fin a las prácticas de indiferencia y malos tratos.

Esta visión, un tanto optimista, se contrapone a otras perspectivas más críticas que han llegado a estipular que la noción moderna de la infancia se materializa en un conjunto de instituciones y dispositivos creados exclusivamente para socializar y disciplinar a los niños y niñas, hecho que ha llevado a García Méndez (1998) a postular que *“la historia de la infancia es la historia de su control”*.

3.3.3 La perspectiva histórica de la infancia en Chile

En el contexto chileno, uno de los pioneros en abordar de forma exclusiva la historia de los niños y niñas del país es el profesor Jorge Rojas, quien en su libro *“Historia de la Infancia en el Chile Republicano. 1810-2010”* hace un recorrido cronológico, histórico y visual, que atiende a aspectos tales como: la vida privada, la escolarización, las políticas públicas relacionadas con la infancia, las formas de socialización y las representaciones sociales y comerciales de los niños y las niñas.

Según Rojas (2010), los niños y las niñas durante la época colonial fueron invisibilizados por la sociedad en general, una prueba de ello sería la ausencia de especialistas, publicaciones y congresos dedicados a la infancia. Una de las fuentes de estudio que utilizó Rojas para remontar a aquella época fueron los escritos de Vicuña Mackenna, quien es su libro, *“Historia Crítica y Social de la Ciudad de Santiago: desde su fundación hasta nuestros días 1541-1868”*, da cuenta de la manera en que la sociedad se comportó frente a los niños y niñas, Vicuña Mackenna realiza *“una dura crítica al ambiente oscuro y violento que rodeaba a la infancia durante la colonia”*. (Rojas, 2001, p.5).

Por otra parte, Gabriel Salazar en su libro *“Historia Contemporánea de Chile V, Niñez y Juventud”*, realiza una distinción entre los niños y las niñas oligarcas y los plebeyos del Siglo XIX. Según el autor *“Los niños de la oligarquía, tuvieron sobre ellos, un enorme aparato familiar e institucional de protección. Eso los hundía en una profunda marginalidad histórica.”* (Salazar, 2001, p.20). Los **caballeritos** no tenían más protagonismo que jugar entremezclados con el mundo adulto y bajo el alero de un estricto régimen doméstico. En cambio, para

los niños y las niñas **plebeyos**, el protagonismo histórico comenzaba apenas nacían, debido a la ausencia de un sistema protector que los obligaba a *“escapar o resistir desde niños la amenaza permanente de la historia oligarca”* (Ibíd,p. 48). Durante esa época, era frecuente encontrar en las familias más adineradas **niños esclavos** que formaban parte de la servidumbre doméstica, así como también era común la existencia de niños y niñas ilegítimos y niños denominados **huachos**, es decir, sin padre ni madre.

Durante el Siglo XIX, según Salazar el 80% de los niños y niñas plebeyos no tenían padre, y a menudo, tampoco una madre. Jurisdiccionalmente, los hijos naturales estaban en mejor condición que el resto, por ejemplo, tenían derecho a alimento, vestuario, educación, entre otros.

Ya a mediados del Siglo XIX, debido a la apertura del país a los procesos de modernización, se produce, según Rojas, una suerte *de **descubrimiento de la infancia*** proveniente de la influencia Europea y que afectó principalmente a las clases acomodadas. Una prueba de ello son las grandes cantidades de registros documentales, pinturas y/o retratos sobre los niños y niñas. Sin embargo, a pesar de esta nueva **romántica valorización de la infancia**, las altas tasas de mortalidad infantil eran alarmantes, hecho que se reafirma con datos publicados por la Oficina de Estadísticas, *“del total de defunciones producidas en 1848, un 50% correspondía a niños de cero a siete años”* (Rojas, 2010, p.109).

A finales del Siglo XIX, el foco de atención hacia la infancia fue primordial a nivel político, se hicieron intentos (aunque fallidos) por disminuir la mortalidad infantil y el trabajo en los niños y niñas fue objeto de duras críticas *” A pesar de ello, la pobreza y el crecimiento de la población aumentó y se multiplicó la presencia de niños y niñas en la calles, dedicados a pedir limosna, vender, robar, vagar y jugar”* (Rojas, 2010, p. 219). Eso trajo como consecuencia la creación de numerosos **orfanatos** y **correccionales de menores** que privaron de libertad a la infancia, bajo el alero de una institución.

Según Salazar, el Congreso de Protección de la Infancia de 1913 demostró que los mismos niños y niñas que habían sido tratados a mediados de siglo XIX

como esclavos del trabajo y sirvientes ocupados a 'hacer mandados' y o a ser abusados sexualmente por los adultos, terminaron siendo tratados, a comienzos del XX, como 'fuerza de trabajo' formalmente asalariada (pero barata) y, a la vez como 'objetos de Derecho Público'.

A partir de 1920 existe un giro, ya que los niños y niñas comienzan a ser privilegiados *“en las políticas públicas y en la vida familiar fue un antecedente de lo que, años después, se transformó en una doctrina jurídica de mayor alcance”* (Rojas, 2010, p. 219). Uno de los hitos más importantes fue la Reforma Educacional de 1928, la cual postula a la educación como *“función propia del Estado”* (Ibíd.), además de establecer la gratuidad de la educación primaria, declarando que ésta debía preocuparse además del mantenimiento fisiológico de los alumnos y alumnas. A su vez, la modernización de la medicina y las políticas de prevención sanitaria, trajeron consigo una importante disminución de la mortalidad infantil. También comienzan a publicarse libros, obras de teatro y juguetes creados especialmente para los niños y niñas.

A mediados del Siglo XX *“el tema de los derechos del niño/a empieza a tomar fuerza, pero como parte de un fenómeno más amplio”* (Rojas, 2010, p.488). La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1959 marca ciertas consideraciones respecto a la infancia; sin embargo, la firma de esta declaración por el Estado chileno *“no provocó cambios institucionales hasta cuarenta años después”* (Ibíd. 488).

En los últimos treinta años la situación de la infancia en Chile, se torna un tanto paradójica, según Rojas:

“El tránsito de una etapa caracterizada por el contexto político de una dictadura a otra legitimada por un sistema democrático ha sido uno de sus sellos distintivos. En un primer momento, el ambiente de control y represión, que en algunos casos afectó en forma aguda a algunos niños, estuvo acompañado de una política focalizada que hizo disminuir las tasas de desnutrición” (Rojas, 2010, p.545).

Tras el término de la dictadura militar y desde los gobiernos de la Concertación, las políticas públicas hacia la infancia comienzan a focalizarse en torno a los derechos del niño y la niña y la idea de defender el **'interés superior del niño'**, instalándose por diversas vías, en la vida de la sociedad Chilena.

3.3.4 Imaginarios de la infancia en la posmodernidad

En la época de la Modernidad el concepto de infancia adquirió en cierto modo una connotación universal, es decir, los niños y niñas representaron ciertas características homogéneas asumidas por la sociedad como "seres puros", "inocentes", "pasivos", " dependientes del adulto", entre otros. Da Costa (2007) sostiene que hoy en día esta visión moderna y "universal" de la infancia ha ido sufriendo importantes modificaciones debido a las grandes transformaciones económicas y tecnológicas producto del neoliberalismo y el fenómeno de la globalización. Según Da Costa, en las discusiones post modernistas se ha incluido el término de **diversidad** en la infancia, quiere decir que si bien, la infancia como período biológico hace referencia a un grupo determinado de la sociedad, se debe considerar un concepto de diversidad, que *"ha puesto en evidencia las significativas transformaciones sociales, y que son presentadas en la gran variación de experiencias de infancias, en donde residen las diferencias que cuestionan la "universalidad" y la uniformidad"* (Ibíd. p. 15).

Otro aspecto importante a considerar es el estatus prominente que ha ido adquiriendo la infancia en estos últimos años debido a los avances alcanzados por las neurociencias, *"que promueven, con un persuasivo mensaje, la necesidad de priorizar la inversión en la primera infancia"* (Ibíd. p. 14). Los hallazgos sobre la plasticidad cerebral de los niños y niñas, han incidido en validar a nivel mundial a la infancia como **'capital humano'**, *"donde la inversión en la infancia constituiría una inversión a largo plazo la cual beneficia a toda sociedad que invierte en sus niños con equidad, asegurándoles un buen comienzo en la vida."* (Ibíd., p. 13). Este hallazgo tuvo importantes repercusiones, uno de ellos es que los distintos países del mundo (sobre todo los países en desarrollo), comienzan a poner en sus agendas el tema de la infancia, creando sistemas de protección, políticas a favor de la infancia,

reformas educacionales y en definitiva, invirtiendo una mayor cantidad de recursos en los niños y las niñas.

Esta teoría del niño y niña como **capital humano** según La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), obedecería a una lógica del sistema neoliberal donde existiría una relación costo-beneficio en todo orden de cosas y sobre todo en el ámbito de la educación. El término capital humano en la primera infancia se refiere “al desarrollo de capacidades que preparan a cada individuo para la vida adulta en el mercado de trabajo y, en consecuencia, para la generación de valor económico capaz de aumentar la riqueza de los individuos y las naciones” (CLADE, 2011, p. 12). Según esta organización, el paradigma del capital humano respondería una educación basada en competencias, aptitudes, posturas y conocimientos dirigidos a la productividad de un futuro adulto.

Esta visión impuesta por organismos como el Banco Mundial, ve la educación en la primera infancia como **inversión financiera con retorno asegurado**, tuvo importantes influencias en organizaciones como la UNESCO, UNICEF, OEA, etc. Además ha reglamentando el discurso de muchos gobiernos del mundo e instituciones, instalándose en el imaginario social y en reiteradas ocasiones, tomando distancia de la concepción del niño y la niña como sujeto de derechos.

Bajo este paradigma cabe preguntar ¿Cómo se puede hablar de sujetos de derecho cuando, desde el nacimiento, los niños y las niñas se consideran agentes de crecimiento económico? ¿El futuro de ellos y ellas no sería el presente?

Desde otra perspectiva, Amaya (2010) señala que en la actualidad existiría una **cultura de la infancia** dada por **modalidades subjetivas** llenas de complejidades, contradicciones y paradojas. El autor intenta describir distintas versiones o tipos de infancias que existen en nuestros tiempos, haciendo énfasis en que todas las categorías mencionadas corresponden a **prácticas des-subjetivantes** entendidas como “*aquellas que, donde hay alguien, operan*

como si ese alguien fuera nada o nadie, expropiándolo de su condición de sujeto” (p. 26).

A continuación se especifican las categorías de infancia expuestas por el autor:

La infancia naturalizada: *“Se trata de considerar a la infancia como un hecho dado, inmutable y a-histórico con un supuesto carácter claramente universal”* (Ibíd. 28). En esta concepción se trata de ver al niño y la niña como naturalmente inferior al adulto, una “tabula rasa” en donde el adulto deposita sus conocimientos y mandatos. Se trata del legado de una antigua tradición en el campo de la pedagogía y la psicología, influenciada por las ideas John Locke, John Watson, B.F Skinner, entre otros y que aún, siguen estando presentes en el imaginario de los educadores.

La infancia infantilizada: Se define al niño y la niña como sujeto inocente y como un alma pura. Esta forma de expresión *“corresponde a las representaciones epocales modernas (que perviven hasta nuestros días), que concibieron al niño/a como un ser incompleto y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente del adulto”* (Ibíd. pp. 30-31)

La infancia minorizada: La categorización de los niños y las niñas como menores “proviene de teorías del derecho y la filosofía. Para lo jurisdiccional, son menores de edad todos los niños y niñas, independiente de su origen y condición. Esta denominación responde a un orden de clasificación inferior al del adulto y en el marco de las leyes protección y castigo, serían dos caras de la misma moneda. Se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral, pero también por considerarla potencial o materialmente peligrosa para la sociedad.

La infancia medicada: Con esta categoría el autor se refiere a una infancia **psicopatologizada**, es decir, niños y niñas colmados de trastornos conductuales, problemas de aprendizaje, déficit atencional, etc. Según la autora *“La psicopatologización, en el caso de la infancia se inscribe como una forma de abuso de poder de parte de los adultos, legitimado por saberes más o menos acreditados oficial y socialmente”*. (Ibíd. p. 34). Actualmente en nuestro

país **los niños inquietos**, ahora serían portadores de un supuesto Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), este déficit según un reportaje realizado por Mauricio Becerra (2013) y publicado en el diario “El Ciudadano” estaría afectando al 5% de la población entre 4 y 18 años de edad, quienes en su mayoría son tratados con **Metilfenidato** (MFD), llamado comúnmente **Ritalín**, fármaco que ha sido promovido por escuelas para mantener a los niños y niñas “quietos”. El autor del reportaje también señala que *“en sólo un año la cantidad de niños diagnosticado con déficit atencional pasó de 7.940 a 28.095”*, aumentando con ello la subvención escolar de \$51.138 a \$141.746 por niño y la niña diagnosticado con dicho trastorno.

La infancia mediatizada–tecnologizada: Los niños y niñas en la actualidad se forman como tales, a través de la influencia de los medios de comunicación y la tecnología, que *“en sus diversas expresiones, invaden cada aspecto y momento de la vida del sujeto, absorbiendo gran parte de los intereses y el tiempo de la población infantil”*. (Ibíd. p. 36). Tenemos aquí una serie de tecnología que cobra vida para los niños y niñas, desde la publicidad hasta aparatos que están diseñados para el consumo infantil y que en Chile ha tenido consecuencias poco estudiadas, en la subjetividad de los niños y niñas.

La infancia mercantilizada Según el autor la operación llevada a cabo en este tipo de infancia, resulta de una transformación, de la promesa de formación de un “futuro ciudadano” en un “actual consumidor”. La asimetría adulto-niño queda cancelada, ya que en las prácticas de consumo, la lógica familiar en sus formas de autoridad es reemplazada por la autoridad del objeto de consumo que interpela a sus consumidores. Los niños y las niñas actualmente exigen de forma constante la obtención de determinados productos que están en el mercado. Un claro ejemplo de ello, son los teléfonos celulares con determinadas características. También se han generado centros pensados para la recreación y educación de la infancia que promueve el consumo y el acceso a dispositivos como las tarjetas de crédito, tarjetas del retail, como es el caso de Kidzania.

La infancia desamparada: Los nuevos modos de vinculación familiar configuran múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial, es decir, la lógica fundada en la existencia de figuras de autoridad se encuentra profundamente alterada, a su vez, *“las condiciones institucionales que hicieron posible la producción de esta infancia han perdido eficacia simbólica: para alcanzar una autonomía como sujeto, los saberes necesarios ya no son centralmente impartidos por la escuela”* (Ibíd. p. 40). Este hecho hace que los niños y niñas se encuentren en una situación de desamparo, ya que las grandes instituciones a su cargo (familia y escuela) están pasando por diversas transformaciones a nivel social como ha sido la pérdida del tejido social y del control social. En el caso de Chile se hace más evidente con la entrada de la democracia, en que muchas experiencias organizativas realizadas para la infancia, se fueron perdiendo o institucionalizando, como es el caso de los Jardines Infantiles Comunitarios y los Talleres de Aprendizaje (TAP). Además, de los problemas de productos de las condiciones de vulnerabilidad, que según la encuesta CASEN (2012), 1 de cada 4 niños entre los 0 a 3 años es pobre, siendo los niños y niñas los más pobres del país.

Tal como se ha sido expuesto, el pensamiento post moderno ha contribuido a la formación de un nuevo concepto de niño y niña, y la manera de cómo se visualiza hoy en día a la infancia. No obstante, no se puede desconocer que el mundo científico y académico se ha encargado de clasificar, distinguir, sostener y dotar de significado a la experiencia de ser niños y niñas, nutriéndose para ello de circunstancias históricas, sociales, económicas y culturales. En definitiva se han construido nociones, conceptos e imágenes que confluyen a configurar imaginarios sociales sobre la infancia que se expresan en los discursos y prácticas.

Así, el significado de qué es la infancia *“no es un dato dado por naturaleza ”* (Colángelo, 2007, p. 4), sino por el resultado de una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales, donde coexisten relaciones de fuerza y estrategias de dominio. Se trataría entonces *“del resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal”* (Ibíd. p. 4) donde los grupos de poder en reiteradas

ocasiones ponen sus intereses sociopolíticos validando determinados discursos científicos y pedagógicos en torno a la infancia.

Desde la formación docente se hace necesario repensar a los niños y niñas para poder orientar las prácticas pedagógicas actuales, ya que aún es posible apreciar una tendencia homogeneizadora en los centros educativos, donde es el adulto quien decide todos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje y que en la mayoría de los casos, tiende más bien **invisibilizar** a los niños y niñas. Desde aquí es importante problematizar respecto a nociones e ideas preconcebidas sobre la infancia y aproximarse a un constructo teórico que permita visualizar a las infancias y a las complejidades de los contextos actuales.

3.4 SURGIMIENTO, HISTORIA Y PERSPECTIVAS DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

3.4.1 Niño y niña como objeto de protección

Desde fines del Siglo XIX y a lo largo del primer tercio del Siglo XX se produce un fenómeno que irá consolidando las políticas a favor de la protección de la infancia. En primer lugar, se inicia la **liberación de los niños y niñas**, lo que significa mirar al niño y niña como individuo y ya no como **objeto** y propiedad de sus padres, este proceso que se dio con bastante lentitud, permitió que en el Siglo XIX en Francia *“los poderes públicos empezarán a pensar en los niños como tales, con sus necesidades especiales, dados su desamparo y vulnerabilidad”* (DeMause 1974, citado en Reis: 2008, p. 63)

Con el descubrimiento del niño-víctima de la familia y de la sociedad, comienza la era de preocupación por la protección del niño y la niña y la intervención del Estado como responsable de esta protección, quien comenzó a inmiscuirse en la vida familiar para controlar el ejercicio de poder por parte de los padres. Incluso respecto al concepto moderno de “menor”, jugaron un importante papel *“...las distintas formas de intervención del Estado en donde jugaron un papel crucial en la constitución del concepto moderno de menor. Las dos fuentes fundamentales determinantes en el establecimiento del concepto de minoría de*

edad han sido las legislaciones relativas a la educación obligatoria y a las que regulan las condiciones de trabajo” (Therborn, 1993, citado en: Dávila & Naya, 2011, p. 34).

Hacia la segunda mitad del Siglo XIX aparecen las Sociedades Protectoras de la Infancia, comienza en 1852 a utilizarse la expresión **derechos de los niños**, en donde hay un progresivo interés por parte de los reformadores sociales, médicos, pedagogos, educadores, pediatras, asociaciones de protección a la infancia y, en general de los gobiernos por internacionalizar dichas políticas *“una de las vías de penetración será la celebración de congresos internacionales que, en la mayoría de los casos, están convocados por asociaciones de protección a la infancia, de pediatría, de higiene y medicina, etc.”* (Ibíd. p. 34). La mayoría de estos congresos tienen un carácter propagandístico respecto al tema de la protección de la infancia, enfocado principalmente en el contexto de la I° Guerra Mundial y post guerra mundial, planteándose la lucha contra enfermedades, higiene, educación familiar, los tribunales de niños y niñas, el abandono, el trabajo infantil, el maltrato físico y psicológico de los niños y niñas, la desnutrición, la pedofilia, el alcoholismo, la delincuencia, entre otras. Se debe destacar que en estos congresos las discusiones por los temas mencionados que vivía la infancia durante y después de la I° Guerra Mundial giraban alrededor de dos polos, uno *“más jurídico y teórico y otro, más pragmático”* (Rollet, 2001, citado en: Dávila & Naya, 2011, p. 43) Es decir, con un planteamiento jurídico más preocupado por cuestiones relativas a las responsabilidades de los Estados o de las familias con respecto a las niños y niñas abandonados, la delincuencia o la tutela y el segundo polo, con un planteamiento médico - higienista, preocupado de las enfermedades más comunes de la nutrición e higiene de la infancia.

En el contexto de intereses internacionales por la protección de los niños y niñas y en plena I° Guerra Mundial, en 1917, se tiene conocimiento de un proyecto de carta magna internacional propuesta por la Liga Internacional para la Protección a la Infancia en los Estados Unidos de América, con sede en Nueva York, *“cuyo objetivo era paliar la situación de los niños y niñas en Europa y cuyo trabajo fundamental sería asegurar la cooperación de todas las naciones, por medio de sus legisladores y de sus hombres más eminentes, en*

la Iglesia, en el Estado, en el Ejército y en la Marina, para la gran obra de reconstrucción que ha de seguir a la paz en Europa” (Ibíd. p. 40). Para ello, se propuso esta carta magna, donde de manera explícita se habla de reconocer “una amplia relación de derechos del niño, que debe nacer en buenas condiciones, que debe ser educado y protegido contra la indiferencia y la ignorancia y codicia”, y cuyo código “de los derechos del niño debe exigirse como parte integral entre las condiciones del tratado de paz” (Pro-Infantia, 1917, citado en: Dávila & Naya, 2011, p. 41)

Con estos diversos temas, polos de discusión y surgimiento de medidas por parte de los Estados sobre la protección de la infancia, conformados por esta amalgama de intereses es donde se construye esa “cultura común” de la que habla Rollet, es que nacen en el primer tercio del Siglo XX, una red fraguada con el objetivo de *“atender la protección a la infancia abandonada física y moralmente, por utilizar una expresión muy extendida en una época donde los derechos de los niños y niñas eran desconocidos”* (Ibíd. p. 41). Es importante mencionar que a través de la mirada de objeto de protección de los niños y niñas, de alguna manera implícita, se da inicio al surgimiento de los diferentes tratados sobre los derechos del niño y niña, en el cual jugaron y juegan hasta la actualidad un importante papel los Organismos No Gubernamentales (ONG's).

3.4.2 La construcción de la Convención de los Derechos de los Niños

Al término de la guerra se realiza la Convención de Ginebra (Suiza) donde los temas a tratar estaban enfocados en realizar políticas a favor de la infancia en el área de higiene, salud y protección, en las cuales participaban de manera activa las diversas ONG's del momento, las cuales son uno de los factores internos en la creación de la declaración de Ginebra de 1924, como también la ayuda del Papa Benedicto XV y el apoyo de políticos e intelectuales además de factores externos como el tratado de Versalles. Después de la finalización de la I° Guerra Mundial, se establece la Declaración de los Derechos del Niño y Niña más conocida como *Declaración de Ginebra: Salvemos a los niños y niñas*.

La Declaración de Ginebra de 1924 establece que la humanidad debe entregarle al niño y niña lo mejor que ésta puede darle. El documento fue escrito utilizando un lenguaje sencillo, ya que, la intención no era realmente formular derecho, sino que esta Declaración pone más énfasis en los deberes del adulto hacia los niños y niñas, más que sobre los derechos de la infancia. En los primeros cinco artículos son reconocidas las necesidades fundamentales de los niños y las niñas, centrándose en su bienestar, reconociendo su derecho al desarrollo, asistencia, socorro y a la protección. Sin embargo, a pesar de que este texto contiene ciertos derechos fundamentales del niño, no tiene fuerza vinculante para los Estados. En 1934, la Asamblea General de la Sociedad de Naciones aprobó el nuevo texto de la Declaración de Ginebra, en que los Estados firmantes hacen una promesa de incorporar estos principios a su legislación interna, no es jurídicamente vinculante para ellos.

En cambio la declaración de los Derechos del Niño de 1959 aprobada por la Asamblea General de la ONU, que consta de 10 principios, concretando para los niños los derechos contemplados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 principalmente, el de no discriminación y participación. Se debe mencionar que seis años antes de la aprobación de esta declaración se había decidido crear el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para los niños (UNICEF) que continuaría sus labores como organismo especializado y permanente para la protección de la infancia (denominándolo oficialmente Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

3.4.3 El camino hacia la perspectiva de derechos en Chile

La sensibilidad a favor de los niños y niñas en nuestro continente se fortaleció considerablemente durante la segunda mitad del Siglo XIX y ya a inicios del Siglo XX, había una idea al menos a nivel institucional de que a los niños y niñas se les debía *“asegurar un cierto nivel de bienestar material y espiritual. Esto no siempre significó un reconocimiento de derechos en un sentido estricto, sino muchas veces el desarrollo de un sentimiento de compasión y piedad”* (Rojas, 2007, p. 2). Sin embargo la influencia europea y norteamericana fue

clave para derribar esta idea de asistencialismo, por una mirada más amplia hacia el concepto de derechos.

En Chile entre 1910 y 1930 se conocieron cuatro textos de origen institucional que proclamaban expresamente los derechos del niño: *“el acuerdo de un congreso científico español, que data de 1912; la célebre declaración de Ginebra, suscrita por la Sociedad de Naciones en 1924; el texto firmado en Montevideo por los delegados de diez países, incluido Chile, en 1927, y la Declaración de Washington, de 1930”* (Ibíd. p. 5) El gran mérito del primer texto declarado en Barcelona en 1912, que constaba de 8 artículos, fue que se explicitaba que varios de los derechos debían ser garantizados por la familia y en subsidio por el Estado, o sea, se propusieron instituciones responsables de cumplir los propósitos mencionados.

La segunda publicación de 1924, conocida como declaración de Ginebra que fue proclamada por la organización **Save The Children International Union**, con apoyo de la Cruz Roja, consta de cinco principios que tratan *“las condiciones esenciales que aseguraban el pleno desarrollo de su persona. Enfatizaba la protección material al niño, de un modo bastante pragmático y preciso (desarrollo físico y espiritual; alimentación; asistencia al enfermo, al niño desvalido y desviado; protección contra la explotación)”* (Ibíd. p. 6). Esta declaración tuvo gran difusión en el mundo, respecto a medidas concretas, por un momento en Chile se pasó por alto, pero fueron las organizaciones asociadas a la Declaración de 1924, que tenían presencia en Chile, quienes dieron atención al tema *“En mayo de 1924, el gobierno chileno aprobó el reglamento de la Cruz Roja Juvenil y, con ello, según lo afirmó la propia Cruz Roja, habría adherido a la Declaración de Ginebra”* (Ibíd.)

En forma paralela a la difusión mundial de la declaración de Ginebra, surgió una iniciativa a nivel panamericano, *“originada a partir de la nueva institucionalidad a favor de la infancia que se estaba gestando”* (Ibíd. p. 7) Este cual fue el Segundo Congreso Americano del niño realizado en Montevideo el año 1919, donde se había llegado al acuerdo de crear una entidad de trabajo permanente que promoviera prácticas positivas hacia la infancia a nivel continental, bajo el nombre de “Oficina Internacional Americana de Protección a

la Infancia". Si bien, no se lograron avances inmediatos luego, al siguiente congreso que tuvo lugar en Rio de Janeiro en 1922, la idea tuvo mayor apoyo, creándose así en Julio de 1924 bajo el nombre de "Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia" (1927). En él diez países, incluido Chile, se suscribieron a este instituto en Montevideo, que se constituyó de manera oficial. En la sesión inaugural de Instituto, el 9 de Junio de 1927, se aprobó el Decálogo de los Derechos del Niño que integraba un enfoque tradicional por uno más innovador, ya que:

"consideraba su protección física (vivienda, vestuario, seguridad económica, alimentación adecuada, condiciones sanitarias), así como el derecho a la educación. No se trataba de cualquier educación, ya que la declaración defendía un modelo pedagógico activo, no libresco, en contacto con la naturaleza, especializado. También incluía el derecho a la "consideración social", expresado en la igualdad jurídica (eliminación de las diferencias entre legítimos e ilegítimos), así como el derecho a mantener y desarrollar la propia personalidad y canalizar sus energías (lo que implicaba una crítica al modelo tradicional de los asilos y reformatorios)" (Ibíd. p. 8)

Respecto a la Declaración de Washington de 1930, en Chile no tuvo mayor difusión ni interés por la prensa de ese momento. Esta declaración incluía las conclusiones de la Conferencia de la Casa Blanca sobre salud y protección del niño. Rojas, menciona que entre 1910 y 1930 las ideas que circularon sobre los derechos del niño se relacionaban con cubrir las necesidades básicas de tipo material y el acceso a educación, principalmente. Otros fueron más allá e incluyeron aspectos más subjetivos, como el derecho a la felicidad. El derecho a la igualdad y a la no discriminación, solo fueron incluidos en pocos textos.

Desde esta mirada histórica no se puede dejar de reconocer el aporte de otra intelectual, Gabriela Mistral, poetisa y pedagoga la primera mujer latinoamericana que plantea el respeto a los derechos del niño, que paradójicamente tuvo una divulgación mayor en el extranjero que en nuestro país (Rojas, 2007). En uno de sus primeros escritos mencionaba el derecho a la salud plena, *"al vigor de la alegría; a vivir en sociedad con instituciones libre e igualitarias y otorgaba un lugar privilegiado a la educación profesional, maternal y cristiana"* (Scarpa, 1979).

La Convención de los Derechos del Niño y Niña (CDNN) de 1989 que todavía, cuando ya han pasado más de veinte años desde que fuera aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, suele señalarse como un hito fundamental en la positivización de los derechos del niño respecto a las declaraciones anteriores, como la de Declaración de Ginebra 1924 salvemos a los niños y niñas, la Declaración de los Derechos del niño 1959 y de otros documentos internacionales y congresos en favor de las políticas de protección a la infancia. En todas ellas, *“se evidencia una transformación importante de la concepción de infancia, un proceso discutido en muchos aspectos, sobre la consideración de los niños y niñas quienes pasan de **objetos** de protección a **sujetos de derecho**”* (Dávila & Naya, 2001, p. 29). Se debe considerar como un cambio de paradigma dentro de la historia, tanto del concepto de infancia y de sus representaciones sociales, como desde el punto de vista de las prácticas sociales y las obligaciones gubernamentales, no solamente en el campo de la protección a la infancia, sino también en el del derecho.

La CDNN expresa la clara directriz a traducir en términos de derechos, prácticamente todo el universo del niño y la niña, esto quiere decir abarcar los Derechos de manera holística e integradora, la cual sea oportuna y pertinente a los niños, niñas y adolescentes mirado desde la psicología, biología, la educación y lo judicial. Si bien hasta entonces, puede prevalecer una orientación proteccionista y asistencialista, los derechos del niño han sido presentados como deberes impuestos a la familia, a los adultos e instituciones gubernamentales.

La CDNN contribuyó a inaugurar la idea de que el niño y niña es sujeto reconocido de derechos autónomos y no que los derechos son los que los adultos e instituciones diversas consideren pertinentes. Pero de acuerdo con Dávila & Naya, (2001):

“En este sentido, y aunque la CDNN hace una clara apuesta por considerar al niño y niña como sujeto de derecho, lo cierto es que en la implementación que llevan a cabo las diferentes instituciones todavía se aprecia el escaso interés y desarrollo por esta nueva concepción, prevaleciendo la postura tradicional de protección a pesar del discurso “políticamente correcto” sobre los derechos del niño” (p. 50).

Es muy importante mencionar que la opción elegida por los redactores de la Convención a la hora de definir al niño y niña es que, a los ‘efectos de la Convención’, se *“entiende al niño como todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad”* (Ibíd. p. 70). Ésto limita el campo de los derechos del niño y niña, ya que queda delimitada a las legislaciones de los distintos países.

La lista de derechos que los redactores han plasmado, es en efecto, notablemente amplia y heterogénea va más allá de enriquecer el contenido de los derechos sociales y culturales, mencionados en la Declaración de 1959 llamada **Protejamos a los niños y niñas** donde se abordaban principalmente temas relacionados con satisfacer las necesidades básicas, en tanto, esta nueva declaración dedica más atención a un aspecto bastante novedoso en el panorama de los niños y niñas y adolescentes, que es la satisfacción de la autonomía, entendida como la “libertad del sujeto” y como autonomía crítica. Esto se refiere a reconocer a los niños y niñas como una persona dotada de cierto grado de desarrollo psicofísico del disfrute de algunos ámbitos de libertad como la libertad de expresión (art. 13), la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 14), la libertad de asociación (art. 15) y el derecho a la protección de la vida privada (art. 15), tradicionalmente estimadas como privilegios exclusivos de los sujetos adultos.

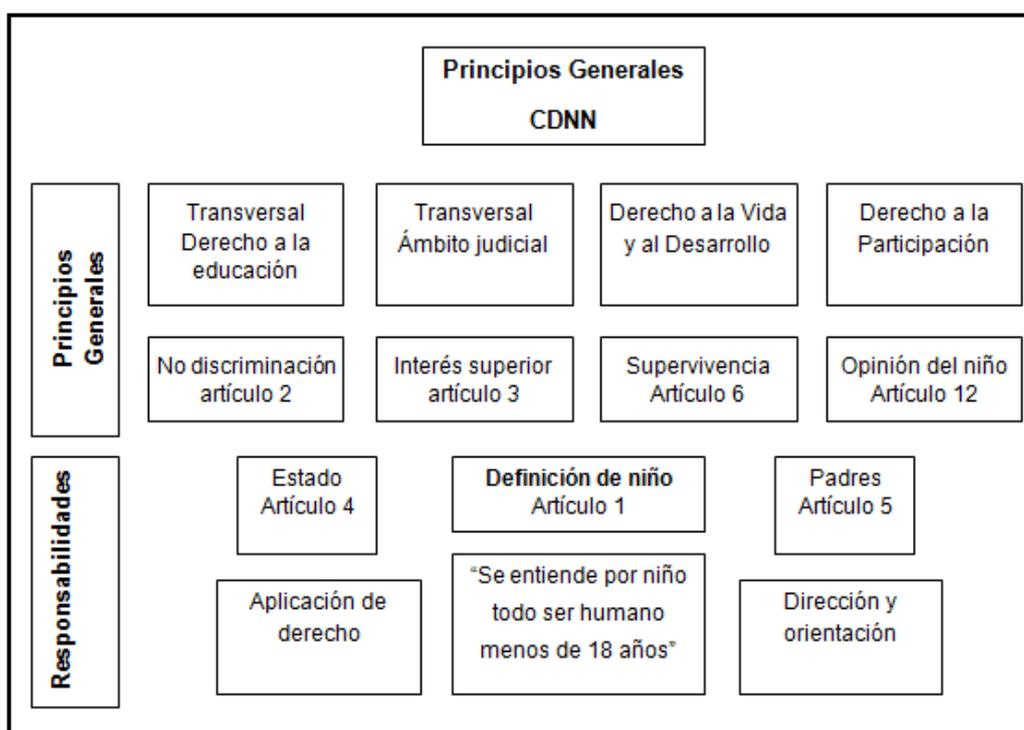
3.4.4 Principios generales de la convención de los derechos del niño, niña y adolescente

La CDNN se estructura a través de principios fundamentales, estos principios como señala Dworkin (1989):

“...son proposiciones que describen derechos: igualdad, protección efectiva, autonomía, libertad de expresión, etc., cuyo cumplimiento es una exigencia de la justicia. Los principios, en el marco de un sistema jurídico basado en el reconocimiento de derechos, puede decirse que son derechos que permiten ejercer otros derechos y resolver conflictos” (p. 514).

Estos estándares jurídicos, llamados principios, tienen una gran importancia para resolver conflictos normativos o de colisión de derechos, ya que cuando existe algún conflicto entre principios no se pueden resolver por la lógica de su validez o invalidez, sino que por peso relativo en la situación concreta.

Realizando una especificación de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes se debe mencionar que se encuentran algunos que son los principios generales de la convención como se muestra en el esquema N° 2, en donde se resalta la importancia de dichos derechos, centrados en la definición del niño y la niña contenido en el artículo n°1. Por su parte los artículos n°2, n°3, n°6 y n°12, considerados por el comité como principios generales, además de los artículos n°4 y n°5 que fijan las obligaciones y responsabilidades de los Estados partes y las orientaciones de los padres.



Esquema N° 2: Principios generales de la convención sobre los Derechos del niño y la niña. (Elaborado por Dávila & Naya, 2008, p. 71)

Principio: No discriminación de los niños, niñas y adolescentes.

El artículo número n°2 de los principios generales de los Derechos del Niño, niña y adolescente, sobre la **no discriminación**, no es más que la traslación

del mismo artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, ampliándose la no discriminación a los siguientes criterios *“impedimento físicos, al nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”* (Ibíd. 73). Cuando se añade ‘cualquier otra condición’ intenta recoger todas las posibles discriminaciones, estar discapacitado, vivir en la calle, tener VIH /SIDA, no ser reconocido por los padres, entre otros. En este principio debe ser observado el *“Respeto al niño, no sólo con relación a las medidas de protección que deban dispersársele, sino también en su condición de titular de derechos y en el ejercicio de estos”* (Carmona, 2003, citado en Dávila & Naya, 2011, p. 74). Se debe mencionar que tanto la CDNN, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, no han llegado a definir lo que quieren decir con **No discriminación**. Nos referiremos a la definición entregada por la Ley N° 20.609, contra la discriminación, aprobada 12 de julio de 2012, en que el Artículo 2° señala lo siguiente:

“Definición de discriminación arbitraria. Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”

El artículo n°2 de la CDNN respecto al principio no discriminación, no sólo se refieren a aquellas circunstancias que originan un trato discriminatorio en particular sino que además se interesa por los casos de especial vulnerabilidad. Así se puede afirmar que la discriminación en el goce de sus derechos puede afectar a los niños y niñas con relación de los adultos (situaciones de explotación y abuso en base precisamente a su minoría de edad) o a otros niños (discriminaciones en razón de sus sexo, religión, origen étnico o social, nacionalidad, etc.) y puede tener su origen en circunstancias personales del niño y la niña (edad, madurez, minusvalías, filiación, etc.). Procedente de su entorno económico, cultural o social (pobreza, habitad marginado, pertenencia

a minorías o grupos étnicos, etc.) o propias de sus padres, familiares o tutores (condiciones personales, sociales, económicas, etc.) de éstos.

Principio: Supervivencia y desarrollo infantil.

Por otra parte, el artículo número 6 de la CDNN, respecto a la supervivencia y desarrollo infantil hace hincapié en la defensa del derecho a la vida, y plantea que los Estados partes deben garantizar en la máxima medida de lo posible la supervivencia y el desarrollo de los niños y niñas. La UNICEF pone en evidencia la importancia de este derecho *“los niños y niñas que viven en la pobreza se enfrentan a la privación de muchos de sus derechos: a la supervivencia, la salud y nutrición, la educación, la participación y la protección contra los daños, la explotación y la discriminación”* (Unicef 2004, citado en: Dávila y Naya, 2011 p. 80). Este principio se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos y en la CDNN, en la cual se recoge que los Estados partes garantizarán, en la medida de lo posible, la supervivencia y el desarrollo del niño. *“El Comité señala todas las circunstancias que atentan contra este principio: efectos negativos de los embarazos de adolescentes, abortos clandestinos, pena de muertes, conflictos armados, homicidios y otros tipos de violencia contra los niños, infanticidio, la preferencia por hijos varones, el suicidio”* (Ibíd. p. 80).

Principio: Opinión del niño y la niña.

Otro principio que se menciona es el de participación de los niños y niñas, se señala como principio innovador dentro de la CDNN, recogido en el artículo número 12. Este artículo está orientado a fomentar e impulsar la participación y favorecer actitudes democráticas, en palabras simples escuchar la voz de los niños y niñas. No obstante, este principio se encuentra en una controversia a nivel socio cultural, ya que *“dado que la visión de estos como sujetos independientes, capaces de participar, varía muchísimo entre las diferentes culturas, las clases sociales y en función del género”* (Ibíd. p. 81). En la convención subyace que el niño y niña debe ser considerado como un sujeto activo de derechos, como se demuestra en los artículos n°13, la libertad de

expresión; y el n°14 la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y finalmente, el 15 sobre libertad de asociación, *que “muestra claramente que el niño es una persona con derechos humanos fundamentales y opiniones y sentimientos propios”* (Hodgkin & Newell, 2004, citado en Dávila & Naya, p. 81). Es decir, se trata de derechos de autonomía para que los niños, niñas y adolescentes puedan ser considerados sujetos de derechos.

Principio: Interés superior del niño.

Este principio es uno de los más importantes y es el que está *“sometido a mayores críticas tanto positivas como negativas, siendo el concepto que mayor número de estudios académicos ha suscitado de toda La CDNN”* (Ibíd. p. 76). Es posible afirmar que el interés superior del niño y la niña es la plena satisfacción de sus derechos. Todo interés superior pasa a estar mediado por referirse estrictamente a lo declarado por derecho, por su parte, sólo lo que es considerado derecho puede ser interés superior. Antes de la Convención, la falta de un catálogo de derechos del niño y niña hacía que la noción de **interés superior** pareciera destinar algo que estaba más allá del derecho, una especie de interés colectivo o particular que pudiera imponerse a las soluciones estrictamente judiciales. Es cierto que, en ausencia de normas que reconozcan derechos y ante la precariedad del status jurídico de la infancia, una norma que remitiera al interés superior del niño podía orientar positivamente, aunque sólo fuera ocasionalmente, decisiones que de otro modo quedarían entregadas a la más absoluta discrecionalidad. Sin embargo, una vez reconocido un amplio catálogo de derechos de los niños no es posible seguir sosteniendo una noción vaga del interés superior del niño.

En las legislaciones pre-Convención y en algunas que siendo post-Convención, no han asumido plenamente el enfoque de los derechos, la interpretación del contenido del interés superior quedaba entregada a la autoridad administrativa en el plano de las políticas y programas sociales o en lo judicial en el ámbito del control y protección de la infancia.

En el esquema paternalista/autoritario, el juez, el legislador o la autoridad administrativa ejecutaba el interés superior del niño y niña, lo organizaba como

un acto libre, que derivaba de su solemnidad o autoridad y no de los derechos de los afectados. La justicia o injusticia de su actuar dependía de que el juez se comportara de acuerdo a ciertos parámetros que supuestamente reflejaban su capacidad.

La CDNN propone otra solución. Formula el principio del interés superior del niño como una garantía de la vigencia de los demás derechos que consagra e identifica el interés superior con la satisfacción de ellos, es decir, el principio tiene sentido en la medida en que existen (sujetos de derecho) y que las autoridades se encuentran limitadas por esos derechos. El principio le recuerda al juez o a la autoridad que no constituye soluciones jurídicas desde la nada sino en estricta sujeción, no sólo en la forma sino en el contenido, a los derechos de los niños sancionados legalmente. El ejercicio de la autoridad, cualquiera que sea su naturaleza jurídica, se orienta y limita por los derechos que el ordenamiento jurídico le reconoce al niño y la niña. Además, considera los principios de autonomía progresiva del niño y niña en el ejercicio de sus derechos y de participación en todos los asuntos que le afecten (arts. nº5 y nº12 de la Convención). En este sentido, se puede afirmar que el principio puede ser concebido como un límite al paternalismo estatal y que puede orientar hacia soluciones no-autoritarias en aquellas situaciones difíciles en las que el conflicto entre derechos del niño y niña exige utilizar una regla compleja para la construcción de una decisión que proteja efectivamente los derechos amenazados o vulnerados.

3.4.4.1 El interés superior del niño como "principio garantista"

El principio del interés superior del niño y niña dispone de una limitación, una obligación, una prescripción de carácter exigente hacia las autoridades. Más aún, si en este contexto, analizamos el artículo 3.1 de la Convención comprobamos que su formulación es paradigmática en cuanto a situarse como un límite a la discrecionalidad de las autoridades. En todas las medidas concernientes a los niños y niñas que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o

los órganos legislativos una consideración primordial a la que se atenderá será el **interés superior del niño**.



Esquema N° 3: Relación entre Garantes y Sujetos de derecho. (Elaborador por Kindernothilfe, s.f.)

En conclusión, tal como se expresa en el Esquema N° 3, es posible señalar que la disposición del artículo tercero de la Convención constituye un principio que obliga a diversas autoridades e incluso, a instituciones privadas a estimar el interés superior del niño y niña como una consideración primordial para el ejercicio de sus atribuciones, no porque el interés ellos y ellas sea un interés considerado socialmente como valioso, o por cualquier otra concepción del bienestar social o de la bondad; sino que los niños tienen derechos que deben ser respetados, o dicho de otro modo, que los niños y niñas tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto de ellos, se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que los trasgredan.

En este punto es posible afirmar que lo que aquí provisionalmente denominamos principio, podemos también denominarlo, en el caso específico del interés superior del niño y la niña en la Convención, como "garantía", entendida ésta última *"como vínculos normativos idóneos para asegurar efectividad a los derechos subjetivos"* (Ferrajoli, 1995, p. 504). Ensayando una síntesis, se podría decir que el interés superior del niño y niña en el marco de la

Convención es un **principio jurídico garantista**. En este sentido debe abandonarse cualquier interpretación paternalista/autoritaria del interés superior por el contrario, se debe armonizar la utilización del interés superior del niño y niña con una concepción de los derechos humanos como facultades que permiten oponerse a los abusos del poder y superar el paternalismo que ha sido tradicional para regular los temas relativos a la infancia y avalarlos.

3.4.4.2 El interés superior del niño: asociado al principio de la garantía de los derechos y la orientación de los padres

Respecto a la efectividad de los derechos, la orientación y responsabilidades de los Estados partes, se debe mencionar que los derechos de los niños, niñas y adolescentes, recogen toda la tradición de los derechos humanos en sus dos vertientes. Uno de derechos civiles y políticos y el otro, orientado a los derechos económicos, sociales y culturales, que está presente en la mayor parte de la CDNN. Desde ahí que los Estados partes, de acuerdo con Dávila & Naya (2011), *“reconocerán o adoptarán, respetarán, asegurarán, velarán, se comprometerán, garantizarán. Cooperarán, promoverán, convendrán, tendrán en cuenta, tomarán todas las medidas, etc. los derechos objetos de la Convención”* (p. 84).

Sobre las responsabilidades de los padres que se explicita en el artículo n° 5, los derechos y deberes de los padres en la dirección y orientación apropiadas para que los niños y niñas ejerzan los derechos reconocidos en la CDNN. Es sabido que uno de los ejes fundamentales de la Convención es la regulación de la relación niño-familia y en particular, niño-padres. Numerosas disposiciones regulan la materia. Los artículos n°5 y n°18 reconocen el derecho de los padres a la crianza y la educación y, a su vez, el derecho del niño a ejercer sus derechos por sí mismo, en forma progresiva de acuerdo a la evolución de sus facultades.

Por su parte, uno de los aportes de la Convención ha sido extender la vigencia del principio garantista del interés superior del niño, más allá de los ámbitos legislativos (como la Declaración de 1959) o judicial (como lo disponen

numerosas legislaciones en materia de familia), sino extenderlo hacia todas las autoridades, instituciones privadas e incluso los padres.

Así el artículo n°18, luego de reconocer el derecho y responsabilidad de los padres en la crianza y la educación y por otra parte, el deber del Estado en garantizarlos y apoyarlos, señala que los padres ejercerán sus funciones de acuerdo a una orientación fundamental el interés superior del niño (art.n°18.1). Esta disposición debe interpretarse en conjunto con el artículo quinto que señala que el objetivo de las facultades de orientación y dirección de los padres es que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención, de acuerdo a la evolución de sus facultades. Al intentar una interpretación sistemática de las dos disposiciones, es claro que los derechos y responsabilidades de los padres, en relación a la orientación y dirección de sus hijos, tienen por objeto la protección y el desarrollo de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos y que sus facultades se encuentran limitadas, justamente, por esta función u objetivo. Es decir, se confirma la equivalencia entre ejercicio de los derechos del niño e interés superior.

El Estado tiene el deber de apoyar a los padres en este rol, pero también el deber de garantizar a los niños que su crianza y educación se dirija hacia el logro de la autonomía en el ejercicio de sus derechos. Los roles parentales no son derechos absolutos, ni meramente poderes/deberes, son derechos limitados por los derechos de los propios niños y niñas, es decir, por su interés superior.

En este sentido, la Convención de los Derechos del Niño, si bien no deja de poner el acento sobre la protección que los niños y niñas necesitan en razón de su desarrollo y madurez, también considera de todas maneras al niño y niña como sujeto de derechos, lo cual ha sido un gran cambio en donde se debe seguir trabajando, para que los derechos de los niños y niñas sean considerados en los diferentes países.

3.5 LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y LA PERSPECTIVA DE DERECHO

3.5.1 Formación docente respecto a la perspectiva de derechos de los niños y niñas

A partir de todo lo anterior, se vuelve necesario incorporar la perspectiva de derecho del niño y la niña y el bien superior de ellos, en la formación de la educadoras de párvulos, ya que, ella es un actor garantista y debe reconocer, potenciar y proteger el cumplimiento de los Derechos de los niños y las niñas en el centro educativo u otro espacio que es su campo laboral de desempeño. De esta forma, se pueda llevar a cabo el rol de garante con una perspectiva de niño y niña sujeto de derecho, centrado en el bien superior. Esto implica que se tomen decisiones que involucren a los niños y niñas, se debe evaluar el impacto de dichas decisiones en ellos, a fin de asegurar que representen mejores sus intereses y que éstas decisiones estén por sobre los intereses de los adultos. Además de promover desde el centro educativo una formación centrada en la importancia de respetar la singularidad, diversidad, inclusión, democracia y la opinión de los niños y niñas.

Según Hargreaves (1996), la dimensión ética de la enseñanza, está ligada al aspecto emocional presente en toda relación educativa, pero del mismo modo, el deseo de una buena enseñanza, o sentirse comprometido con ciertos valores y aspiraciones educativas, como la condena ante situaciones de enseñanza que vulneren derechos fundamentales de los niños y las niñas, es la demostración de que existe un compromiso desde la esfera moral, es también un impulso emotivo o un sentimiento personal de compromiso. Esta forma de entender la dimensión ética, ligada al aspecto emocional, debiera estar presente en la formación de los docentes. Desde ahí que la institución formadora del docente debe considerar las formas de pensar, percibir y actuar respecto a la relación que se establece con la infancia en los centros educativos.

Dentro de la ética profesional debe estar presente la obligación moral del docente o educador respecto a los derechos de los niños y niñas, en donde surge como uno de los principales compromisos, el quehacer ético, que

implica observar cómo se genera la práctica docente, esto quiere decir que los derechos de los niños y niñas deben situarse por encima de cualquier obligación contractual que se pueda establecer en los centros educativos.

De esta manera, la formación de los docentes y/o educadoras en cuanto a la perspectiva de derechos de los niños y niñas, debe reflejarse en el cómo realiza sus prácticas pedagógicas y en el análisis permanente de las estrategias metodológicas que despliegan para el proceso de enseñanza-aprendizaje e interacción con los niños y las niñas, siempre teniendo presente el principio del bien superior del niño y la niña, ante cualquier circunstancia que ofrezcan los diferentes contextos en que se desarrollan.

3.5.2 La Formación de los docentes. En una encrucijada

Hoy en el mundo actual, nos enfrentamos a una crisis de sentido y a un cuestionamiento importante del modelo económico y social que ha llevado a una deshumanización de la sociedad en que prima el individualismo, la desconfianza y una falta de credibilidad en los gobiernos y en las instituciones. Muestra de esto, es parte de los movimientos sociales en España y Grecia debido a la crisis económica y las medidas neoliberales que se han tomado para disminuir los derechos y garantías propiciadas por los gobiernos de derecha, sumado a las crisis de la democracia representativa y las demandas de mayor participación en países como Egipto y el Medio Oriente. Estas manifestaciones tienen una repercusión en la subjetividad de las personas.

Chile no escapa a esta crisis, desde el año 2011 se vienen realizando periódicamente movilizaciones estudiantiles que han develado el estado actual del sistema educativo, denunciando aspectos como el lucro, el sistema de financiamiento y la inequidad de nuestro sistema educativo. Estas denuncias han permitido romper la hegemonía de la clase política respecto a lo “exitoso” de la educación chilena y que se instalaron fuertemente a partir de la década de los 80’s (Muñoz 2013; Ruiz, 2010 y Cox, 2003).

En nuestro país las decisiones respecto a la política educativa, han estado sustentadas desde un enfoque neoliberal de la educación que se expresan no sólo en los programas, proyectos e iniciativas que llegan a las distintas instituciones educativas, sino que también se comienzan a naturalizar conceptos en los distintos actores como la eficiencia, los resultados, las escuelas efectivas, excelencia, los estándares, entre otros. Este aspecto también impregna a la formación de los docentes.

En Chile actualmente, ha cobrado relevancia para las instituciones formadoras los sistemas de acreditación de las carreras y los estándares de la formación de los docentes para los distintos niveles, en que se establecen los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que debe dominar un profesor. Este proceso ha implicado que las instituciones formadoras, más bien realicen **ajustes** que respondan a este requerimiento y se piensa al maestro externamente, incidiendo en la construcción de una identidad proclive al modelo. El énfasis del paradigma tecnocrático e instrumental en palabras de Carmona (2008) ha contribuido deshumanizar, generando individuos pasivos y conformistas.

En la formación de los docentes prima una racionalidad técnica, que ha llevado en palabras de Perrenaud (2007), a la **desposesión simbólica** del docente, en que su quehacer se vincula más bien a un técnico de la educación, priorizando una formación sobre el cómo enseñar y evaluar, convirtiéndose en operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar. La reflexión pedagógica y el trabajo práctico son reemplazados, por tecnologías, colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción instrumental (Mejias, 2008; Nuñez, 2007; Giroux, 1990).

3.5.3 La necesidad de formación de un docente crítico, reflexivo y transformador

Desde una perspectiva contrapuesta a esta racionalidad técnica, están los planteamientos del crítico cultural estadounidense y fundador de la pedagogía crítica en EEUU, Henry Giroux (1990), que menciona que las políticas educativas definen una ideología que es reproducida por los docentes en las

escuelas que se expresa en formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento, los cuales influyen en lo que se está enseñando y en las dinámicas que desarrollan los sujetos en el aula, actuando como dispositivos de la cultura dominante.

Sin embargo, reconoce a los centros educativos como esferas públicas, en que deberían educar para la democracia y dedicarse a potenciar a la persona y su constitución como actor en la sociedad, comprometidos con la tarea de educar a los estudiantes con el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia, potenciando y reconociendo la voz de profesores y estudiantes.

Para lograr este cambio postula que se debe reconocer y formar a los profesores como **intelectuales trasformativos**, que utilizan una pedagogía crítica, realizando una combinación de la reflexión y la práctica. Estos conceptos son relevantes para comprender la teoría que postula este autor, quien menciona “...las escuelas necesitan que en el futuro los profesores sean a la vez teóricos y prácticos y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas” (Giroux, 1990, p. 48). Desde esta perspectiva la visión del profesor puramente intelectual o técnico se ve modificada por una visión en la cual el profesor es quien transforma, por lo cual implica una forma de pensamiento y una transformación de la práctica, en que el docente es capaz de realizar un análisis crítico de su propia práctica y develando las ideologías presentes en ellas.

Desde esta perspectiva se reconoce al docente como un sujeto constructor de su propia realidad y que desempeña un papel en la producción de intereses políticos, económicos y sociales, los cuales pueden plasmarse en la esfera pública que responden al contexto social e histórico que vive un país o una comunidad.

Sin embargo, la pregunta que surge es ¿cómo lograr formar a un profesor crítico y transformador? Giroux plantea que para lograr esa acción transformadora, se debe combinar la acción y la reflexión, integrando el pensamiento con la práctica. Justamente, es lo complejo de asumir en la formación de los docentes, en que requiere situar la enseñanza y posibilitar

esos espacios de problematización, diálogo y reflexión. Esto implica asumir que los y las estudiantes deben ser considerados un sujeto de la acción pedagógica y que se debe tomar en cuenta sus experiencias, cultura, talentos y prácticas lingüísticas. Giroux menciona que la formación visualiza al estudiante como un ser aislado, dejando de lado su contexto, su clase social, racial, lo histórico y sexual, aspectos que van a tener una incidencia en sus discursos y en sus prácticas.

Los y las estudiantes de pedagogía se deberían reconocer como sujetos pensantes, actuantes, creadores y constructores de su vida y de la vida social, asumiéndolas como un ser integral, donde la reflexión para ellos y ellas nazca desde sus intereses y la realidad, le permita problematizar, tomar decisiones y transformar su práctica. Esto se contrapone en una mirada reproductora de la enseñanza, en que la tradición (siempre lo hemos hecho así) y la teoría, sin reflexión se confrontan con la formación de un profesional crítico.

El autor plantea que desde la formación de los docentes se debería *“educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”* (Ibíd. p. 172). Esto implica situarse en un contexto socio histórico, y no sólo reflexionar después de la acción, sino que hacer ese juego, pararse en la mirada de la acción reflexionando para transformar la práctica pedagógica. Este papel le corresponde al profesor, no sólo para guiar a sus estudiantes, sino también cuestionar sus teorías y prácticas y develar las ideologías e imaginarios que se expresan en ellas. Esto permite que la formación de los docentes cambie de mirada del **deber ser**, tan común en el ámbito educativo y reconocer la complejidad de la práctica pedagógica y es ahí, donde el docente crítico debe realizar una lectura de su contexto. En este proceso el docente formador debe guiar, puesto que el estudiante tiene que observar por sí mismo lo que necesita ver.

Este énfasis en la formación de los docentes, lo conceptualiza Schön (1992) a través del cuestionamiento de los procesos de enseñanza tradicional que prioriza el saber teórico separado de la práctica y la complejidad de la realidad y sus problemáticas, que muchas veces superan la teoría.

La racionalidad técnica ha sido una forma de solucionar los problemas que surgen en el aula aplicando la teoría (Schön, 1992) por lo que el autor propone que las situaciones problemáticas que surgen en la práctica no figuran en los libros. Es el estudiante quien debe ingeniárselas para resolver tales problemáticas, debe crear estrategias, que surjan de sus propias prácticas y lo que va descubriendo en ella. Se puede llamar a esto 'enseñanza del arte', las casas de estudio deberían enseñar el cómo saber salir o reaccionar de un problema, estrategias propias, para esto incentivar y dar la oportunidad a que el estudiante utilice su ingenio, reflexione y critique.

En este sentido recupera el concepto de la práctica reflexiva como una condición necesaria, para la formación de los *estudiantes* "...pues ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?" (Shön, 1992, p.11).

La preparación de los y las profesionales de la educación debería centrarse en potenciar su capacidad para la reflexión en la acción, es decir, el aprendizaje de la acción. Esto debería ser tomado por las instituciones formadoras en la preparación de sus estudiantes, para ayudarlos a afrontar con seguridad y dominio aquellos problemas que, de un modo complejo, surgen en la práctica de cada día. De tal modo que esa formación, no sólo transmita a sus estudiantes teorías científicas estandarizadas y su aplicación a los problemas más sencillos, sino que forme a un profesional reflexivo.

Los conceptos claves son conocer en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción. Estos se deberían aplicar en la formación del docente y de cualquier profesional, permitiéndoles a ellos que pueden aprender gracias a la formación que reciben, pero también, en la práctica, donde se van creando imaginarios, conceptos, creencias, significados, que para ellos y ellas tienen sentido, ya que son ellos mismos los que los construyen. El aprendizaje está en la acción, se puede guiar al estudiante, pero no necesariamente él puede ver algo porque alguien se lo diga, más bien, va ir aprendiendo en la práctica.

Para ésto aplica el conocimiento en la acción, cada acción que revelamos se ve respaldada por el conocimiento que tenemos, se revela a través de nuestra

ejecución espontánea, es dinámico, es tácito, es espontáneo, sin reflexión consciente. En cambio reflexión en la acción, es cómo reflexiono dentro de una acción, es consciente y no necesariamente se da a conocer por el lenguaje verbal, tiene una función crítica, porque critico mi propia acción, conocimiento. La fase final de este proceso es la reflexión sobre la acción, quizás puede resultar más complejo, retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho, es pararse a pensar, mirar hacia atrás y ver mis acciones, reflexionar de ello, sobre ello, cuestionarse, ver si lo que hice está bien, criticarme (Schön, 1992).

Idealmente aplicando estas fases el profesional sería alguien que reflexiona, pero no deja de ser importante, que sea algo que para él tenga sentido. Que no se haga porque se lo dicen, sino más bien, porque para él es necesario, porque es él quien tiene que resolver problemas que se le presentan y porque quiere criticar la realidad para transformarla. De esta forma se avanza hacia la autonomía del docente, ya que; cuando tiene que resolver un problema que surge de la práctica, él debe realizar una investigación en la acción, realizar una búsqueda que debe construir su autonomía profesional. Es parte del quehacer profesional tomar decisiones de manera autónoma, aplicando la teoría y la reflexión, logrando hacer un contraste con la práctica.

Hoy en día el profesional se inserta en un mundo complejo, *“...la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad”* (Ibíd. p.23). Pues claro, en ocasiones no hay coherencia o no tiene sentido para los estudiantes, futuros profesionales, lo que se les enseña con lo que realmente tiene que aplicar en la realidad. Es complejo, poder llevar a cabo lo que se aprende, a la práctica, existiendo cierta coherencia entre una y otra cosa. Por eso que la mayor expectativa que deja el autor, es el aprendizaje de la acción. Por tanto, se puede formar a profesionales reflexivos dándoles a conocer la relación, o el cómo se comunican: el conocimiento que se construyen con la teoría y las demandas de la realidad.

Estas dos miradas, cuanto al desarrollo profesional, se entienden como críticas a una realidad que hoy por hoy se genera en las casas de estudio y en la sociedad en sí, tanto en la aplicación de conceptos e incluso en los imaginarios que se tienen del profesional de la educación.

Es bueno cuestionarse como se lleva a cabo la acción del currículum, cómo se quiere formar al profesional, ¿qué se espera que el estudiante aprenda? ¿Cómo debe construir esos aprendizajes? ¿Para qué formar a los futuros docentes? En la actualidad, al docente le interesa centrarse en medir la acción y los efectos en la acción, no sólo lo que los teóricos declaran, sino las percepciones y observaciones que surgen en la práctica. Bien dice Chaves Gil Diana (2008) lo importante que es reconocer y caracterizar el proceso de socialización en la escuela, la cual se considera como una creación histórica, producto de interacciones sociales. Esta realidad se puede construir, transformar o en palabras de Bourdieu, reproducir. (Diana, 2008).

Tiene mayor importancia para el estudiante, futuro profesional, el valor dado a la acción del aprendiz que aprende reflexionando en y desde su práctica, lo que es consistente con modelos pedagógicos que promueven la agenda del aprendizaje, a que sólo le enseñen lo que debiera ser.

Los autores referenciados anteriormente, identifican debilidades y fortalezas del sistema, quienes nos dan a conocer un tema vigente en el desarrollo de profesionales. Se toca el tema de la pedagogía crítica al centrar su interés en la necesidad trascendental de conectar la reforma educativa con la potenciación de la voz de profesores y estudiantes. ¿Cómo es esa voz? ¿Qué dice? Sería parte de la identidad del docente, aspecto primordial a la hora de hablar de práctica y más aún si se quiere que éste sea crítico y reflexivo. ¿Qué sujetos están formando las casas de estudio?

3.5.4 Hacia una identidad profesional

Todo este análisis sirve para darnos cuenta que el docente forma su identidad, a partir de la socialización con otros, de la interacción con la realidad física y

social, como menciona Chávez (2008) *“Estos procesos de construcción de la identidad dentro del espacio escolar, siguiendo a Vigotsky y a Habermas, se dan a partir de las interacciones sociales con su medio físico y social...”* (p. 29). Se releva la importancia que hay en las interacciones del sujeto (docente), las cuales forman su identidad profesional.

En la construcción de la identidad, se mencionan cuatro aspectos importantes. El primero es que la identidad de la profesión docente se forma con la apropiación de saberes pedagógicos, con las interacciones sujeto-objeto y las sujeto-sujeto. Como segundo punto, se nombra la importancia de la historia del profesor, ya que debe tomar una postura frente a sus prácticas, le permite ponerse en el pasado presente y pensar en el futuro el tercero, se refiere a las políticas educativas, entendida como las necesidades de la sociedad, porque claro, el profesor actuará de acuerdo a esas necesidades y las demandas que tenga, se esmerará por cumplir con ello. Por último el aspecto es el reconocimiento del contexto escolar, el cual se mencionó en líneas anteriores, se conoce el contexto para poder generar situaciones significativas de transformación.

El desarrollo profesional docente desde la postura que hoy se lleva a cabo, no considera estos puntos y no se cuestiona si esa identidad es tomada en cuenta para lo que se enseña o se quiere transmitir en las universidades. Es decir, hoy, vemos esa identidad transformada, o mejor dicho, influida por el modelo racional que predomina. Se piden profesionales reflexivos y críticos, pero las casas de estudio aún privilegian la formación teórica, cambian su discurso, pero no su práctica. Se cae en la promesa no cumplida.

3.5.5 El rol de los docentes formadores

Rusell (2012) advierte *“Hay una serie de peligros y trampas que surgen cuando los profesionales cambian su vocabulario, pero no sus acciones”* (p. 88). Este autor menciona que lo primero, es que sean ellos mismos como formadores los que cambien sus prácticas, luego de reflexionar, los que experimenten en cambiar hábitos y problematicen en la práctica, reflexionen, si se quiere pedir

eso a sus estudiantes. En su experiencia, él cuenta que aprendió eso, en la práctica, atreviéndose, menciona:

“Si aprendemos de la experiencia, actuamos de manera distinta la próxima vez que tenemos una experiencia similar y pensamos distintos acerca de cómo, por qué y para qué estamos actuando de esa manera particular en ese contexto de acción.” (Ibíd. p. 87).

Es una frase clave para imaginarse que lo que hoy falta es generar instancias para a los estudiantes en las que puedan reflexionar en sus prácticas intermedias y profesionales en que podrían encontrar un sentido y la comprensión de la importancia de ser crítico y pararse a pensar. Hoy se ve al estudiante reproduciendo prácticas acríticamente, sin mayor cuestionamiento, la reflexión para él no tiene mayor sentido, pues claro, primero tiene que haber una universidad y una comunidad académica reflexiva, si se quiere que de ahí salgan profesionales reflexivos. Se debe ayudar a los estudiantes a que aprendan de sus experiencias en la sala de clases.

Lo que falta es construir nexos directos entre los cursos de educación y las experiencias de práctica y que exista una valoración igual de una y otra. ¿Pero, cómo lograr esto? Deben existir cambios paradigmáticos, los cuales no han ocurrido. Se ve la reflexión como un fin en sí mismo, en vez de considerarla un medio para. Es un medio para muchas cosas y una de ellas, es transformar la realidad, formar sujetos democráticos, activos, ciudadanos, con voz, pero, los estudiantes no ven esto de una forma significativa, porque es lo que se les dice ¿Sería diferente si lo descubrieran en sus prácticas antes de que se lo indiquen? Pero ese espacio se ve coartado, por miedo a experimentar cambios de acciones, de paradigmas, de formas de hacer las cosas en el aula. Es más fácil, reproducir lo que se supone ha funcionado.

Se ve una falta de problematización, en cada una de las partes, que generan esta realidad, es decir, por parte de la universidad, del profesor formador y del estudiante, ¿se cuestionan lo que están haciendo?

3.5.6 Hacia un encuentro de la infancia desde un profesional reflexivo

Para terminar este capítulo cabe mencionar que uno de los aspectos claves del desarrollo profesional es lo cognitivo-teórico (Moreno, 2012), ya que se desarrolla el conocimiento sobre la propia práctica, todo esto gracias a procesos reflexivos que van potenciando la información. Es por eso que dentro de la trayectoria laboral se debe mantener el proceso reflexivo sobre la práctica del profesional, de ahí la importancia de por qué la educadora tiene que reflexionar y cuestionarse. ¿Por qué requiere reflexionar la educadora de párvulos sobre la infancia?

Al respecto, Colángelo (2007) realiza algunas preguntas que son importantes a la hora de reflexionar sobre los imaginarios de la infancia “*¿En qué idea de niño se fundan las teorías y prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los centros educativos?, ¿Cómo son los niños y niñas concretos con los cuales se está trabajando? En definitiva: ¿de qué hablamos cuando hablamos de niño o de infancia en la actualidad?*” (Ibíd. p. 2).

Respecto a las interrogantes planteadas a la hora de reflexionar sobre la infancia, se debe mencionar que desde 1989 hasta hoy, la infancia se ha visto sometida a muchas y profundas transformaciones, las cuales deben estar presentes en el desarrollo profesional y el conocimiento de la contingencia sobre la infancia. Es por ello que para poder comprender lo que es la infancia en la actualidad Funes (2008) plantea tres aspectos claves:

- 1) Considerar al niño y niña como una persona cuya construcción, cuya manera de ser depende de las experiencias que puedan llegar a vivir o de las que se ve obligado a vivir ya que la persona se construye paulatinamente a partir de una cadena de experiencias vitales.
- 2) Comprender cómo son los niños, cómo viven, cómo sienten y actúan de acuerdo al periodo evolutivo, dejar de considerar a los niños y niñas como seres “menores” ya que se percibe un dejo de inferioridad frente al ser “mayor” de los adultos percibido como un estado de superioridad e integridad completa.

3) Asumir el compromiso de prestar atenciones y respuestas a la infancia diferenciadas de los adultos, y en las que siempre tendrán que estar en primer lugar sus intereses y necesidades, ligado al interés superior del niño y la niña. Para prestar una atención a la infancia real, sensata, coordinada y adaptada al tiempo y a las diversas realidades sociales.

Respecto a esta transformación que ha vivido la infancia es claro, que la infancia es uno de los temas importantes que la educadora debiera repensar y replantearse a la hora de reflexionar sobre sus prácticas. A lo largo de su formación, incluso antes, ella o él ya forma sus concepciones e imaginarios que van influir en su desempeño en la práctica. Dentro de su trayectoria laboral la educadora debe cuestionarse sobre su imaginario de infancia y reflexionar sobre ello, problematizar sobre sus prácticas en el aula. Esto debiera ser propio de una universidad declara la formación de profesionales críticos reflexivos.

La invitación es a crear nuevos debates y examinar críticamente como el pensamiento post moderno ha influenciado en las nociones de niño y niña y la manera como entendemos hoy en día la infancia. De esta forma es posible ir construyendo un nuevo marco de referencia para abordar el universo de la infancia con toda su complejidad y diversidad. Cada educador/a, en forma colectiva e individual, puede contribuir al cambio *“para reconocer las formas alternativas de mirar el mundo de los niños y las niñas”* (Da Costa, 2007, p.19).

3.6 EDUCADORAS EN CHILE Y SU MIRADA DE LA INFANCIA

A partir de lo anterior se considera relevante revisar la historia nacional en relación a la construcción de la mirada de infancia desde la perspectiva de mujeres que fueron parte fundamental de la historia fundacional de la Educación Parvularia.

Una de ellas es la austriaca Leopoldina Maluschka, quien se instala en el país poniendo en marcha el primer Kindergarten Fiscal, empleando el método Froebeliano. Este primer esfuerzo por posicionar este “nuevo” nivel educativo, deja un precedente en la contingencia de país. Recién en el año 1944 se funda la primera escuela de Educación Parvularia en la Universidad de Chile cuya dirección estuvo a cargo de Amanda Labarca y posteriormente de la exiliada española Matilde Huici, quienes asumieron por un largo periodo la dirección de la escuela (MINEDUC, 2001). Este hecho fue determinante ya que permite reposicionar la importancia de la educación infantil desde la profesionalización de quienes trabajan con niños y niñas, reconociéndolas como educadoras de párvulos.

Por otro lado, se hace relevante conocer los aportes de Gabriela Mistral como profesional de la educación, ya que reflexionó sobre infancia y su esfuerzo por posicionarla como un tema principal a nivel de país, a través de su escritura, poesías y prosas, pero principalmente a través de sus pensamientos pedagógicos y políticos.

Todas y cada una de ellas aportó a partir de sus experiencias, estudios y conocimientos al sistema educativo y la Educación Parvularia chilena. Su legado se extiende a un compromiso por una sociedad más participativa e igualitaria y aún más, debido a que cada una de estas mujeres ha definido un concepto de infancia y de niño y niña, los cuales son importantes de rescatar para el desarrollo de esta investigación.

3.6.1 Leopoldina Maluschka Maly



Para comenzar este capítulo es necesario conocer la vida y contexto histórico en que se desarrolló doña Leopoldina Maluschka Maly, quien nació en Austria, el 18 de octubre de 1862. En 1878 obtuvo su título de profesora de Kindergarten en la Real e Imperial Escuela Normal de Graz y unos años después obtiene su título de profesora de canto, teoría, armonía e historia de la música.

Los pensamientos de Fröbel, tienen una gran influencia en esta pedagoga germana, ya que dentro de sus planteamientos rescata el rol activo del niño y la niña en sus aprendizajes y la importancia del juego. Además, esta labor educativa se debe complementar con la de los padres y familia. Estos principios serán claves en su propuesta desarrollada para la educación en Chile.

En 1899, su hermana doña Luisa Malushka Maly la invita a Chile con el argumento de que se necesitaban profesores de música. Doña Leopoldina llega a Chile, con su marido y sus cuatro hijos.

Junto con esto, comienza un periodo de discusión en torno al sistema educacional que permitirá el desarrollo del kindergarten fiscal. Durante el gobierno de Germán Riesco el año 1904, se declara que la educación se inicia

desde el jardín infantil, por ésto es necesario formar un curso normal de kindergarten, donde doña Leopoldina el 7 de junio del mismo año, mediante un decreto, asume el cargo de regente y profesora del curso normal de kindergarten, que en sus inicios se cursaba solo en el período de verano. Pero debido a su éxito, se extendió durante el año, logrando tener 300 egresadas durante los tres años de funcionamiento.

Luego de que se impartiera este curso, comenzaron los primeros esfuerzos para abrir el primer kindergarten fiscal bajo la metodología Froebeliana, tema que se ahondará profundamente más adelante en este capítulo.

En el ámbito de la educación parvularia, doña Leopoldina realiza importantes aportes en las áreas; política, académica en la formación de educadoras, en asuntos gremiales y en la atención de los niños y las niñas más desvalidos. Aportes que han dejado un legado en la actualidad, permitiendo así el desarrollo del nivel educativo (Peralta, 2006).

3.6.1.1 El primer kindergarten fiscal

En 1906 doña Leopoldina inicia la instalación de lo que sería el primer kindergarten fiscal, el cual se encontraba ubicado en la calle Compañía, casi al frente de la Escuela Normal N°1, justamente en la casa donde ella vivía junto a su familia. Allí se educaban niños, niñas y futuras maestras kindergartinas. Cabe destacar que este kindergarten utilizó muebles froebelianos traídos desde Alemania.

El jardín infantil abrió un día jueves 16 de agosto desde las 13:00 hasta las 18:00 horas. Atendió un total de 40 niños y niñas divididos en dos grupos sección media y superior (5 - 7 años) y sección inferior (3 - 5 años). Junto con ésto, se abrieron las clases para 25 estudiantes a maestras kindergartinas. El kindergarten contaba con un horario de trabajo similar a las jornadas de jardines infantiles actuales donde se incorpora salud, alimentación, recreo y juego libre.

La apertura del kindergarten no estuvo exenta de dificultades. Este mismo día fue el terremoto de Valparaíso de 1906, el cual tuvo fuertes repercusiones para el país, y una de ellas fue que se pospuso la apertura del kindergarten para el año 1907, en el mismo local, trasladándose el año siguiente a la sala de la biblioteca de la escuela anexa a la Escuela Normal N°1. Donde llegó a atender a 237 niños y niñas en el año 1913, contando con una sección denominada “guaguas” para niños y niñas de tres años.

Con el comienzo de la I° Guerra Mundial y la crisis económica que generó ésta, junto con la importancia que se le dio a la Instrucción Primaria como medio para alfabetizar al 60% de la población, se toma la decisión de cerrar todos los kindergártenes fiscales, que en este año, ya estaban distribuidos desde Tacna hasta Punta Arenas, entre ellos el kindergarten de la Escuela Normal N°1 donde se formaron más de 300 kindergartinas. Con este escenario se cierra una etapa de mucho avance a nivel nacional de este tema (Peralta, 2006).

3.6.1.2 Aportes a la Educación Parvularia

En el plano académico doña Leopoldina aproxima los saberes de la psicología y neurociencias en la formación entregada a sus estudiantes. Cabe destacar que aquellas materias recién comenzaban a desarrollarse. Sumado a ésto realizó una vinculación directa de la teoría con la práctica, ya que los estudios de caso eran realizados con párvulos que asistían al establecimiento.

También realizó una adecuación de la metodología froebeliana traída desde Alemania, adaptándola al niño y niña chileno, considerando sus virtudes, como se puede evidenciar en una de las revistas que impulsó doña Leopoldina:

“El niño Chileno es un prodigio, un tesoro que lleva en sí mismo todas las dotes de una nación poderosa. Tiene oído musical, tiene voz, tiene sentido rítmico, es bondadoso de corazón, amable i sociable”... “Es vivo, sensible, tiene mucha espontaneidad; perspicaz. No hay niño que no demuestre talento para el dibujo, el arte plástico u otra complejidad manual” (Maluschka, 1925 citado en: Peralta 2006, p.4)

La adaptación de este método alemán a la idiosincrasia chilena, representa la visión que tenía doña Leopoldina de la educación, la cual se adapta a cada contexto educativo, por ende nunca busca homogenizar. Sumado a esto rescata virtudes que tienen el niño y la niña chileno de la época. Aspecto que deja en evidencia la constante observación que hacía a los niños y niñas, realizando, a partir de este trabajo, investigaciones para ir mejorando las prácticas educativas.

3.6.1.3 Las Educadoras de Párvulos no son niñeras

Respecto a la formación de educadoras, Leopoldina realizaba una estrecha vinculación de la teoría con la práctica, aspecto que hasta el día de hoy prevalece en la formación de Educadoras de Párvulos. También vinculó a las estudiantes con la realidad social, ámbito actitudinal de formación que va más allá del traspaso de saberes pedagógicos, aspecto que quedó demostrado a través de la creación de la Cruz Roja de las maestras de Jardín infantil, que buscaba llegar a la población más desvalida, cuidando de su higiene y salud.

En el plano gremial, estableció un precedente al crear en 1908 la “Asociación de Kindergarten Nacional”, donde se organizó el primer encuentro gremial de las profesionales de la educación inicial, hecho que permitió generar una organización para impulsar nuevos desafíos.

Otro aspecto que es importante destacar de su labor fue la sistematización de los saberes de la Educación Parvularia, punto que ella misma destaca al querer traspasar sus conocimientos a las generaciones venideras en un manuscrito que realiza a sus 85 años de edad:

“Con mi edad ya algo avanzada i mi salud algo quebrantada, voi a apuntar todos mis conocimientos – al bien de otras personas que podrían aprovecharlos, pues me parece una lástima de llevar a la tumba todos estos conocimientos adquiridos por la enseñanza tan competente de mi patria – i madurado en la práctica de una vida de más de 50 años. Dedico estos apuntes a Chile i sus hijos por haberse apoderado de mí un profundo amor para este país i sus habitantes....” (Maluschka, s.f. citado en: Peralta, 2006, p. 47).

Respecto a este aspecto realiza importantes avances, uno de ellos, fue la creación del primer texto de enseñanza del nivel en el país, que publicó la revista “El Kindergarten Nacional”. La sistematización que realizó doña Leopoldina nos permite hoy en día conocer con más detalle los avances que realizó y el aspecto profesional que le dió a su trabajo.

En cuanto a la formación de maestras kindergatinas, inicia la profesionalización de esta labor, al dictar cursos que tuvieron gran auge en su momento y dieron paso mucho tiempo después, a la creación de la carrera de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile de la mano de doña Amanda Labarca y Matilde Huici, junto con el entonces rector Juvenal Hernández. (Peralta, 2012).

No podemos negar que la carrera nació desde una concepción de educador donde el amor es un componente esencial en una educadora mujer, este análisis se puede dilucidar en la siguiente cita extraída de un artículo, que hace referencia a los manuscritos de la precursora:

“... lo que sorprende en su detallada descripción sobre la organización de un kindergarten es el fuerte componente moral en la labor de la maestra, que da cuenta del estereotipo de género en la época, una maestra que por encima de todo, ama y cuida a sus educando.” (Maluschka, s.f., citado en: De la torre, 2001, párr. 18)

Esta cita nos devela el enfoque maternalista que posee el nivel y que ha repercutido hasta hoy, ya que como se sabe la matrícula de la carrera de educación parvularia actualmente es en su mayoría de mujeres. Lo cual reafirma la histórica feminización del trabajo docente, que está muy ligado a creer que es deber de la mujer la educación de los niños y niñas, lo que además se relaciona con el concepto de educadoras-niñeras. Doña Leopoldina (s.f.) tal como cita Peralta (2006), desde hace muchos años, recalca que actualmente una educadora de párvulos, y anteriormente kindergatina no es una niñera:

“Se ha sabido que la Universidad se interesa por el asunto y formó clases pero de nurses (quiere decir Niñeras! Pero la Prof. De kindergarten no es niñera!, aunque nunca está de más de saber todo lo que se refiere a los niños desde su nacimiento hasta su entrada a la escuela” (p. 43)

De acuerdo al anterior y a la innata evolución de las sociedades, se puede mencionar que el imaginario que se posee actualmente sobre la educadora de párvulos, fue sin duda influenciado desde los inicios en la formación de educadoras, que ha llevado al reconocimiento de la carrera y sin embargo falta concientizar que la labor de la educadora de párvulos no es la de 'cuidar' o ser niñera sino, que educar a los niños y niñas.

3.6.1.4 Imaginario de la infancia: “Futuro defensor de la patria”

Respecto al imaginario que tenía doña Leopoldina sobre la infancia, es necesario analizar las citas que se encuentran en la mayoría de sus manuscritos. Es ahí donde se puede develar el imaginario con las ideas sobre niños y educación, los cuales están basados en los postulados de Federico Fröebel, que se resumen básicamente en el “...rol activo del párvulo en los aprendizajes y el importante rol del juego en ello...” (Maluschka, s.f. citado en: Peralta, 2012, p.61). Este pensamiento se vincula a los postulados actuales que se establecen en los principios de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2002) donde el párvulo aprende desde la exploración y a través del juego.

El hecho de que doña Leopoldina haya adaptado la metodología de Fröebel a la idiosincrasia chilena, habla de la incorporación del concepto de singularidad en la infancia, no homogeneizando sistemas educativos y aceptando las diferencias. Además, ya en ese tiempo manifestaba su preocupación por la escolarización, que ya se le atribuía al nivel en aquellos años, tal como Leopoldina manifiesta:

“Es de lamentar, que las personas que exigen ya al niño de 4 a 5 años el estudio de la lectura y escritura, no se den cuenta de que la adquisición de esta técnicas es una actividad completamente secundaria en comparación con los grandes problemas que presenta en esa edad su intenso desarrollo físico y la necesidad de formar buenos hábitos y principios morales” (Maluchka, s.f. citado en: Peralta, 2012, p.62).

A partir de esta cita podemos dilucidar la visión de un niño y niña integral, que no sólo es receptor de conocimiento, sino que es una persona en formación

que necesita desarrollar aspectos personales más importantes que el lenguaje y matemáticas, que son tan valorizados en la sociedad actual. Su aspiración era lograr una educación basada en los valores, principios morales y de hábitos que le permitirán integrarse a la sociedad.

En cuanto a los niños y niñas más vulnerables, destaca su visión ligada a la entrega, a empoderarlos como el porvenir de la nación, no centrándose en sus necesidades, sino en lo que las personas pueden llegar a ser. Lo declara en una de sus publicaciones en la revista “El kindergarten Nacional del Chile” (s.f.), referenciado por Peralta:

“... tranquilas por el cuidado de sus hijos, en quienes no se mirará al pobre chico popular sino al futuro defensor de la patria, cuya inteligencia debe desarrollarse. No olvidéis tampoco que en la educación del pueblo está basado el porvenir de la Nación” (Peralta, 2006, p. 36).

El aspecto tan relevante de servicio a la nación es reiterado en sus manuscritos, demostrando que para ella era muy importante el compromiso social que ella tiene con los niños y niñas, intentando que la educación llegase a los más vulnerables.

3.6.2 Amanda Labarca



Amanda Pinto Sepúlveda nació en Santiago en 1886, en una familia de clase media. Sus primeros estudios fueron en un colegio de Santiago que estaba ubicado en la calle San Isidro. De la infancia de Amanda Labarca no se tienen muchos registros, sus biógrafos Mardones y Salas declaran que durante su infancia, Amanda no fue una estudiante destacada porque prefería pasar la mayor parte de su tiempo leyendo todo lo que caía en sus manos y no precisamente lecturas de la escuela (Rojas, 2004).

Con respecto su vida familiar existen muy pocos testimonios, Salas Neumann (1996), menciona:

“uno de los más destacables es “Amanda Pinto creció en un hogar de clase media. Su padre fue un comerciante de ideas liberales, lo cual no evito que, cada vez que la pequeña Amanda tenía un desacuerdo con sus hermanos menores, le diera la razón a sus hijos varones, hecho que la niña consideraba muy injusto. Estas primeras experiencias y el observar diariamente la confinada vida que llevaba su madre, característica de la época, quien había dado a luz a trece hijos de los cuales solo sobrevivieron cuatro, seguramente hicieron germinar tempranamente en la mente de Amanda la idea de modificar la situación de la mujer” (p.17)

Sus estudios en un liceo privado donde obtuvo el título de Bachiller, le permitieron ingresar al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el año 1905, cuando sólo tenía 19 años.

En el año 1906 se casó con Guillermo Labarca Hubertson, de quién adoptó sus apellidos, ya que su relación con su padre no era buena y no compartían las mismas ideas y opiniones, lo que fue provocando algunos conflictos. Él se oponía a sus ideas liberales y a su deseo de estudiar en la Universidad, según declaran sus biógrafos.

Luego en el año 1910 realizó un viaje a la Universidad de Columbia, en Estados Unidos, en donde continuó sus estudios. Dentro de sus profesores se encontraba John Dewey, quien más adelante influenciará su postura política-educativa. Posteriormente, en el año 1912 ingresó a la Universidad de La Sorbonne que estaba en París, en la que se especializó en educación escolar.

En 1918 fue enviada por el gobierno, a Estados Unidos, para que allá realizara un diagnóstico profundo sobre el sistema escolar que existía en Chile. Cuando regresó al año siguiente, creó el '**Consejo Nacional de Mujeres**', cuyo objetivo era que pudieran reclamar su posición en la sociedad.

Cuatro años más tarde se desempeñó como profesora extraordinaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la cual salió homenajeadada por ser la primera docente mujer en la Universidad de Chile. También, impulsó la idea de la creación del "Liceo Pedagógico Experimental Manuel de Salas" en 1932. Ella podía combinar su quehacer político feminista con las responsabilidades universitarias.

Amanda Labarca tuvo un gran papel en la lucha por el derecho a voto de las mujeres, que en Chile se concretó para las elecciones municipales en el año 1934.

Además fue, la primera Directora de la "Escuela de Educadoras de Párvulos" de la Universidad de Chile entre los años 1944 y 1965, siendo la que le entregó un estatus o rango universitario a esta casa de estudios, puesto que administrativamente era considerado un establecimiento de enseñanza superior.

A lo largo de su vida tanto política y universitaria publicó numerosos libros sobre de educación y feminismo. Amanda Labarca falleció en Santiago de Chile, el 2 de enero del año 1975, cuando tenía 88 años.

3.6.2.1 La mujer y su emancipación

En los tiempos que estudió Amanda Labarca, sólo había 19 mujeres que eran profesionales. El tema de la emancipación de la mujer y de la igualdad de derechos civiles entre los hombres y las mujeres era una de las ideas que más la motivaban. En esos años, las niñas acostumbraban a casarse entre los 13 o 14 años con un hombre que generalmente era mayor que ella. Amanda pensaba que ésto sucedía porque la mujer tenía pocas oportunidades para continuar los estudios, y que por lo tanto, debía asumirse como dueña de casa, esposa y madre. Por lo mismo, consideraba que era necesario que se abrieran las puertas de las escuelas, no sólo para los hijos de los obreros y de los mestizos, sino también para las mujeres con hambre de conocimientos y experiencias nuevas, ya que de esta manera, la mujer llegaría a un desarrollo propio, tanto personal como profesional, haciendo camino a una vida social y pública, en donde tuviese voz y voto. Así mismo *“Si la educación era considerada la aliada natural del progreso social y democrático, Amanda creía que no existía óbice para impedir que las mujeres participaran en la vida política del país, especialmente a través del derecho a voto.”* (Rojas, 2004, p.184).

Además argumentaba que la mujer debía salir de la casa y comenzar a caminar por el sendero de la igualdad y el respeto a sus derechos. Ésto dentro del contexto del movimiento feminista a nivel mundial *“Los movimientos feministas de la época de Labarca reivindicaban el derecho al sufragio, a participar en la vida política y al desarrollo profesional. Pasarán más años para que la revolución “adentro de la casa” fuera materia del feminismo en Chile.”* (Ibíd. p. 197).

3.6.2.2 Política y educación

El matrimonio Labarca - Hubertson fue miembro activo del Partido Radical de Chile, por lo mismo compartían ideales muy parecidos acerca de la educación y la política.

Las ideas que tenía Amanda Labarca sobre la pedagogía se sustentaban en los grandes movimientos de reformas educacionales de principios de 1900, ya que a comienzos de la I° Guerra Mundial se comenzaron a enseñar nuevas didácticas, como la educación artística y la educación ambiental. Esto se sustentaba en el trabajo y el movimiento de los propios estudiantes, como plantea a continuación *Guil y Vera (2010)*:

“Desde estos principios y desde la pedagogía infantil, consideraba que el punto de partida de cualquier intervención educativa había de ser el nivel de desarrollo de las niñas y los niños y sus capacidades e intereses individuales, unido todo ello -por su incondicional compromiso con la población chilena- con una formación a la medida de su país.”(p.147).

Desde esta forma se empieza a validar una acción pedagógica que rescata las vivencias, experiencias, ideas y opiniones que pueda tener el niño o la niña, en donde a partir de sus intereses y capacidades, se podrá comenzar a realizar un quehacer educativo.

El pensamiento educativo de Labarca se basaba en no copiar modelos educativos de los países europeos, sino que establecer un sistema educativo que respondiera al contexto de la realidad chilena, la vida cotidiana y de las costumbres e historia que existían en la sociedad. Labarca no sólo pensaba esto para Chile, sino también para el resto de Latinoamérica, en el cual existían problemas muy parecidos a los de nuestro país, mencionando que el mestizaje y el obrero estaban siendo pisoteados por las grandes ‘élite’ de familias de empresarios y poderosos de esos años. En este sentido Amanda, expresa:

“criticó la opinión -generalizada en América Latina- de que adaptándose a Europa sería posible maximizar la felicidad de sus sociedades, ya que consideraba que la independencia del Estado es más fácil de obtener que la independencia de pensamiento, pero que evidentemente la

una sin la otra no es sostenible durante mucho tiempo”.
(Reyes, Vargas & Meza, 2002, p. 159-160.)

Desde 1943 la política que se puede reconocer en sus escritos y obras, enfatiza la necesidad de considerar la realidad chilena, el mestizaje étnico y el empobrecimiento de las poblaciones. Es por esto que Amanda se hacía la siguiente pregunta ¿se puede cambiar esto de un día para otro? Pues claro que no, Europa se demoró cuatro siglos en poder solucionar estos problemas, ¿cómo lo podríamos solucionar en poco tiempo?

Para Amanda era de suma urgencia cambiar la Constitución que existía en Chile en esos años y creía que para eso, había que empezar por la educación que se estaba entregando en las salas de clases.

Por otra parte, Amanda critica lo que llama “innata flojera” que se tiene al copiar los modelos educacionales de los países europeos. Es aquí donde nuestra autora especifica que *“pues no se puede seguir trabajando en América Latina sobre la base de estudios realizados en Europa”* (Guil y Vera, 2010, p.150). Labarca en su diagnóstico se daba cuenta que en los niños, niñas y jóvenes de Chile estaban dejando de lado su intelecto y potencial, ya que estos tienen que hacerse mayores antes de tiempo, para poder responder y ayudar en sus hogares y familias. Por eso, insistía en la necesidad de conocer la realidad chilena, ya que detrás de la puerta de cada casa, se esconden características que serán clave para enseñar en nuestras escuelas, de esta manera se podrá interactuar con la vida de los estudiantes.

3.6.2.3 La mirada del educador como un actor

Para Amanda Labarca el rol que debía cumplir el educador tanto dentro de la sala como fuera de ella, era fundamental, ya que reconocía al docente como un actor fundamental para construir la sociedad que todos deseamos. Ella considera que los educadores son *“Como promotores del reforzamiento del carácter del estudiantado y la precariedad de su propia existencia. Según ella, la principal tarea de profesores y profesoras sería contribuir positivamente al*

fortalecimiento del carácter de sus estudiantes” (Guil y Vera, 2010, p.153). Labarca creía que los profesores y profesoras podían tanto formar al estudiante, como también deformarlo. La intención de un educador no era sólo la transmisión de conocimientos, sino también la de facilitar que los mismos estudiantes pudieran formar su opinión respecto a temas de actualidad, por tanto, el educador debe ayudar a combatir la ignorancia.

Paralelo a ésto, menciona que los profesores y las profesoras no pueden pasar a llevar las costumbres y las ideas que puedan tener las familias, ya que si pasa esto, se invalida la cultura que tenemos en nuestro país. Por lo mismo, el educador debiese estudiar a fondo la economía del país, ya que de esta manera se puede conocer la realidad concreta de los estudiantes y así nos conoceremos a nosotros mismos.

3.6.2.4 El legado para la educación de la primera infancia

En el año 1944, se creó la “Escuela de Educadoras de Párvulo”, de la Universidad de Chile. En este periodo, y por su calidad, se consideró como la “Universidad de América”, por lo que motivó a muchos estudiantes extranjeros a venir a estudiar a Chile.

Amanda Labarca, asumió como primera directora de esta escuela y en conjunto con otros profesores y docentes, comenzaron a desempeñar un importante rol de sensibilización sobre la primera infancia en la sociedad chilena, a través de diversas actividades profesionales de extensión y algunas publicaciones especializadas.

Amanda Labarca, reconocía que todo comenzaba en el primer nivel de la Educación Parvularia, ya que es la instancia en que se aprenden los primeros conocimientos de la vida cotidiana y se asientan las bases de la formación en valores y la moral.

Al respecto, en uno de sus escritos menciona: *“Si el niño carece de familia, o la suya es endeble, o si ambos padres trabajan fuera del hogar y no cuentan con parientes que permanezcan allí, ha de atraérsele a “centros parvularios” tan*

pronto como sea posible: a los 2, 3 o 4 años” (Labarca, 1944, p. 93). En este sentido mencionaba que los “Centros Parvularios” debiesen ser el espacio de refugio para los niños y niñas que tienen entre 2, 3 y 4 años. Es decir que el Estado tiene que velar por el bienestar de aquellos que no cuenten con una familia responsable o estable.

Por otro lado, reconocía que la psicología infantil, los métodos y las mediciones, no eran suficientes para conocer a los niños y niñas. Ella planteaba que el educador debía sumergirse en la vida de cada uno de ellos, conociendo sus rutinas, familia y en general, la vida entera de los niños. Mencionaba que los profesores y profesoras debían cultivar estas acciones, ya que visualiza la relación directa de la educación de los niños y niñas, con el progreso de la educación nacional. Sus propuestas se enfocaban en que las necesidades básicas de los niños y niñas de nuestro país deberían estar satisfechas, en el caso de que las familias no pudieran, sería el gobierno de turno quien tendría esta responsabilidad, para garantizarles el derecho a una vida sana y estable.

Desde la mirada de Amanda: *“Naturalmente, toda escuela, todo local escolar, donde quiera que esté, en la ciudad o en el campo, ha de utilizarse también como “centro de cultura”* (Labarca, 1944, p.98). Este planteamiento tiene plena vigencia en la actualidad, ya que se debe concebir a las escuelas como un espacio abierto para la sociedad y desde este concepto, propiciar que los distintos sujetos y actores tengan la posibilidad de encontrarse y tener acceso a la cultura y a la memoria de una comunidad. Con ésto, mencionaba que se favorecía la vida democrática de una comunidad y la sociedad. Por tanto, estaba dirigida a toda persona adulta, que fuese obrero, trabajador, mujer con familia y/o trabajadora, y a todo aquel que estuviera dispuesto a aprender de lo que más supiera. Ella pensaba que las personas aprendían más si se les enseñaba en grupos, de manera que todos pudiesen aportar desde sus vivencia y experiencias.

3.6.2.5 Su mirada de la infancia: El imaginario de la Infancia

Para ahondar en el tema de los imaginarios de la infancia, desde el punto de vista de Amanda Labarca, es necesario rescatar esta frase: *“¡Qué importa que los niños sepan o no la hidrografía europea! ¡Vestirse, nutrirse y vivir higiénica y civilizadamente es mucho más importante!”* (Labarca, 1944, p. 76).

Cabe destacar que en este periodo de la historia, comenzaron a aparecer diferentes tipos de viviendas, una de ellas eran los conventillos, en donde vivían alrededor de veinte familias, con medidas de salubridad mínimas y sin agua potable. A estos conventillos llegaban sureños y nortinos en búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, ellos llegaban con niños y niñas, que a su vez, también comenzarían a trabajar tempranamente para poder mantener a la familia. Esta educadora reconocía que la familia constituía el círculo más cercano a los niños y niñas y que este aspecto se encontraba en transformación debido a la lenta incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Sin embargo, ella seguía creyendo que el niño y la niña crecían y aprendían insertos en una familia y en una sociedad.

En su definición de escuela que se vincula a su mirada de la infancia señala:

“La escuela primaria, reducto de la infancia, debe ser la natural complementación de la familia. Su labor, por intermedio del niño, tendrá por objetivo, a la vez que estimularla, elevar y mejorar la condición doméstica.”
(Labarca, 1944, p. 83)

Labarca, consideraba que la escuela es un **‘reducto de la infancia’**, ésto da cuenta del espacio escolar como un lugar de protección y que proporciona a los niños y niñas las condiciones para su desarrollo y mejorar su condición en el hogar. Pero también en este proceso educativo de la niñez, se generan las condiciones para que las familias puedan mejorar “su condición doméstica”, aspecto que se refiere a las condiciones socio culturales y educativas en un contexto de grandes necesidades y pobreza de una gran parte de la población.

Si bien Amanda en ninguno de sus escritos dejó alguna reflexión de la infancia en sí, con sus ideales, pensamientos y reflexiones ha dado a conocer que el

niño durante la infancia deberían ser protagonista y constructor de sus propios aprendizajes, a partir de lo que conozca a través de sus vivencias, por lo mismo el educador debería respetar estas dinámicas y la cultura que tiene el niño y la niña. Por lo mismo el educador o educadora debiera escuchar, conocer su realidad y la de su familia, estos aspectos deberían incluirse en el proceso educativo.

Esto es lo que trataba de hacer Amanda Labarca en su rol como directora de la carrera de educadora de párvulos en la Universidad de Chile, ya que se empezarían a ver cambios en la educación chilena y además en el currículum nacional.

3.6.3 Gabriela Mistral



Lucila Godoy Alcayaga, más conocida como Gabriela Mistral, nombre con el que firmaba sus obras, nace en la ciudad de Vicuña el 7 de abril de 1889 (Peralta, 2012; Valenzuela, 2009). Durante los primeros 3 años vive bajo el cuidado de sus padres y hermana. Para Gabriela la figura materna es muy importante en sus primeros años y es a ella, Petronila Alcayaga a quien, posteriormente, en numerosos escritos la describe una mujer cálida, dulce y quien la incentiva a realizar las actividades diarias como un aprendizaje. En los años posteriores, la figura paterna de Lucila se hace menos presente, don

Jerónimo Godoy, era maestro de profesión y por trabajo, mientras la familia se instala en Montegrande, una localidad cercana a Valle del Elqui, él se trasladada a otra ciudad separándose de su familia. Su errante padre, a pesar de que vivió con ella poco tiempo, también se encuentra presente en los escritos de Gabriela con gran admiración.

En Montegrande vive la mayor parte de su infancia y es de ahí donde guarda sus mejores recuerdos:

“Digamos que a mis once años yo habitaba mi propio Elqui el reino de todo niño, alhajado de maravillas muy simples: unos guijarros de río que para mí eran gemas de la reina de Saba unas plumas de faisán que me había traído un arriero recogéndolas quizá donde, y la mata de jazmín que era mi alhambra perfumada” (Mistral, 1942 citado en: Vargas, 1999, p. 245)

Lucila admira la belleza del lugar, disfruta del perfume de los árboles, la visión de la cordillera, aumentando sus conocimientos sobre animales, plantas y árboles, estos paisajes son los que inspiran sus primeros poemas a los 8 años. Asiste a la escuela primaria, de donde recibe la mayor parte de educación formal.

Su legado está cargado de la imagen de Dios, tanto en su palabra como en sus acciones Lucila fiel a su religiosidad, siempre se definió como una mujer cristiana inculcado desde sus primeros años por su abuela materna, doña Isabel Villanueva quien le leía textos de la biblia cuando Lucila la visitaba en su casa.

Su hermana Emelina Molina, 15 años mayor que ella, es una figura muy importante para Lucila, también maestra, que trabajaba en la escuela donde asiste Montegrande.

En 1900 Emelina es trasladada a otra ciudad en compañía de su madre y Lucila se queda en Vicuña para continuar sus estudios bajo el cuidado de su madrina Adelaida quien era la directora de la escuela de mujeres a la cual asistía. En ese lugar Lucila pasa momentos muy desagradables, los cuales recordará durante toda su vida, ya que su etapa escolar se interrumpió por una

acusación injusta de una profesora que marcó sus futuras relaciones con las otras niñas y hasta con ella misma:

“El nombre de Vicuña me acarrea a la memoria mi expulsión de la escuela local donde no duré más de unos seis meses, si acaso. Y fui expulsada de dicha escuela por mi madrina, una mujer ciega que en una cólera igualmente ciega me acusó de haber robado papel oficial (mi hermana, maestra como ella, me lo daba y el visitador de la escuela me lo regalaba cada vez que yo iba a verle). Mi extrema timidez y la exhibición que esa loca mujer hizo de mí (¡la culpable!) me valió una lapidación moral en la plaza de Vicuña, hecha por un grupo de las alumnas favoritas de la jefe y yo atravesé esa linda plaza-¡tan linda sí!- con la cabeza ensangrentada” (Mistral, s.f. citado en: Ladrón de Guevara 1962, p. 33).

Este suceso marca la vida de Lucila quien no asiste más a una escuela para educarse y es Emelina, su hermana, quien apoya su educación desde el hogar.

En 1903, cuando viven una enorme crisis económica familiar, a la madre de Lucila se le ocurre una idea para salir de la situación de pobreza en la que se mantenía la familia, le dice a su hija que sea maestra.

3.6.3.1 La maestra Lucila

Lucila comienza a los 14 años como maestra en una escuela rural en La Serena, sector Compañías Bajas, la ayudantía en la escuela rural del sector era lo único, que en esos años, permitía a las mujeres percibir un ingreso económico para la familia de forma digna. Su madre fue la encargada de encontrarle el empleo ya que ella no mantenía muy buenas relaciones sociales con las autoridades locales, en sus palabras ella escribe:

“enseñaba yo a leer a alumnos que tenían desde cinco a diez años y a muchachotes analfabetos que me sobre pasaban en edad. A la directora no le caí bien. Parece que no tuve el carácter alegre y fácil ni la fisonomía grata que gana a las gentes” (Mistral, 1949 citado en: Scarpa 1979, p. 43).

Y es en ese mismo lugar donde comienza a forjar su carrera de escritora, en paralelo a su profesión como maestra autodidacta, su “oficio lateral”, (Ibíd.) como lo llamaba ella, a su profesión como escritora. La literatura además de ser un medio, que ella misma denomina como una actividad paralela para hacerle frente al tedio y la monotonía que produce el ejercicio docente, es un medio para pregonar y denunciar a través de su poesía y prosa lo que ella observaba y creía sobre el rol de la maestra y la función social que tenía la educación. También temáticas muy críticas y controversiales para la época como la exigencia de derechos para niños, igualdad para la mujer, la pobreza infantil, los derechos de los trabajadores y mejores sueldos para los profesores, entre otros (Peralta, 2012). Entre los 14 y 16 años publica varios poemas en los diarios locales “El Coquimbo”, “El Tamaya” y “La Voz del Elqui”.

Además en su carrera profesional promovió una valiente defensa de los derechos universales. Una de sus incesantes defensas fue hacia la mujer su acceso a la educación y su incorporación al mundo laboral e intelectual; así como también su participación en la sociedad, denunciando abusos y generando propuestas de transformación a través de sus publicaciones (MINEDUC/UNESCO, 2010).

Sus trabajos como ayudante de preceptora finalizaron al iniciarse en las labores de secretaria e inspectora del Liceo de Niñas en La Serena. Aquí conoce a la profesora Fidelia Valdés Pereira, quien se convertirá en su mentora, su gran amiga y protectora. Luego de un año en ese cargo, en 1907 renuncia a su trabajo producto de fuertes críticas por haber dejado ingresar a “niñas de clase humilde” a la escuela. Su madre realizó un gran esfuerzo económico para que Gabriela ingresara a la “Escuela Normal de La Serena” (institución encargada de formar maestras para la enseñanza primaria), en donde es rechazada supuestamente por algunas publicaciones antirreligiosas y naturalistas (Peralta, 2012). Esto denota la compleja situación en que se desempeñaba como maestra. Gabriela, siempre criticada por su pensamiento abierto y su fuerte crítica en temáticas como la religión, la desigualdad y pobreza, en un periodo en donde nadie levantaba la voz por los más desfavorecidos, ni menos una mujer humilde y sin estudios. No obstante, poco

a poco se fue posicionando como una de las mujeres pensadoras, maestras y escritoras más importantes del país.

Luego se desempeñó durante 2 años en la escuela rural mixta de Canteras, luego se traslada a una escuela en Cerrillos. Gabriela Mistral en una de sus publicaciones en un periódico local en Vicuña, escribe “La instrucción de la mujer”, en el que plantea *“Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas”* (Mistral, 1906 citado en: Maza, 2010, p.34). En el documento exige que todas las mujeres tengan derecho a la educación y con esto, consigue además el reconocimiento, en el año 1910, de su labor como docente, luego de presentarse a rendir un examen para convalidar sus conocimientos, obteniendo un título de “propietaria y preceptora”, para desempeñarse en escuelas primarias de 4° clase, certificación que en años anteriores se le había negado. Es importante establecer que ella no consiguió un diploma de maestra en la Escuela Normal, ya que no había desarrollado estudios sistemáticos (DIBAM, 1989).

Es así como comienza su peregrinaje principalmente en escuelas rurales, ella se dedicándose en teoría y práctica a dignificar la carrera docente. En Chile trabajó como maestra y en la reorganización e inspección de instituciones educativas en varias ciudades, siempre en sectores rurales y de escasos recursos, trabajando en terreno a través de su propio ejercicio pedagógico. En 1912 con el apoyo de Fidelia Valdés se traslada a Los Andes, para desempeñarse como inspectora y profesora de geografía y castellano en el Liceo de Los Andes.

Uno de los más importantes políticos de la época que impulsó y valoró el trabajo educativo desarrollado por Gabriela Mistral fue Pedro Aguirre Cerda, convirtiéndose en su amigo y protector. En 1918 Pedro Aguirre Cerda, que en ese entonces se desempeñaba como ministro de instrucción, nombra a Gabriela por medio de un decreto, directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas. La labor que desarrolla al frente de su nuevo cargo es importantísima establece la escuela nocturna para personas adultas que no han podido estudiar, favorece la creación de bibliotecas, dicta conferencias, entre otras.

La importante labor educativa de Gabriela la lleva hasta Temuco, en 1920, donde es requerida para mejorar el liceo de la región. Luego abandona Temuco en marcha hacia Santiago para dirigir el Liceo N° 6 de niñas.

3.6.3.2 Gabriela Mistral: figura Internacional

Gabriela Mistral a través de su lenguaje crítico, siempre transparente y certero, rompió todos los horizontes y expectativas de su tiempo, iniciando un peregrinaje por América y Europa desempeñando actividades tanto literarias, culturales e incluso diplomáticas. En julio de 1921 con la invitación de José Vasconcelos, Ministro de Educación de México, viaja para colaborar en la creación de la reforma educacional de dicho país, más receptivo a sus ideas. México y Centroamérica conocieron sus aportes sobre políticas educativas y el Instituto de Cooperación Intelectual de la Liga de las Naciones, el organismo internacional precursor de la UNESCO, recibió sus opiniones en defensa de la democracia, sobre la educación de la mujer, la importancia de la lectura y la trascendencia social de las bibliotecas en los pueblos rurales (Peralta, 2012).

Desde ahí comienza a expandir y aportar por distintas ciudades y países sus propuestas, tanto en el aspecto literario, cultural y educativo, siendo ya una escritora consagrada y además, con toda una trayectoria teórica y práctica como maestra e impulsora de la educación en diferentes lugares del país. Participando en congresos, dictando cursos y conferencias, realizando publicaciones, apoyando e inaugurando instituciones educativas y kindergarten, e incluso, ocupando distintos cargos políticos solicitados por altas autoridades y asumiendo además el cargo de Cónsul de Chile en el extranjero, en diversas ciudades.

Estuvo en Estados Unidos, Puerto Rico, La Habana, Panamá, Guatemala, Brasil y Buenos Aires. Países de Europa como Italia, Gran Bretaña, Francia, España, y Suiza (DIBAM, 1989). En estos viajes, tanto en América como Europa conoció el trabajo de diversos pedagogos de la Escuela Nueva e impulsores de la educación infantil, figuras importantes para su carrera, con los

cuales fortaleció sus conocimientos sobre la educación, nutriéndose de nuevos aportes educativos.

3.6.3.3 Crítica a la Educación Formal en Chile

En sus escritos se devela una fuerte crítica hacia la educación formal, ya que a Mistral le aqueja la poca relevancia que tienen los contenidos entregados por el sistema educativo a los estudiantes, mencionando:

“No creo en los métodos escolares de Chile respecto de la formación de la mente en el estudiante. Ellos son enteramente superficiales; las materias que dan –y en abundancia– ‘corren como el agua por los tejados’. Toda formación verdadera que he conocido en las gentes era en el fondo un autodidactismo” (Mistral, 1952 citado en: Vargas, 1995, p. 184).

La escasa pertinencia de los contenidos tratados, la baja incidencia de la educación formal en la vida cotidiana de los alumnos y la nula posibilidad de desarrollar el pensamiento, la creatividad y experimentación generan inquietud en la maestra. Gabriela Mistral critica la educación rígida y sin participación del niño y niña, en donde el maestro es el poseedor de la verdad y va moldeando a éstos, a su manera. Su educación se mantuvo lejos de los límites de la educación formal y como lo llama ella, de la “deformación”, impuestas por las estructuras dominantes, quienes establecen lo malo y lo bueno. Al escribir sobre la educación se remite a sus experiencias, planteando que el mérito de su formación se lo debe a su hermana, quien le enseñaba en base a la imaginación y al sentimiento, con relatos bíblicos y con la vida de campo.

Adelantada como en la mayoría de sus planteamientos, Mistral expone sobre la libertad de enseñanza, indicando que la escuela neutra no existe y que no debería homogenizar, sino que atender las necesidades de cada uno de sus estudiantes. En este sentido expone: *“disminuyámosle campo, reclamémosle la mitad del dinero de las contribuciones para levantar las escuelas libres; escuela con ideales, mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos con rumbo confesado, socialista o capitalista, sin caretas”*. (Mistral, 1928 citado en: Scarpa, 1979, p. 179)

Mistral consideraba insuficiente la Ley de 1860 de Instrucción Primaria, que establecía las bases del sistema público de educación y defendió con ansias la aprobación de una legislación que diera a todos los niños y niñas del país, la seguridad de una educación básica. Gabriela Mistral consciente de la importancia de la educación en la formación humana manifiesta durante toda su carrera, una fuerte defensa de la obligatoriedad de la educación, para fortalecer y garantizar la educación gratuita con acceso irrestricto en todos sus niveles.

En 1909, luego del fuerte debate sobre la obligatoriedad escolar en la Cámara de Diputados, donde se propuso normativas respecto a la administración y organización escolar, personal docente, financiamiento, procurando ofrecer asistencia médica escolar, otorgando la alimentación a los estudiantes más pobres, etc. Los conservadores se opusieron y se negaron a discutir sobre la obligatoriedad. A partir de este debate, Gabriela establece “...*Aludo a la Instrucción Primaria Obligatoria. Con la realización de este proyecto soñamos todos los que sentimos la necesidad profunda del pueblo, no bastando a conformarnos con su postergación las razones dadas sobre ella, razones de economía principalmente...*” (Mistral, 1909 citado en: Zegers, 1999 p. 19). Pero luego de 11 años, la numerosa población analfabeta y la fuerte lucha de 20 años por la promulgación de la ley permiten que el 26 de agosto de 1920 se dicte la “Ley de Enseñanza Elemental Obligatoria” (Egaña, 2004) que permitió garantizar educación obligatoria durante 4 años, comprometiendo tanto al Estado como a los padres en su implementación. Posteriormente, en el año 1929 se elevó a 6 años la escolaridad, luego en el gobierno de Frei Montalva en el año 1965, se elevó la escolaridad a 8 años y desde el año 2003 hasta la educación secundaria.

3.6.3.4 Gabriela Mistral y su relación con la Escuela Nueva

Gabriela Mistral, constante autodidacta y en busca de nuevos conocimientos, descubre y estudia a grandes pensadores educativos como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel quienes fueron insumos y menciones en los planteamientos que escribió. Federico Fröebel (1782-1852), considerado el

padre de la pedagogía de la primera infancia, a partir de su publicación “La educación del hombre” (1826) da a conocer su base teórica y metodología, la cual llega a Latinoamérica y a partir de sus fundamentos se crean los primeros kindergarten froebelianos. Gabriela Mistral propugna sus fundamentos y además apoya diversos proyectos en el futuro a partir de este método.

Mistral también conoce personalmente a dos educadores de la primera infancia, autores que inspiran metodologías no convencionales, que se encuentran aún vigentes en todo el mundo, de quienes nutre su pensamiento y lo refleja luego, al colaborar en proyectos de educación inicial (Peralta, 2012). Gabriela conoce personalmente a María Montessori (1870-1952) alrededor de los años 1933 a 1935 durante su estadía en España. También se relaciona con Ovidio Decroly, lo conoce visitándolo en su casa en el año 1926. Posteriormente escribe dos trabajos sobre su método, el cual tiene una trascendencia internacional para Gabriela y para Decroly, ya que relata su lado más íntimo y humano.

Su relación con diversos pedagogos impulsores de la Escuela Nueva, permiten a Gabriela generar una visión de maestro crítico, que cree en lo nuevo, en la renovación, con voluntad de generar cambios, comprometido socialmente y con ideología. Gabriela Mistral en el año 1928, a través de una carta enviada al escritor y pedagogo anarquista Julio R. Barcos, mencionaba lo siguiente al referirse a la Escuela Nueva:

“...necesita la escuela nuevos maestros que posean la gracia, la gracia significa movimiento inédito del alma [...] cuando la gracia nos ha cogido y quemado ideología, costumbre y manera vieja, entonces se puede ser maestro de la Escuela Nueva. Que los que no pueden con esto no vengan a hacernos adhesiones que, además de no servirnos, desnaturalizan nuestro trabajo y le ponen materia, pedantería o torpeza”. (Mistral, 1928, citado en: Scarpa, 1979, p. 181)

En esta carta se puede identificar como Gabriela Mistral hace propios los planteamientos de la Escuela Nueva, incorporando su ideología en el entendimiento de esta propuesta pedagógica, pero en esencia resaltando el espíritu reflexivo y crítico que debe poseer el docente al estar en constante

mejoramiento. Además, hace una fuerte crítica hacia los maestros que no generan procesos que contribuyan a mejorar la educación, sino más bien, entorpecen el trabajo de los estudiantes.

En diversos textos Gabriela expone la importancia que tiene la lectura, plantea que para enseñar es necesario saber mucho. Refiriéndose a los docentes continúa diciendo: *“Yo conozco a maestros que jamás han gastado un peso en un libro o una revista para no digamos mejorar, completar sus conocimientos”* (Ibíd.). El docente debe mantenerse en constante aprendizaje, asumiendo día a día nuevos desafíos que se presentan en su práctica pedagógica, como lo que plantea Gabriela Mistral.

A partir de estas nuevas propuestas y sus experiencias como alumna y maestra construye una nueva forma de ver la educación y de cómo el maestro debía actuar para favorecer la educación de los alumnos y alumnas, la cual debía estar basada en una relación más cercana, en donde el maestro está al servicio del alumno, otorgándoles dignidad a los niños, no solo a través de la palabra, sino que desde los propios actos. Gabriela miró al estudiante con potencial, capaz de aprender por sí mismo, dejando atrás la visión de la escuela clásica; por lo tanto, el maestro no debía verter sus conocimientos en los alumnos y alumnas, sino dar la oportunidad para que él aprendiera a desenvolverse en su entorno, tal como menciona en uno de sus escritos:

“Jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu... que no haya estado pasivo para el alumno, ante todo, esfuerzo personal... que el maestro cree el interés por el estudio, que solicite la curiosidad, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire la confianza en sí mismo, que sugiera analogías, que mueva, en fin, a sus alumnos a ensayar sus fuerzas y aprobar su habilidad”. (Mistral, 1919 citado en: Peralta, 2012, p.88).

A través de sus pensamientos pedagógicos se pueden reconocer un conjunto de principios que deben inspirar a los que enseñan. Establece que todo debe ser para la escuela, entregándose completamente al servicio de los alumnos, elemento importante que debe considerar una fuerte vocación, una entrega total hacia la profesión. Plantea que hay que educar siempre, no sólo proclamar

con la palabra las buenas acciones, sino llevarlas a cabo, estableciendo los mejores planes y programas para la escuela. Hay que educar con la palabra, con la actitud y el gesto, generando una coherencia entre lo que se dice y se hace crítica además a la maestra que no lee y los denomina como "malos maestros" y establece la importancia de la constante renovación en el docente, buscando nuevas estrategias, aprendiendo constantemente, sin temer a lo desconocido y lo nuevo, ya que eso permite no mecanizar el oficio. Asimismo otorga importancia al amor a lo que se realiza, para alcanzar los resultados, los maestros deben a la vez educar con firmeza, suavidad y amor.

En el "Decálogo de la Maestra" Gabriela Mistral (DIBAM, 1989) también establece el deber ser de la maestra, entrega una pauta de vida profesional, resalta la importancia de amar, ya que alguien que no puede amar no puede enseñar distingue la importancia de simplificar las tareas sin perder lo esencial. También cree fundamental la capacidad de perfección en las cosas que se realizan plantea que el maestro debe ser fervoroso y cultivarse para realizar su labor educativa.

3.6.3.5 Gabriela Mistral y sus vínculos con la educación infantil

Gabriela conoce además a destacadas figuras Latinoamericanas, pioneras y promotoras de la educación infantil y la creación de kindergarten en sus países. Mientras hace clases en el liceo de niñas de Antofagasta (1911) conoce a Fidelisa Casals Ramirez, maestra kindergarterina, estudiante de Leopoldina Maluschka de la Escuela Normal N°1 de preceptoras de Santiago, donde se realizan estudios preferentemente dedicados en teoría y práctica a los métodos froebelianos. Fidelisa en Antofagasta ejerce desde 1911 - 1912 atendiendo a niños entre 3 y 7 años en un anexo del liceo. Ahí conoce a Gabriela Mistral quien ejercía como profesora de castellano en el Liceo de Niñas, luego se trasladan a trabajar junto a Fidelia Valdés, directora del Liceo de Niñas de los Andes. Fidelisa ejerce como maestra kindergarterina con un grupo de 15 niños en un inicio, llegando a 44 párvulos en 2 años. Es importante establecer que la falta de financiamiento en esta época generaba que las maestras requerían de una mayor entrega hacia la labor que desarrollaban y Fidelisa se encarga de

dedicarse por completo a la labor docente, situación observada por Gabriela. A ella le parecía interesante el trabajo de esta educadora, sus cantos e historias que recitaba a los niños y es ahí, donde conoce el método Froebeliano. Refiriéndose al trabajo de Fidelisa, Gabriela Mistral la describe por su entrega, calidez y pasión por la educación infantil (Peralta, 2012).

Acercándose a destacadas maestras pioneras en los jardines infantiles, Mistral comenzó a estudiar sobre la educación Infantil. Desde ahí inicia una incesante expansión y defensa de la educación infantil ya que consideraba que era fundamental educar a los niños desde temprana edad, *“Lo más importante es el trabajo que se hace sobre los niños antes de los diez años. Yo no recuerdo nada nuevo en mi vida, después de los siete años”*. (Mistral, 1956 citado en: Peralta, 2012, p. 91).

Luego de aprender sobre educación inicial de Fidelisa Casals, ya en el extranjero, Mistral comenzó a estudiar el tema y conoce a destacadas maestras pioneras en los jardines infantiles. Conoce en uno de sus viajes a Europa (1924-1925) a la colombiana Amira De La Rosa (1885-1974), escritora, pedagoga y diplomática, con quien establece una relación de amistad. Amira en su honor le coloca el nombre “Gabriela Mistral” al colegio que tenía con sus hermanas en Barranquilla, el cual ofrecía Kindergarten, estudios preparatorios y superiores.

Otra amiga, además de ser representante legal de Gabriela en Argentina es Martha Salotti (1899-1980), maestra, discípula de Rosario Vera, fundadora de los jardines infantiles en Argentina. Con ella comparten conocimientos, se envían libros y escriben cartas, relacionadas con sus propias publicaciones, en relación a su trabajo, a la infancia, la lengua infantil y la poesía.

Gabriela, durante su estadía en México recibe una invitación de pedagogos costarricenses para visitar su país. En el año 1931 Gabriela Mistral viaja a Costa Rica en donde conoce a Carmen Lira (1888-1949). Carmen, escritora y maestra, se especializa durante 2 años en Europa sobre nuevas tendencias pedagógicas, específicamente en enseñanza inicial y sicología infantil, visitando las escuelas montessorianas, familiarizándose con sus teorías y

métodos, trayendo libros y materiales; los cuales utiliza para la primera escuela maternal.

En su segunda estadía en México, entre los años 1948-1950 conoce a Rosaura Zapata (1876-1963). Esta maestra que trabajaba incesantemente por la educación infantil en su país, se especializa en el extranjero y durante el gobierno de José Vasconcelos y la reapertura de los kindergarten, conoce a Gabriela Mistral. Rosaura Zapata critica las limitaciones de los dones propuestos por los métodos froebelianos, pensaba que limitaban la acción de los niños y niñas al ser materiales estructurados, que no permiten crear nuevos desafíos. Además Rosaura resalta la importancia de abrir las aulas y permitir que los niños y niñas se relacionen con su entorno y no con materiales inanimados dentro de las salas.

Durante el discurso inaugural de un jardín de infantes, en Fortín de Flores, estado de Veracruz, México (1949) que lleva su nombre y que aún se encuentra en funcionamiento, Gabriela en su discurso expone:

“Este kínder va a cumplir su misión directa de institución preescolar, pero, además ella va a hacer la guardia de los que más precisan de celo y primores”. (Mistral, 1950 citado en: Scarpa, 1979, p.219)

Mientras pregonaba sobre la importancia de la educación preescolar, impulsaba y apoyaba su creación en Latinoamérica, entretanto en Chile nadie hablaba de su importancia. Además reconoce en los niños de esa edad un poder especial para aprender. *“Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América”* (Mistral, 1927 citado en: Scarpa, 1979, p. 62).

Gabriela incluso identifica uno de los problemas importantes en la educación infantil, situación que continúa vigente, criticando la escolarización del kindergarten, el cual tendía a confundirse con actividades que desarrollaban las escuelas. En este sentido, Gabriela Mistral en Puerto Rico publica lo siguiente:

“El kindergarten no pertenece al orden de la escuela primaria y no puede por lo mismo, significar una competencia contra ella. Precisamente cuando el kindergarten acepta, por insinuaciones de los padres,

enseñar a leer, escribir y contar en un año, cuando se vuelve escuela primaria, degenera, pierde su originalidad y se suicida [...] así pues el kindergarten no es un lujo. ¡Si es basta más necesario que la escuela primaria!” (Mistral, 1933 citado en: Scarpa, 1979, p. 91)

Lo expone en un contexto muy especial, durante la inauguración del kindergarten que lleva su nombre en un anexo a la Escuela Modelo de la Universidad de Puerto Rico, el cual fue el primer jardín de infantes público del país.

Gabriela, posee un gran conocimiento de los llamados kindergarten o jardín de infantes, ella además de conocer a los principales pedagogos europeos, se relaciona fuertemente con diversas mujeres que forman parte de la historia de la Educación Parvularia en Latinoamérica, que lucharon por la educación inicial y promovieron su importancia, en la formación de los niños y niñas. Además, nuestra poetisa aportó desde sus conocimientos y a través de su propio trabajo a la labor docente lo que permite reconocerla como precursora de la educación infantil en América Latina.

2.6.3.6. Gabriela Mistral y su imaginario de la infancia

Gabriela Mistral tenía una fascinación por la infancia. En sus escritos y poemas caracteriza la infancia, desde sus propios recuerdos de su niñez en la ruralidad y sus diversas experiencias como maestra, en distintos lugares del mundo.

En uno de sus poemas más populares, *“Piececitos de niños”* (Zegers, 2002) Gabriela da cuenta de la pobreza de la infancia y su invisibilización, en una etapa de escasez en el país de pobreza, donde los más afectados eran los niños y niñas de la época, Mistral describe así la situación: *“Piececitos de niño, azulosos de frío, ¡cómo os ven y no os cubren, Dios mío!”*. Esta preocupación por el cuidado de la infancia, se devela a partir de otras publicaciones, una imagen de niño propia del contexto en el cual se desenvolvía, con múltiples carencias y pobreza. En *“Recado de las voces infantiles”* (Mistral, s.f. citado en: Scarpa 1979, p. 60) se extrae lo siguiente *“...casi irreales en su belleza menuda y pobre”* lo que generando una imagen

de niño vulnerable e indefenso, que requiere de cuidados tanto del adulto como del Estado, situación que Gabriela promueve a través de sus múltiples declaraciones a favor de los derechos del niño y niña.

Gabriela, además en esta prosa da cuenta de una metáfora, relaciona al niño con el canto, estableciendo lo siguiente “...*livianitos, cantando al ritmo de sus venas*”. Ella asocia la voz de los niños con canto, con música, ya que disfruta de las conversaciones de los niños, sus juegos, su imaginación y su lenguaje; continuando con la misma idea, dice: “...*canticos aromados de inocencia*”. Esta imagen de canto se asocia a una característica de la infancia, la alegría.

Uno de sus trabajos que da cuenta de su entendimiento acerca del niño es el poema “*El Elogio del Niño*” (citado en: Scarpa, 1979, p.55) escrito en 1944. En su prosa se pueden reconocer metáforas e imágenes que usa para referirse a la infancia. En una primera mención, establece que “*El niño no es loco*”, describiendo su propia naturaleza, relacionado con su alegría, movimientos y juego como algo positivo en la infancia y por lo tanto, es el adulto el que no entiende esta forma de ser del infante. Además rescata lo siguiente: “*El inventa tanto como aprende*”, reconociendo su capacidad imaginativa y la propia habilidad que los niños y niñas poseen de aprender por sí mismo. A través de la metáfora “*calcomanía caliente y una tarasca feroz*”, representa su visión de la infancia, reconoce la intensidad de las emociones y pulsaciones de los niños y niñas, su fuerza y energía. Continúa caracterizando a la infancia a partir de otra metáfora “...*borracho de aire y de luz (...)*”, usando esta imagen en varios de sus poemas, otorgándole una característica de divinidad, debido a su influencia católica, ya que menciona que el niño se encuentra más cerca de Dios, por lo tanto la enseñanza es una forma de acercarse a él, imagen que se visualiza al referirse al niño lleno de luz. También en este poema menciona “*con el pelo suelo como crin*”, representando al niño corriendo, en constante movimiento. Asimismo, se refiere a la imagen de libertad con la siguiente frase “*La libertad le gusta al niño más que el comer y el beber*”, siendo una característica fundamental de la infancia.

Gabriela Mistral menciona que los maestros son personas fundamentales en la vida de los niños y niñas. Esto se expresa en uno de sus pensamientos que

nos invita a reflexionar “¿Cuántas almas ha envenenado o ha dejado confusas o empequeñecida para siempre una maestra durante su vida?” (Mistral, 1923 citado en: Scarpa, 1979, p.41). Esto constituye un llamado a la ética en la formación y ejercicio de los docentes.

3.6.4 Matilde Huici Navaz



Matilde Huici Navaz nació en Pamplona, España en el año 1890. Vivió en dicho país hasta 1939, cuando la exilian por su trayectoria política, feminista y profesional, bajo la dictadura de Francisco Franco. Se casó con el entonces viudo Luis San Martín, quien perdió a su mujer en el parto de su hijo Luis San Martín San Martín, quien posteriormente fue criado por Matilde Huici, considerándola una madre a tal punto, que incluso se cambió el apellido.

Matilde Huici tenía una familia con un buen pasar económico, pero ella se emancipó desde muy joven, realizando trabajos de mecanografía, taquigrafía e idiomas. Se unió a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), movimiento educativo no oficial más destacado en España y que tenía como finalidad renovar la educación, desde la perspectiva krautista. Esta propuesta implicaba fomentar clases al aire libre en contacto con la naturaleza, los viajes de estudio y las excursiones.

La Institución Libre de Enseñanza, a través de la Junta de ampliación de estudios (JAE), creó la Residencia de señoritas de Madrid, donde Matilde Huici recibió una beca. Allí se iba a preparar para el ingreso a la escuela superior del magisterio, el cual era un espacio que facilitaba a las mujeres un acceso a la inspección de educación primaria y otros cargos en el sistema educativo. En aquella época aún no se creaba la facultad de pedagogía de la universidad.

La Institución Libre de Enseñanza fue creando diversos organismos en España, entre ellos la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), institución que otorgaba becas con pensiones individuales al extranjero a pedagogos. Como Matilde Huici ya era inspectora de primera enseñanza, le fue otorgada esta beca en múltiples ocasiones, pudiendo conocer una gran cantidad de países, donde se dedicó a estudiar a lo que en ese momento se conocía como “niños anormales”, aludiendo a los niños con minusvalía, problemas de conductas y a los que vivían en riesgo social.

Matilde Huici participó del Lyceum Club, una asociación cultural feminista, destinada a defender la igualdad femenina y la plena incorporación de la mujer al mundo de la educación y del trabajo. Allí asistían mujeres ligadas a la burguesía, a la cultura o esposas de hombres conocidos, que también se encontraban relacionados con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Desde la plataforma de Lyceum participo en la lucha por la obtención del derecho a voto de la mujer.

Una de las grandes preocupaciones de Matilde fue el tema de los “niños anormales”. Esto se constituyó en una motivación importante para decidirse a estudiar leyes, profesión que se encontraba estrechamente vinculado a la lucha feminista, pues era un instrumento legislativo que les permitía llegar a obtener cargos públicos como un escaño en el parlamento. Por tanto, Huici sabía que desde un puesto en los ministerios de gobernación y justicia este problema podría ser resuelto.

Muchos comenzaron a interesarse por el tema de los “niños anormales”, incluso Decroly, con quién estudió Matilde Huici. Consideraban que todos aquellos niños merecían educación y no estar escondidos en sus casas.

Además reconocían que, los lugares para que ellos pudieran estudiar, debían ser diseñados especialmente para ellos, sin nada al azar y donde se lograrán: *“Cuatro objetivos se perseguían en el ambiente del niño. Tenía que ser alegre, cómodo, artístico y educativo”* (San Martín, 2009, p. 90). Premisas que Matilde Huici llevó a cabo a lo largo de su vida, para ella una escuela clásica no aportaba a la construcción del niño de aquella época.

Una vez recibida como abogada comenzó a trabajar en los tribunales de menores, los cuales se crearon para trabajar con los “niños anormales”, desde ahí el panorama comenzó a cambiar. Se comenzó a hablar de niños delincuentes o desamparados, los que eran considerados como personas sin culpa de su situación, y que por tanto, necesitaban una educación preventiva y correctora que los ayudará a mejorar. Fue allí cuando Matilde Huici creó la Asociación Auxiliar del Niño, institución que recibía a un gran número de niños de familias con escasos recursos, que debido al trabajo de sus padres debían pasar muchas horas en las calles, lo cual influía directamente incurrieran en conductas delictivas.

Matilde Huici fue quien diseñó y realizó todas las gestiones para que este proyecto se llevara a cabo. Sin embargo cedió el puesto de director a Ángel Ossorio, pues ella entendía que los hombres destacados en ese momento, podían hacer posible que el proyecto perdurara en el tiempo.

Matilde era una convencida que a estos niños se les debía generar instancias de entretención, por lo mismo, creó un “hogar infantil” en donde se les otorgaba libertad a los niños, con el fin de que se fueran autoformando. Este lugar contaba con diversos recursos, desde los cuales podrían ser elementos de los hogares de las personas que no estaban siendo utilizados y que por tanto, se tiraban a la basura, así como textos y materiales didácticos.

Dentro de las propuestas que se trabajaron en este espacio, fue preparar al niño y la niña para la vida laboral, como menciona:

“Es preciso que allí no se carezca de nada de lo necesario; que puedan cultivarse todas las especialidades, para que el niño, antes de llegar a esa edad en que necesariamente ha de abandonar la escuela para entrar en la vida del trabajo,

sepa ya qué profesión le gusta más y cuál de ellas se ajusta más a su aptitud natural.”(Huici, 1953, citado en: San Martín, 2009. p. 128).

Matilde consideraba importante tanto la preparación para la vida laboral, como el estudio de una profesión que respondiera a las capacidades y aptitudes del niño y las niñas. Por eso es que en el “*taller puede cada cual construir lo que se le ocurra*” (San Martín, 2009, p.126), dejando en claro que existía plena libertad para que cada niño fuera construyendo su conocimiento.

Un tema bastante preocupante de aquella época fue la poca incorporación de las niñas a las actividades del hogar. Estas sólo podían participar de la biblioteca, perdiéndose los talleres, la sala de juegos y la sala de música. Esta exclusión fue debido a que se consideraba que las niñas no causaban tanta delincuencia, debido a que eran utilizadas para realizar labores domésticas con sus madres, lo cual nos da a entender que había un concepto de la niña buena, que estaba en su hogar y que no incurría en delitos, debido a que debía realizar acciones para atender al hombre.

Finalmente esta institución que contaba con el apoyo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fue disuelta con el estallido de la guerra civil española, lo que además significó el exilio de varios de los que participaron en la ILE, la JAE, el PSOE y la Asociación Auxiliar del Niño. Fue en ese momento en el que Matilde junto a otros intelectuales, se fue a Francia como exiliada de la dictadura de Primo de Rivera, quién le había ofrecido puestos de responsabilidad, los cuales ella rechazó debido a que ella era una convencida republicana, y por sobre todo, una de las reconocidas Mujeres Antifascistas de España (AMA) (Ortiz, 2013).

Al no parecerle correcto el trato que recibían los exiliados en Francia, Matilde se ve obligada a irse de ahí, debido a su significación política en el Gobierno de la II República Española. Allí, comienza a desilusionarse más aún, debido a que observaba como los españoles exiliados en el país galo y que estaban ligados a la República, intentaban salvar sus vidas y las de sus familiares, por sobre el resto de las personas. Fue en ese momento que el cónsul chileno en Francia, Pablo Neruda, realiza las gestiones para que Matilde y otros

españoles puedan ser acogidos en Chile, viaje que posteriormente se concretó en el barco Winnipeg.

Matilde llega a Chile, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, Abogado y profesor radical, quién tenía como lema “Gobernar es educar”, Frase que reflejaba el rol primordial que le atribuía a la educación pública. Por sus características y gracias a sus contactos con mujeres feministas ligadas al Partido Radical, Matilde comenzó a trabajar en la Universidad de Chile y como psicopedagoga en la Casa Nacional del niño.

3.6.4.1 Matilde Huici Navaz en Chile: su aporte a la educación infantil

Alrededor de 1944 en Chile, Amanda Labarca quien participaba en la Asociación de Mujeres Universitarias, presentó un plan para la formación de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile. Éste fue acogido, por lo que se creó la primera escuela de educadoras de párvulos de la Universidad de Chile. Cabe mencionar que antes los y las profesoras de básica con mención en párvulos se formaban en las escuelas normales. Esta institución fue creada basada en todos los estudios de Matilde Huici, pues la misma Amanda Labarca, reconoció que ella fue quién convenció a los profesores varones que llevarán adelante esta iniciativa.

Desde 1945 la escuela comenzó a ser dirigida por Matilde Huici, durante casi 20 años, quien tenía un claro concepto de infancia y del educador que querían formar. Esta precursora de la educación parvularia en Chile, desde su trabajo como directora, impulsó, a través de sus alumnas, la creación de escuelas de párvulos en zonas deprimidas y poblaciones formadas por asentamientos irregulares, haciendo así una gran labor de prevención en poblaciones de riesgo social. Tal y como menciona Dina Alarcón, estudiante de Matilde, diciendo:

“La Universidad de Chile ha tenido, históricamente algo que decir en cuanto a la formación de educadores de infancia. Ya en 1944 se creó la Escuela de Educadores de Párvulos fundada sobre el planteamiento visionario de Matilde Huici Navas, psicóloga y pedagoga española, alumna de Piaget y

Claparede, abogada, juez de menores, exiliada política del Gobierno de Franco. Llegó a Chile en el Winnipeg. Colaboró con Amanda Labarca en las acciones de extensión de la Universidad.” (Alarcón, 2004, p.23).

Para Matilde, esta escuela de educadoras de párvulos, debía tener una fuerte conciencia social, que aportará en la incorporación de los niños y niñas a la educación, por lo mismo, ella decía:

“La escuela de Educadoras de la Universidad de Chile tiene entre sus fines, además de preparar educadoras para niños de dos a seis años, el divulgar el conocimiento de las necesidades del párvulo y promover la creación de guarderías y jardines infantiles, lugares adecuados para que permanezcan los niños de esa edad, hijos de madres que trabajan -obreras o empleadas- y que no pueden ocuparse de ellos durante el día” (Huici, 1949, citado en: San Martín, 2009, p. 185)

Matilde Huici es una mujer un tanto desconocida, pero que contribuyó notablemente en la configuración del concepto de niño en la formación de educadoras de párvulos de Chile y que hasta el día de hoy, son aspectos que se deben trabajar y llevar a cabo, puesto que con el paso del tiempo, muchos de estos planteamientos se han interrumpido.

Se puede mencionar que Matilde Huici fue una gran precursora de la educación en Chile. Si bien en su país natal no tuvo reconocimiento, es en Chile, su país adoptivo, que ha valorado un poco más su labor docente, no obstante, aún persiste un desconocimiento sobre sus planteamientos. Es importante mencionar que a ella no le gustaba escribir, por tanto, no dejó ningún documento con sus planteamientos acerca de la educación o de la infancia, todo lo que se sabe de ella, es por entrevistas que registradas en la época y las personas que la conocieron.

3.6.4.2 Educador Infantil: “No puede educar quien no está educado”

Matilde valoraba mucho a los niños y niñas, por lo mismo, estaba convencida que quienes trabajaban con ellos y ellas, es decir, los educadores infantiles, debían recibir los conocimientos necesarios para desempeñarse de la mejor

manera con ellos, Por esto planteaba la idea de la profesionalización de los educadores, los cuales podrían aportar en los niños y niñas:

“(...) Durante los primeros cinco o seis años de su vida lo que el niño necesita no es ingerir y acumular lo que el adulto le va presentando, sino desarrollar lo que trae en germen en su propio ser, encauzarlo y armonizarlo con lo que él mismo va percibiendo y seleccionando del ambiente. Procurar esta evolución armónica es papel del educador. ” (Huici, 1950, citado en: San Martín, 2009, p. 183).

Es decir, Matilde creía que el rol de la educadora era de mediador y seleccionador de ambientes, que dotaran al niño de todo lo que requiriera para su desempeño.

Dentro de la formación de los educadores, reconocía un aspecto fundamental en su formación integral para poder iniciar procesos educativos con los niños y niñas, Matilde menciona que: *“Educar es formar de dentro afuera; no puede formar quien no está formado; la formación del individuo requiere: salud física activa; voluntad de salud o sea equilibrio psíquico; moral trascendente o sea alegría, bondad, verdad”* (Huici, 1950, citado en: San Martín, 2009, p. 183). Además hace hincapié en ciertos valores que deben impregnar la labor educativa.

Ella consideraba que: *“El niño es acogido por el educador no sólo en su dimensión individual y personal sino también teniendo en cuenta su ambiente, el grupo humano inmediato, familia, y mediato, comunidad”* (San Martín, 2009, p.196). Por tanto apreciaba el entorno del párvulo, entendiendo que es relevante en la vida de los niños.

Dina Alarcón, menciona el aporte de Matilde Huici en la formación de educadoras de párvulos adaptadas a todos los contextos existentes, por ello, menciona:

“Su propuesta de formar un profesional para la infancia fue avalada por la Asociación de Mujeres Universitarias lográndose la creación de esta carrera como un programa experimental dependiente de la rectoría. Se concibió un jardín de infantes que se integrara no sólo a la escuela primaria (como había sido la tradición), sino también a las

poblaciones, industrias, instituciones diversas, con profesionales formados para atender niños desde su nacimiento hasta los seis años.” (Alarcón, 2005, p.23).

Matilde consideraba que un profesional de la educación, debía formarse de manera integral, es decir, conocer de diversas disciplinas, por lo mismo, durante su estadía en la Universidad de Chile y como menciona Dina Alarcón:

“Mantuvo contactos permanentes con profesionales de las áreas de Medicina, Enfermería, Servicio Social de la Universidad, y organismos de gobierno tales como el Servicio Nacional de Salud, el Ministerio de Educación, la Corporación de la Vivienda y Asistencia Social, de aquella época, creando el Comité Nacional Chileno adscrito a la OMEP (World Early Childhood Organization) entidad que en 1958 reunía a 48 países en torno al problema del niño de 0 a 8 años. En el día de hoy esa cifra asciende a 70.” (Alarcón, 2004, p.23).

Por tanto, se puede apreciar que Matilde asumía que la educación infantil no era sólo un tema de los educadores.

Dina Alarcón, también reconoce las influencias que Matilde tuvo en su formación como educadora de párvulos, mencionando algunas de las características que debían tener las educadoras según Huici. Mediadoras, lo cual implica proveer oportunidades a los niños y niñas para que vayan encontrando respuestas a sus necesidades personales y sociales. Asimismo mencionaba que un educador debía ser afectivo de tal forma de aportar en la seguridad del niño y niña. Por otra parte, un educador debe seleccionar y graduar estímulos, que fortalezca una adaptación dinámica y reacción positiva de sus sentidos. No obstante, no se aspira a un saber intelectual memorizador; sino a potenciar la actitud de indagación innata en el niño y niña (Alarcón, 2005).

3.6.4.3 Imaginario de la Infancia: “Al niño se le conoce jugando con él”

Huici, a partir de su experiencia, fue configurando su concepto acerca de la infancia, indicando que se trataba de una persona distinta al adulto, y que por ende, debía ser considerada de acuerdo a sus características. Ella decía:

“El párvulo no es un escolar pequeñito, así como el escolar no es un adulto recortado. El párvulo o sea el niño menor de siete años, tiene características y reacciones propias, porque su sicología es diferente. La educación del párvulo tiene, por tanto, bases especiales” (Huici, 1956, citado en: San Martín, 2009, p. 189-190).

Matilde Huici, desde la época que vivió en España, creía que todo lo negativo de aquellas épocas era sanable con la educación temprana, por sus experiencias en el Tribunal de Menores y en la Asociación Auxiliar del Niño. Ella siempre entendió que la primera etapa de los niños era decisiva. Por lo mismo, ella tenía su concepto de infancia clara y estaba convencida de que:

“Al niño se le conoce jugando con él. Se le enseña a trabajar, trabajando con él. Se le enseña a respetar, respetándole a él; un niño bien nutrido, rodeado de afecto prudente, consciente de su capacidad de esfuerzo, no será nunca un niño problema; no importa la cantidad de inteligencia que tenga un niño, sino el esfuerzo que pone en práctica para desarrollarla y la satisfacción que le produce la conciencia de ese esfuerzo”.(Huici,1956, citado en: San Martín, 2009, p.190).

Esta precursora de la educación parvularia, creía que se debía conocer al niño para intentar lograr algo en él. Además, el educador debía ser un ejemplo a seguir. Para Matilde, al niño no se le debe tapar en conocimientos, más bien, se le debe dar la instancia para que descubra lo que necesita.

Para Matilde era imprescindible el afecto, no se podía dejar de lado por ningún motivo, de esta manera el niño se siente seguro y apoyado. Ella decía que: *“Un niño bien nutrido, rodeado de afecto prudente, consciente de su capacidad de esfuerzo, no será nunca un niño problema”* (Huici, 1951, citado en: San Martín, 2009, p. 197). Lo cual debe ser trabajado en conjunto con las familias.

Huici creía que la infancia debía ser feliz, creativa y protagonista de su propia evolución. Por lo mismo creía que un educador, debía ser alguien alegre que aportara en esta construcción de infancia. Debía ser creativa, para transformar los espacios haciéndolos acogedores. Desde esta perspectiva, es que el educador, debía ser mediador, lo cual Matilde transmitía a sus estudiantes en la

Universidad de Chile, entre ellas, Dina Alarcón, quien además fue su ayudante y posteriormente docente de esa casa universitaria

3.6.5 Reflexiones finales: Vigencia de los planteamientos de las precursoras de la educación inicial y aportes para mirar la formación

Poder sensibilizar a la sociedad chilena de la importancia de la educación parvularia no ha sido fácil. Han pasado años, décadas para poder lograrlo, un importante papel jugaron las precursoras y las diferentes acciones recogidas por las políticas públicas en algunos gobiernos. Sin embargo, hoy no podemos decir que el nivel educativo cuenta con altos niveles de calidad que potencien al niño y niña chileno dentro de un currículo actual y pertinente a sus necesidades.

Las precursoras del nivel educativo han sentado las bases para la consolidación del sistema de educación parvularia en Chile, contribuyendo a la educación de calidad y la superación de la pobreza. Su labor se puede proyectar hasta hoy ya que el nivel es reconocido en la Ley General De Educación (LGE, 2010), garantizado el financiamiento para el primer y segundo nivel de transición.

Los legados que nos han dejado se pueden reconocer en el trabajo de Leopoldina, ya que sus deseos era que el estado garantizará la obligatoriedad del nivel y alcanzar así cobertura nacional. Si bien hoy en día ningún nivel de educación parvularia en Chile es obligatorio, se dan algunas pasos con el anuncio en la del Presidente Sebastián Piñera en la cuenta pública realiza el 21 de mayo del 2013, en que propone una reforma constitucional para establecer el segundo nivel transición como obligatorio. El trabajo de esta precursora se puede conceptualizar en la actualidad, como el reconocimiento del derecho de la educación de la primera infancia (Muñoz, 2012).

Por otra parte Amanda Labarca dejó en su legado la importancia de realizar diagnósticos que representen la realidad de los niños y niñas de nuestro país. Considerar la escuela como un espacio abierto para la sociedad que pueda

servir como centro cultural, en donde se pueden dar a conocer los ideales y valores de diferentes personas. Un espacio en donde el obrero y la mujer, la familia en conjunto, pueda interactuar con diferentes actores y sujetos y así, promover una memoria en comunidad. También dejó en su legado las “escuelas de temporada”, las cuales consistían en que los obreros y sus hijos pudieran asistir, desarrollar y aprender en conjunto con otros sujetos.

Por último, Amanda Labarca postulaba a que el niño y la niña aprendían en comunidad, adquiriendo las habilidades que les permiten convivir en su sociedad, ya que es en este espacio, donde el niño va tener la seguridad y la calidad de vida necesaria para desarrollarse integralmente, sin importar su clase social o nivel socio económico. Para Labarca era mucho más importante que los niños y niñas pudiesen tener salud, higiene, vestimenta y una alimentación, antes que tener conocimientos cognitivos. Esto se debía al contexto de la época.

Por su parte, Matilde Huici aportó principalmente en el concepto de educadoras de párvulos adecuada a los contextos y en acción, puesto que ella comenzó a contribuir en la formación de educadoras en las denominadas “zonas deprimidas”, es decir, para Huici era de suma importancia trabajar en los sectores más vulnerables, en dónde realmente era una necesidad tanto para los niños y niñas, como para sus familias. Junto con esto, realizó grandes aportes, en la consideración del afecto en el proceso de aprendizaje, así como también en la adaptación a los contextos sociales de las educadoras. A partir del uso de elementos de la vida cotidiana de los niños y niñas, utilizando todo aquello que en una casa podía estorbar, debido a su desuso, en las escuelas podía servir para prepararlos para la vida laboral, siempre considerando los intereses de los niños y niñas.

Para Matilde también era muy importante el juego a la hora de aprender, resaltando que al niño, es posible conocerlo jugando, por ende, es importante desarrollar esta relación entre educador y niño/a. Por otro lado, Matilde comenzó a introducir el término “párvulo”, mencionando que éste es todo aquel menor de 7 años. Junto con esto, ella consideraba que un educador, debía ser

un mediador, que colabora con el párvulo para que este aprenda, no obstante, siempre es el último protagonista.

A partir de todo lo mencionado sobre Matilde, es que se puede concluir que ella ha sido un gran aporte, ya que si bien, es una persona un tanto desconocida, sus influencias han sido claramente evidenciadas, lo cual permite reconocer la vigencia de sus planteamientos.

En el caso de Gabriela Mistral, estos últimos años en Chile se ha otorgado mayor importancia a su labor como maestra, en instituciones tanto públicas como privadas, reconociéndola como una de las forjadoras de la educación en Chile y Latinoamérica. Ésto debido al esfuerzo del Ministerio de Educación y la UNESCO, además, del trabajo desarrollado por diversos autores en la recopilación y reedición de sus escritos, entre ellas la investigación de Victoria Peralta publicada el año 2012, donde da énfasis a su aporte a la educación infantil.

Las instituciones educativas en Chile no han reconocido los planteamientos pedagógicos de Gabriela Mistral en la formación de profesores. Sin embargo, en diversas universidades de Latinoamérica se profundizan los aportes de Mistral en la formación de maestros, sus planteamientos educativos y sus aportes a la construcción de la educación en diversos países.

Chile tiene una deuda con la incorporación de sus planteamientos en la formación de los docentes, en defensa de la educación para todos, la formación de maestros críticos y la importancia de la creación de la educación infantil sin escolarizarla, nos dan cuenta de la vigencia de sus ideas.

Gabriela Mistral fue y es una gran referente para la educación principalmente para la educación parvularia y la formación de profesionales de la educación. Es necesario comprender su legado para mirar los problemas que enfrenta el sistema educativo en la actualidad. Además releva la responsabilidad ético-social del maestro que para Gabriela era fundamental.

Le otorgó a la educación un sentido que excede a su tiempo y espacio, sorprendiendo por su amplitud y visión universal de la educación como una vía

natural de transformación humana. En la actualidad es reconocida como una de las escritoras más importantes del mundo por sus aportes en muchos países de Latinoamérica, principalmente en México, siendo valorada como una maestra para la historia, la formación de los docentes y por su visión de la infancia.

Se puede mencionar que las mujeres que fundaron la educación de la primera infancia en Chile, han influido en la construcción de la identidad de la educadora de párvulos, aportando a su profesionalización y valorando e impulsando iniciativas que permitieran el reconocimiento del nivel educativo en las políticas de estado y en una valorización de la infancia. Frente a la pérdida del foco de la labor de esta profesión, su legado nos permite resignificar y valorar nuestra labor en la actualidad, mostrando un camino a seguir en el reconocimiento de los derechos de la infancia y principalmente de propiciar una educación que permita su desarrollo como personas individuales y sociales.

4. CAPITULO: MARCO METODOLÓGICO

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realiza desde un paradigma comprensivo crítico. Este tipo de conjugación de las perspectivas teóricas, permite aproximarse a una comprensión de la realidad desde la mirada de los actores sociales, a partir de recoger sus percepciones, discursos y acciones. Ésto permite conocer procesos sociales particulares y a través de ellos *“relacionar e interpretar los modos de hacer con sus diferentes significados en el contexto situacional en el cual se producen.”* (Delgado, 2013, p. 8). Por eso, es fundamental en este tipo de investigación obtener los datos de experiencias vividas por los individuos e interpretar los significados explícitos e implícitos en sus discursos y acciones.

La perspectiva crítica permite aproximarse a las implicancias de los imaginarios de la infancia en las prácticas pedagógicas y específicamente en la relación que establecen las estudiantes con los niños y niñas en su práctica profesional. Este tipo de investigación con análisis crítico debe encaminarse a *“la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso”*. (Carr & Kemmis, 1998, p. 168).

Dentro de un proceso de investigación, si se quiere aportar a un cambio de las prácticas pedagógicas es necesario, en primer lugar conocer, comprender e interpretar la realidad y los significados de los sujetos. Posteriormente se deben ver las posibilidades de transformación considerando lo complejo de la práctica pedagógica y los distintos factores e ideologías que intervienen para lograr la transformación de su realidad, en y desde su práctica, como se menciona a continuación:

“Una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometerá los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera.” (Carrs & Kemmis, 1998, p. 169)

Este marco permite develar los imaginarios de la infancia que se encuentran en los discursos durante el proceso de práctica profesional de las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y desde ahí realizar acciones que permitan repensar las prácticas pedagógicas y la relación con la infancia.

4.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, ya que se constituye a partir de la comprensión de los fenómenos sociales y educativos que se pueden establecer, en un primer paso hacia una transformación real, desde las significaciones y sentidos que tienen para los propios sujetos en su contexto (Pérez, 1998).

Acercarse a esta comprensión no es una tarea fácil, no obstante, *“la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables”* (Watson y Gegeo, 1982, citado en: Pérez, 1998, p. 47). Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones; tal y como son expresadas por ellos mismos, entonces *“la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, entendidos por tanto las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable en la comunicación y en la interacción con las personas involucradas”* (Taylor & Bogdan, 1987, p. 19 – 20).

Desde esta perspectiva, se pretende rescatar desde la voz de los sujetos, las conceptualizaciones, imágenes y metáforas que emergen del discurso de las estudiantes respecto a la infancia. Además de la observación de sus prácticas pedagógicas y la relación con la infancia en el aula y que son resultado de un proceso histórico-cultural, en donde los contextos implican *que “el ser de la educación se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros en la escuela y en la relación social, entendidos*

éstos como escenarios dinámicos productores de prácticas de significación, en los que la investigación cumple un papel primordial” (Delgado, 2008, p. 8).

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. En primera instancia es de carácter inductivo y empírico, pues desde los casos particulares de las estudiantes se conocerá e interpretarán las nociones, las ideas o conceptos que se encuentran en sus discursos, conformando de esta forma un conocimiento de la realidad. En segunda instancia es sincrónico porque tiene un tiempo determinado en el campo y posee un carácter microsociológico.

Se ha elegido la metodología cualitativa por la particularidad del tema, dada la necesidad de indagar en características que surgen desde las vivencias propias de cada estudiante, que constituyen su imaginario y que afectan las perspectivas y prácticas que se realizan en la realidad, develando sus estructuras de sentidos que lo conforman. Además esta investigación tiene *“una orientación holística, considerando que el investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan”* (Taylor y Bogdan, 1987, citado en: Pérez, 1998, p. 47).

De esta manera la investigación pretende realizar una transformación de las propias prácticas pedagógicas, entendiendo que esto es posible a través de procesos de concientización sobre las concepciones, redes de sentidos, acciones realizadas y discursos, que se colocan en juego en las distintas realidades de desempeño del quehacer y que requieren de una reflexión permanente ya que son construidos de forma personal y colectiva.

4.3 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1 Investigación-acción

El estudio se realizó a través del método de la investigación – acción, en el cual las estudiantes tienen un doble rol ser a la vez investigadoras y sujetos de estudio. Esta investigación nace de la necesidad de reflexionar sobre los

imaginarios de la infancia, lo cual permite mejorar las prácticas, siendo una función principal de este método. La reflexión se llevó a cabo por los propios sujetos de estudio, los cuales se convierten en los investigadores de su práctica, para transformarla y así posibilitar un cambio social a partir de propiciar un cambio individual (Elliot, 1997).

No se busca resolver un problema específico del aula ni tampoco dar respuesta a algún quehacer particular, sino que se pretende concientizar y reflexionar los imaginarios sociales de la infancia que poseen los sujetos de estudio, para develar sus orígenes y determinar sus implicancias en la forma de operar en la realidad con esas estructuras de sentido y no con otras, entregando orientaciones para reformular una comprensión de la realidad. A partir del trabajo de las participantes en esta investigación, se trata de mejorar las conceptualizaciones de infancia arraigadas en el sentido común y ampliar la mirada de los imaginarios, generando instancias de reflexión y de conocimiento con el otro, reflexionando en la acción e informándose de la realidad durante todo el proceso de su práctica profesional, dándoles oportunidad a las estudiantes de cuestionar sus discursos, prácticas y develar los sentidos que los conforman.

La investigación acción no trabaja con conceptos totalmente elaborados, más bien considera esquemas conceptuales de sentido común que orienten el trabajo del investigador, para eso define **conceptos sensibilizadores** que permitan orientar el estudio. En este sentido la investigación busca conceptos, imágenes y metáforas de las estudiantes respecto a la infancia y se observa la relación que establece con los niños y niñas y sus propias producciones en la práctica profesional. Desde este método se analizan las acciones humanas de las estudiantes en práctica profesional como contingentes, ya que son susceptibles de cambio (Elliot, 1995)

Realizar esta investigación acción permite ser profesionales que realizan cambios estructurales, generando un mejoramiento en el sistema educativo desde el aula hasta las instituciones. De esta manera existe un distanciamiento de una perspectiva técnica, ya que se cuestiona la reproducción de acciones para alcanzar un objetivo, sin tener en cuenta la diversidad de contextos que se

presentan en la realidad si no que, nos reconocemos más próximas de la perspectiva de los profesionales críticos. Quienes problematizan sus acciones sobre la realidad y como investigadores en la acción educativa, realizando una reflexión crítica, que conlleva no solo a develar el por que de las acciones realizadas, sino que también conjugue la teoría y un nuevo conocimiento construido.

Para nosotras representa un desafío constante, ya que las instituciones educativas presentan limitaciones, puesto que se encuentran inmersas en una cultura del rol, tal como menciona Elliot (1997), la cual dirige todo el accionar al logro de los objetivos, que son planteados por requerimientos externos a la realidad educativa, lo cual no permite una cohesión entre distintos agentes educativos, que puedan acceder a resolver problemas contingentes a la realidad particular de ésta.

El método de la presente investigación está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los sujetos de estudio. Aspectos que hoy en día no se ven abordados dentro de la rutina de un profesional docente, ya que su quehacer está enfocado al cumplimiento de metas y objetivos institucionales, y no al de la formación de personas, desde una plena conciencia del ser humano al centro de todo el currículo y del sentido que este tiene.

De esta manera se vuelve un reproductor de acciones que carecen de reflexión, ya que el centro de atención está en orientar la labor educativa hacia un fin de carácter instrumental. El carácter emancipador, implica la participación de todos los investigadores con el fin de transformar una realidad, a través de una perspectiva crítica de las acciones realizadas y la reflexión colectiva de estas para lograr transformar acciones pedagógicas futuras. El mayor objetivo de nuestra investigación es el llegar a tener una conciencia respecto de las distintas acciones realizadas, teniendo presente cómo se estructuraron las redes de sentido a las que se adscriben las estudiantes y cómo se reflejan en las acciones concretas, pudiendo ampliar la mirada de estas nociones que se descubrirán, más que al aporte académico de la investigación.

Fases del proceso de investigación - acción

Para lograr realizar transformaciones en la realidad, existen distintos momentos en la investigación-acción (ver esquema N° 4), los cuales generan una espiral auto-reflexiva, realizando una mirada hacia atrás y hacia adelante. Primeramente se comienza con un diagnóstico y la clarificación de la problemática, la cual surge desde los propios sujetos de investigación. Luego, se realiza un plan de acción, en el que se clarifican las estrategias de acción a seguir, las cuales tienen que ver con las decisiones que toman el grupo completo de investigadores, teniendo en cuenta que en esta etapa se tiene que ser flexible, ya que debe ser posible realizar cambios, los cuales pueden surgir en los periodos de reflexión.

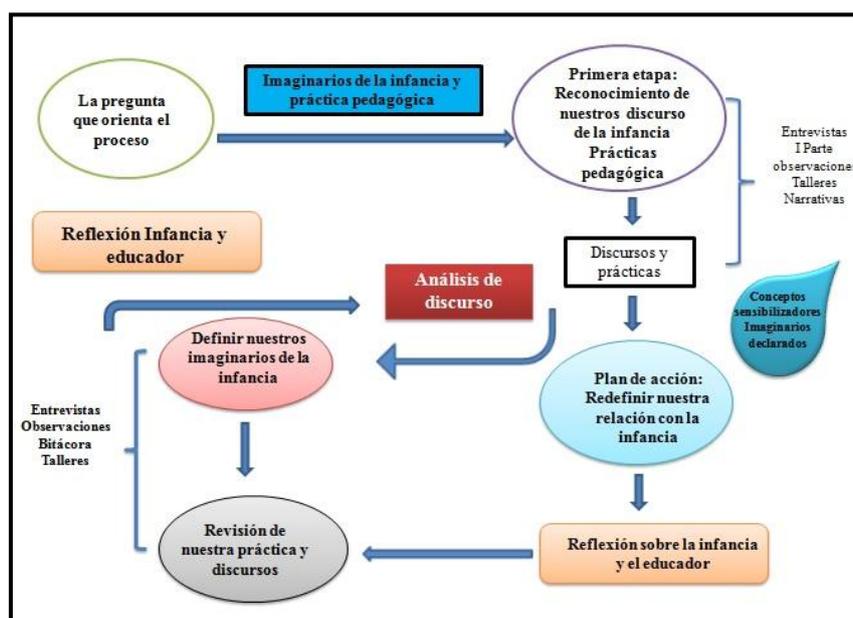
Este plan de acción busca responder las interrogantes ¿Qué debe hacerse?, ¿Quién lo va a hacer?, ¿Cuándo y cómo se va a hacer?, ¿Con qué recursos?, ¿Cómo se repartirán las tareas? y ¿Cómo se recogerán los datos? Posteriormente se realiza la acción, la cual consiste en llevar a cabo la planificación realizada en la fase anterior, la que puede presentar limitaciones, puesto que se realiza en un contexto social determinado que puede modificar lo previsto.

En esta primera fase de nuestra investigación, busca recoger datos en el inicio de la práctica profesional, para ello se realizó una entrevista a las estudiantes que la cursaban, sumado a dos observaciones dentro del contexto, además de una bitácora y de la realización de talleres reflexivos que permitieron concientizar y profundizar nuestras concepciones de infancia, construidas a partir de nuestras experiencias, otorgando una aproximación a los imaginarios de infancia y a las redes de sentidos que adscribíamos, a través de narrativas y metodologías desplegadas en los talleres. Los talleres de investigación-acción realizados, implicaron un trabajo colaborativo y de reflexión para lograr comprender nuestras prácticas y discursos, ya que este método implicaba un *“talante democrático en el modo de hacer investigación, desde una perspectiva comunitaria”* (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 52).

Por lo tanto, validamos como grupo investigador el compartir nuestras reflexiones y vivencias, con el fin de enriquecer la investigación que llevamos a cabo.

En la segunda fase de nuestra investigación, desde las primeras aproximaciones anteriores respecto de la infancia y al educador, se estableció nuestra propia definición, que diera sentido a nuestras acciones en el aula y que representaba la concepción que teníamos como grupo de investigación. Esta definición tuvo impacto en nuestras bitácoras, ya que los sucesos que reflexionábamos en éstas, ahora se basaron en esta nueva mirada. Los talleres que se realizaron posteriormente, otorgaron una reflexión permanente acerca de la formación recibida, los contextos de desempeño en la práctica profesional y en relación a esta definición construida colectivamente, que permitió ir reflexionando sobre cómo realizar las transformaciones en la realidad. Se realizó también, en esta fase, una entrevista de finalización del proceso y la última observación en la etapa final de la práctica profesional.

En la última fase se interpretan los resultados para lograr una comprensión profunda de nuestros imaginarios de la infancia, nuestras redes de sentidos y nuestras prácticas pedagógicas. Siendo un proceso cíclico que se vuelve a producir, ya que al reflexionar, se vincula una reconstrucción del pasado con la visión de un futuro a través de la acción. (Pérez, 1998; Sandín, 2003)



Esquema Nº 4: Fases de la investigación-acción. (Elaboración propia, 2013)

4.3.2 Análisis de discurso

El discurso se define etimológicamente desde la idea de curso, recorrido, de movimiento, en que el discurso es la palabra en movimiento constante, en transformación, en afiliación a redes de sentido y que implica la práctica del lenguaje (Orlandi, 2012).

Los elementos constituyentes del análisis de discurso son la lengua, la historicidad y el sujeto. La lengua tiene su propio orden, teniendo como diferencia con la lingüística la noción de sujeto y de la situación. La historicidad tiene relación con el discurso en su aspecto simbólico, ya que los hechos reclaman su sentido y significación. El sujeto discursivo, es afectado por lo real de la lengua y la historia, no teniendo un control sobre cómo lo afectan, funcionando por el inconsciente y en los imaginarios sociales (Orlandi, 2012)

De esta manera es fundamental lograr comprender a los sujetos, la situación y su memoria, como parte de la producción de discurso de las estudiantes, siendo de relevancia metodológica, por lo tanto la producción de sentidos correspondiente a las circunstancias de la enunciación o el contexto inmediato y al contexto socio-histórico de pertenencia.

En la pedagogía y en la carrera profesional docente se trabaja con diferentes tipos de discursos, los cuales son constructos formulados a priori por las instituciones de formación superior o universitaria y por los imaginarios sociales. Estas representaciones se encuentran a la base del discurso, y no determinan solo su contenido, sino también su forma, utilizando las palabras o la lengua, todo su contenido y peso cultural, para darle una afiliación a la gran red de sentidos que se encuentran circundando, desde una perspectiva histórica y social-cultural de los sujetos que los emiten (Gore, 1996).

Para comprender los sentidos de los discursos que son emitidos por las futuras educadoras de párvulos, es necesario prestar atención a la visión política y a los contextos sociales de donde provienen, siendo su formación y visión social, componentes analíticos básicos del imaginario. Estos componentes permean sus discursos y es a partir de ellos, que se puede aplicar un dispositivo de análisis e interpretación para definir a qué tipo de red de sentidos se está

afiliado y desde donde provienen las ideas inmersas en las discursividades realizadas.

Los mecanismos de funcionamiento del discurso descansan en lo que se denominan formaciones imaginarias. De esta manera, en el discurso, no son los sujetos físicos, ni sus lugares empíricos como tales, los que podrían ser descritos, sino que son sus imágenes que resultan de las proyecciones que están a la base de sus representaciones sociales y que se evidencian en las discursividades elaboradas por las estudiantes, por lo que, se trata de indagar en las imágenes y nociones respecto a la infancia presentes en su discurso (Orlandi, 2012).

El sujeto en el análisis de discurso, se presenta entre la contradicción de ser un sujeto libre y a la vez sumiso, ya que es capaz de decir todo en la libertad que le delimita la lengua y su contenido cultural e histórico, y su afiliación a una determinada red de sentidos. De esta manera, las nociones de infancia, no son una conceptualización de un sujeto por sí mismo, sino que es efecto de un constructo social, en donde se determina al sujeto discursivo, en su forma y contenido y también en sus procesos de individuación por el Estado (Ibíd.).

Para el análisis de discurso, es importante lo que se dice, como lo no-dicho, y en este sentido, también son importantes los olvidos discursivos como proceso estructurante, en que las palabras adquieren sentido desde él, y en que los sujetos se significan tomando palabras ya existentes, sin percatarse de ello (Pêcheux, 1978).

Por otra parte, los silencios también son trabajados por el análisis de discurso, siendo pensados como la respiración de la significación, lugar de retroceso necesario para que se pueda significar, para que tenga sentido, siendo este identificado, como el silencio de tipo fundador. Además de este, existen otros como el silencio constitutivo, en donde una palabra borra otras, y el silencio local, que es la censura de aquello que se prohíbe decir en una cierta coyuntura, según el contexto en que se encuentra el sujeto (Orlandi, 2012).

En relación al análisis de discurso, se debe distinguir entre inteligibilidad, interpretación y comprensión tomando en cuenta que:

“la inteligibilidad refiere al sentido de la lengua: “él dijo eso” es inteligible...la interpretación es el sentido pensando en el co-texto (las otras frases del texto) y el contexto inmediato. La comprensión busca la explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permite que se puedan “escuchar” otros sentidos que están allí, comprendiendo como ellos se constituyen” (Orlandi, 2012, p. 32-33).

Para llevar a cabo el análisis de discurso se requiere diseñar un dispositivo analítico de interpretación, que se traduce en la organización y la selección de las teorías en que se realizará y que se construye a partir de las preguntas ¿Cuáles son nuestros imaginarios de la infancia? ¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a partir de ampliar la mirada de los imaginarios de la infancia? Ésto es parte de su corpus, entendido como la construcción de montajes discursivos a partir de principios teóricos, que se colocan en frente de los objetivos del análisis y que permiten la comprensión del discurso (Orlandi, 2012).

Las características de los mecanismos discursivos deben estar presentes en la forma en que el analista construye su dispositivo, de tal forma que la ruptura producida por el dispositivo, trabaje la interpretación como exposición del sujeto a la historicidad, en su relación con lo simbólico (Ibíd.).

Una vez elaborado el dispositivo de interpretación, se está en condiciones de practicar el análisis y es a partir de este, que se interpretaran los resultados, siendo una de las condiciones primeras que el discurso se encuentre textualizado y que sea fiel a lo dicho, y lo no-dicho, por el sujeto.

Según Orlandi (2012) el dispositivo de interpretación posee dos momentos:

-El 1º momento donde es necesario considerar que la interpretación hace parte del objeto de análisis, siendo el sujeto que habla e interpreta y el analista es quien debe describirlo.

-El 2º momento en que el analista, al encontrarse envuelto en la interpretación, debe introducir un dispositivo teórico, que intervenga en la relación del analista con los objetos simbólicos que analiza, produciendo una ruptura que le permita trabajar entre la descripción y la interpretación.

Orlandi también distingue dos etapas en las que se describe cómo se puede realizar la deconstrucción del discurso realizado, éstas serían:

-Primera etapa o superficie lingüística al texto o discurso: En esta etapa el analista busca ver la discursividad y una primera coyuntura de análisis, considerando los olvidos y la naturalización de las palabras dichas. Siendo en este momento fundamental el trabajo con las paráfrasis, sinonimia, y la relación del decir y no decir. Consistiendo el hacer del analista en tornar visible que en el transcurso del decir, se forman familias parafrásicas, relacionando lo que fue dicho, con lo no- dicho y lo que podría ser dicho, siendo los decires no observados, las delimitaciones de las formaciones discursivas

-Segunda etapa objeto discursivo o formación discursiva: A partir del objeto discursivo, el analista va a buscar relacionar las formaciones discursivas distintas, que pudieron observarse en el análisis de procesos de significación, con la formación ideológica que rige estas relaciones. En este aspecto, el analista llega a la constitución de los procesos discursivos responsables de los efectos de sentidos producidos en aquel material simbólico, siendo a lo largo del procedimiento analítico develando los mecanismos parafrásicos y los metafóricos del discurso del sujeto.

4.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los procedimientos utilizados para conocer la realidad de los sujetos en estudio responden a instrumentos propios de una investigación cualitativa, en coherencia al objetivo de la investigación (ver esquema N° 5).

A continuación se señalan en forma detallada los instrumentos que se aplicaron a las estudiantes en diferentes momentos de la investigación:

- **Observación participante:** Se pretende ingresar profundamente en una realidad determinada, observando y registrando minuciosamente el escenario y el accionar de los sujetos en estudio. En este caso se buscó percibir y registrar activamente los discursos, acciones, gestos, movimientos, ritos e interacciones llevadas a cabo por las estudiantes en el contexto de su práctica profesional. A

su vez se registraron a través de imágenes fotográficas el ambiente físico, tal como la iluminación de la sala de clases, colores predominantes, distribución del espacio, decoración y producciones de ambientación realizadas por las estudiantes y por los propios niños y niñas.

Además, como herramienta de observación, se utilizó el cuaderno de notas, un protocolo de observación focalizado, bajo las características del registro descriptivo Flick (2004) señala que la observación focalizada se centra en encontrar datos adicionales centrados en el objeto de estudio, que son elementos simbólicos que forman parte del imaginario y que cobran sentido en el espacio educativo. El proceso de observación se realizó en los centros de práctica profesional, donde cada estudiante investigada fue observada en tres oportunidades, reconocidos como comienzo, desarrollo y finalización del proceso de práctica (ver anexo N° 1).

- **Ficha prosográfica personal de las estudiantes:** Previo a la entrevista en profundidad a cada estudiante se le entregó una ficha (ver anexo N° 2), cuya finalidad es caracterizar a los sujetos de estudio. Esta ficha incluía datos personales tales como edad, comuna de residencia, información familiar, intereses personales, experiencia en organizaciones sociales, políticas y culturales. A partir de esta acción, se buscaba establecer relaciones en el análisis de los datos sobre los imaginarios infancia, así como también información relevante que aporte a la investigación. (Martínez, 2002).

- **Entrevista en profundidad:** Según Taylor y Bogdan (1987) la entrevista en profundidad, como herramienta cualitativa, consiste en realizar reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los propios informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. En este estudio, el entrevistador/a se reunió personalmente con cada una de las estudiantes en práctica profesional partícipes en la investigación, con el objetivo de indagar en la reconstrucción de aspectos de su vida personal, de su formación universitaria y del proceso de práctica profesional, todo esto, con el propósito de develar los discursos, imágenes, creencias y metáforas en torno a la infancia.

Para tal efecto, se realizaron dos entrevistas por sujeto de estudio. La primera se llevó a cabo al comienzo de la práctica profesional y la segunda entrevista se realizó ya finalizado el proceso de práctica. Ambas entrevistas descritas se centraron principalmente en las experiencias previas al ingreso a su formación como Educadora de Párvulos en la UMCE la experiencia en su proceso formativo y las expectativas respecto a su práctica profesional. En la segunda entrevista se especifican algunos temas y se incluye una evaluación respecto al proceso de práctica profesional y al proceso vivido en el seminario de investigación acción.

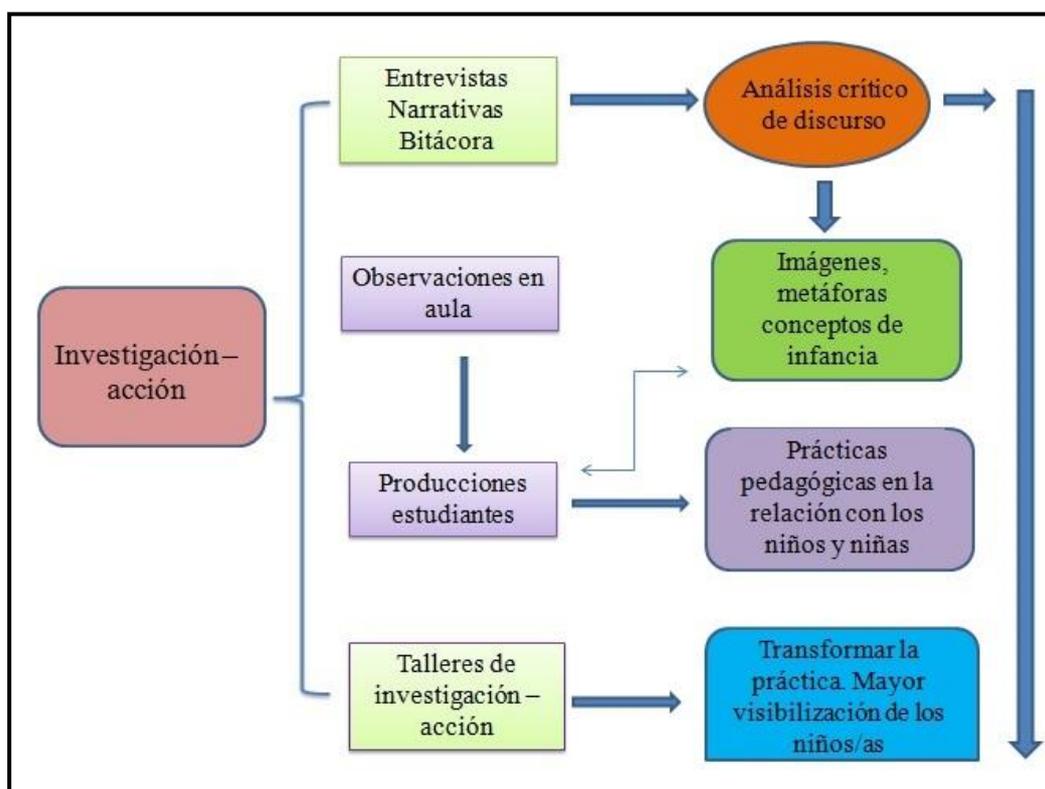
La entrevista es de tipo “semi-estructurada” (ver anexo N° 3) ya que si bien se guía por una pauta de preguntas específicas, el entrevistador tiene la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre temas deseados. Conjuntamente, el entrevistador permitía la fluidez de los discursos emitidos por los sujetos de estudio, respetando sus ritmos, emociones y reflexiones, con el propósito de revelar las nociones de niño, niña e infancia desde su experiencia vital hasta su proceso de formación como Educadora de Párvulos de la UMCE. Finalmente, se buscó conocer las expectativas y el resultado respecto a su propio proceso de práctica profesional.

- **Bitácora reflexiva:** Cada sujeto de estudio escribió en un cuaderno todos aquellos aspectos que nos causaban sentido o que eran significativos para nosotras tanto del contexto, las propias acciones o reflexiones sentidas por la estudiante. El objetivo es problematizar y reflexionar sobre situaciones ocurridas durante su práctica respecto a su rol educativo, el rol de las agentes educativas, y los niños/as con los que interactúan. De esta forma se logró obtener información más profunda de su quehacer profesional. No se estructuró ningún formato de bitácora para dar libertad a las estudiantes de modo que puedan apuntar sus observaciones y reflexiones de relevancia personales.

- **Talleres de investigación acción:** Se realizaron reuniones en forma semanal para la realización de diversos talleres con las estudiantes partícipes de la investigación. En este momento se abordaron temáticas relacionadas con las

prácticas pedagógicas, discursos y conceptualizaciones de infancia. Estos encuentros fueron grabados en audio y registrados de forma gráfica (dibujos y escritos), con la finalidad de recoger las impresiones y reflexiones de las estudiantes respecto a la formación durante su carrera, el proceso de práctica profesional, así como también, profundizar aspectos propios de la investigación acción.

Dentro de los talleres se realizó el taller de indagación subjetiva, que en una primera instancia se trabajó con imágenes y las propias narrativas de las estudiantes, y en una segunda parte, se organizó un taller que permite una elaboración más auténtica de las estudiantes para aproximarse a una definición de infancia. En esta instancia se utilizaron técnicas expresivas.



Esquema Nº 5: Esquema síntesis de instrumentos utilizados en la investigación – acción. (Elaboración propia, 2013)

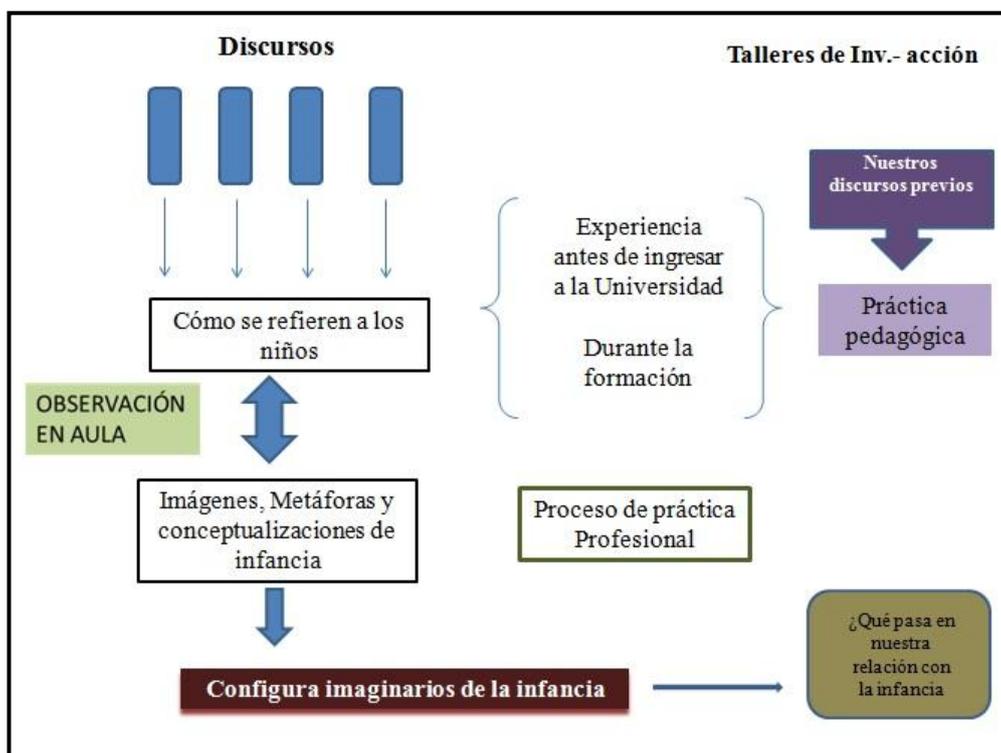
4.5 PLAN DE ANÁLISIS

En el plan de análisis, dentro de un proceso de investigación acción, se van a considerar los siguientes aspectos:

- Primer nivel de análisis de contenido, que se realizó considerando las distintas formas de referirse a la infancia, presentes en las entrevistas y en las narrativas. No hay una forma predefinida para reconocer este aspecto por tanto puede considerarse desde las nociones, imágenes y metáforas que utilizan las estudiantes en las diferentes narrativas.
- Una vez identificado este aspecto, y para profundizar el análisis, se utiliza el análisis del discurso. Se va relevar los procesos de significación dados por el propio sujeto de estudio principalmente reconociendo la experiencia personal y formativa de las estudiantes. Ésto con el objetivo de ser lo más fiel a las propias interpretaciones que realizan las estudiantes.

Para organizar la información se utilizaran matrices, las cuales facilitaron la interpretación de la información. Finalmente, todo se triangula con las observaciones en aula y los talleres de investigación – acción.

El Plan de análisis dentro del proceso investigación – acción deber ser utilizado como una orientación para el análisis.



Esquema N° 6: síntesis de plan de análisis. (Elaboración propia, 2013)

4.6 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Según Cortes (1997) en un sentido tradicional, la confiabilidad se refiere a la posibilidad de encontrar resultados similares si la investigación se replicara. Sin embargo, al tratarse de una realidad social cambiante y compleja, la investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de los sentidos otorgados por los propios sujetos en investigación. Para resguardar este aspecto se realizaron grabaciones en audio de las entrevistas y talleres realizados por las estudiantes, siendo transcritas de forma rigurosa, además, serán revisadas por ellas mismas para cautelar la veracidad de la transcripción.

Los registros de observación entregaron detalles de los acontecimientos ocurridos en los sujetos de estudio. En este sentido se tomaron fotografías a los escenarios de estudio, de forma que los datos recopilados resulten ser los más apegados a la realidad. También se realizó una auditoría interna que consiste en un seguimiento que los propios participantes de la investigación hacen del proceso de recolección y análisis de datos con el propósito de asegurar la “lealtad” de la percepción de la realidad que los participantes tienen (Ibíd.). En este sentido las mismas estudiantes investigadas participarán del análisis de los datos recopilados, aspecto que es propio en un proceso de investigación acción.

La validez de este estudio reside en la capacidad de captar, analizar y conocer en profundidad los imaginarios sociales de infancia que subyacen en las estudiantes en práctica profesional. Ésto se llevó a cabo mediante la presencia crítica de los investigadores en el escenario donde ocurre el fenómeno de estudio, así como también, a través de un trabajo de triangulación que permitió integrar informaciones provenientes de los distintos instrumentos seleccionados y aplicados (entrevistas, observaciones, talleres y bitácoras) para obtener una comprensión más profunda y clara del objeto de estudio.

4.7 ROL DEL INVESTIGADOR

Dentro de un proceso de investigación – acción los propios sujetos de estudio, asumen también el rol investigador, a partir de una postura comprensiva; observa, participa, registra acciones, emociones y discursos del investigado como también su propia percepción del escenario en que se encuentra. Sandoval lo explica diciendo que *“Para el grupo, en que se sitúan los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico [...] se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”* (Sandoval, 1996, p. 29).

Este papel de investigador en una primera parte del proceso investigativo, lo asumen tres estudiantes que realizaron su práctica profesional en el segundo semestre para la aplicación de las entrevistas y las observaciones. Su objetivo es obtener información que el sujeto investigado no comparte aún con el investigador, y que se debe conseguir a través de la confianza y seguridad, para llegar al conocimiento de la problemática y el compromiso a mejorarla. Para ésto, es necesario introducirse en el contexto en donde se encuentran las estudiantes, principalmente en los centros educativos donde realizan su proceso de práctica profesional. En este caso el investigador debe estar abierto a observar, registrar y analizar información que permita evidenciar los imaginarios de infancia de los sujetos en estudio para mejorar su práctica pedagógica.

Dentro del proceso de investigación acción, el grupo interviene en el proceso de investigación de manera igualitaria y colaborativa ya que participa democráticamente en todo el proceso de la investigación acción.

4.8 ÉTICA DEL ESTUDIO

La investigación-acción en educación posee un carácter ético, lo cual se refiere a la labor de educar en sí misma teniendo en cuenta valores y principios y no siendo ésta un medio para alcanzar un objetivo. Actualmente la educadora de

párvulos tiene que responder a requerimientos externos que dirigen su quehacer al cumplimiento de metas y objetivos dentro de las instituciones educativas. Esta metodología de investigación, permite detenernos en nuestro actuar, remirando los valores y principios rectores de las propias acciones. Ello propicia que las investigadoras generen conocimiento práctico y que no se dirijan solo por teorías pedagógicas descontextualizadas del conocimiento, sino que estas teorías se tengan en cuenta, siempre y cuando respondan a los contextos de desempeño y sean un aporte (Elliot, 1997).

Quienes participan en el proceso de investigación tienen conocimiento de cómo y en qué será utilizada la información entregada, siendo registrada a través de grabaciones, fotografías y cuadernos de notas que están a su disposición para ser observadas pero no intervenidas, con el fin de que el investigado pueda fiscalizar que la información registrada sea verdadera y hacer confiable el proceso investigativo. Este procedimiento se encuentra normado por el Comité de Ética de la UMCE.

Además quienes conforman el entorno del investigado, en este caso la comunidad educativa en que está inserto el sujeto de estudio, tendrá la información pertinente sobre los objetivos de la investigación y el rol del investigador, firmando a la vez una autorización que permitió a las investigadoras entrar en los centros educativos y obtener información de las dinámicas que se llevan a cabo en este.

Para que la información obtenida y la interpretación tengan un buen uso, el grupo investigador trabaja en base a la responsabilidad y confianza, estableciendo principios éticos y términos de uso en conjunto.

4.8.1 Escenario de investigación

La investigación constará de tres escenarios de los cuales se obtuvo la información. El primer escenario, para realizar las entrevistas en profundidad fue el Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, elegido con el criterio de la comodidad y el agrado tanto de las entrevistadas como de las

investigadoras. El segundo escenario fue la sala de seminarios del departamento de educación parvularia de la UMCE, lugar de encuentro de los sujetos de investigación y espacio físico en donde los participantes se reunían generando instancias de reflexión y análisis sobre la información recopilada, como también las concepciones y nociones de infancia. Finalmente, el tercer escenario lo conforman los centros educativos donde realizaron las prácticas profesionales las estudiantes de la carrera, tanto en el aula como fuera de ella.

Los 6 centros educativos a los que asistieron las estudiantes se encuentran ubicados dentro de la Región Metropolitana, específicamente en las comunas de La Florida (asistieron 3 estudiantes), Peñalolén (2 estudiantes), El Bosque (2 estudiantes), La Pintana (1 estudiante) y Estación Central (1 estudiante). Estos centros educativos se caracterizan por ser en su mayoría jardines infantiles subvencionados por vía de transferencia de fondos (4 de 6), en los que algunos de ellos pertenecen a Corporaciones Municipales (2 de los 4) y a Corporaciones Privadas sin fines de lucro (los otros 2). Los otros centros de práctica son un colegio municipal y un jardín JUNJI.

Respecto a las características de la comunidad, se evidencia que la mayoría de las familias pertenecen a sectores vulnerables, reflejados en el quintil de ingresos a los que pertenecen, como también a los puntajes de la ficha de protección social.

Según los datos aportados en las fichas de los niños y las niñas que asisten a los centros educativos en donde se realizan las prácticas profesionales, se obtiene como información que la mayoría de las familias que integran la comunidad educativa, tienen las siguientes características:

- **Ser extendidas o biparentales:** En este sentido se evidencia diversidad de familias y condiciones de viviendas. En su mayoría son allegados, arrendatarios o cancelan dividendos, propiedades en donde viven junto a los niños y las niñas.
- **Los años de estudios:** Existen tres grupos. Padres y madres que han finalizado su enseñanza media, siendo este el grupo más amplio; el segundo grupo de padres y madres que no han finalizado la enseñanza media, y el

tercero, y menor de estos, no han completado los estudios de enseñanza básica.

- **Los trabajos en los que se desempeñan son diferenciados según el sexo:** Las mujeres, en su mayoría, se desenvuelven en áreas de servicios como empleadas domésticas, peluqueras, vendedoras, dueñas de casa o artesanas. Los hombres realizan actividades como gasfiter, mecánico, vendedor, albañil, obrero, artesano, feriante, comerciante ambulante, entre otros.

Respecto a los aspectos socioculturales, se destaca que en estos centros se cuenta con redes de apoyo con otras escuelas y jardines próximos; ferias, centros de salud, Oficinas de Protección de Derechos, entre otros. También cuentan, en su mayoría, con áreas verdes tales como plazas, plazoletas y canchas aledañas a su ubicación.

Dentro de estos centros las estudiantes se desarrollaron en diferentes niveles educativos. Tres estudiantes estuvieron en el nivel sala cuna, teniendo en promedio entre 18 niños de 0-2 años y medio, con un equipo de una educadora de párvulos y tres técnicos en párvulos. El resto de las estudiantes se distribuyeron de igual manera en el nivel medio menor, medio mayor y en los niveles de transición I y II, con dos estudiantes en cada uno de ellos. Teniendo a cargo un promedio de 30 niños y niñas de 3 a 5 años, con un equipo que para los niveles medios era de una educadora y 2 técnicos en párvulo, y para transición una educadora y una técnico en párvulos.

Respecto del aula, como características generales, se puede mencionar que la mayoría de las estudiantes están en centros donde el material estaba dispuesto al acceso de los párvulos, pero la libertad de uso se da sólo cuando el equipo técnico lo autoriza, y depende de las actividades didácticas a desarrollar y no cuando el párvulo quiera. Cuentan además con equipos audiovisuales y la ambientación y decoración es diversa.

Respecto a los equipos de trabajo y particularmente al equipo técnico, la mayoría de las estudiantes fue acompañada por una educadora y entre 1 a 3 técnicos. Son equipos considerados medianamente jóvenes en cuanto a la

edad, y sus labores se caracterizan por las áreas de administración de recursos didácticos, colaboración en experiencias de aprendizajes a desarrollar, orden, limpieza y conocimiento personal de las características de cada uno de los niños y las niñas en el aula.

4.8.2 Sujetos de estudio

En esta investigación participaron nueve estudiantes en práctica profesional del primer semestre de la Carrera de Educación Parvularia de la UMCE. Los datos para la caracterización se recogieron a través de la aplicación de la ficha prosográfica, la cual fue aplicada antes de la primera entrevista en profundidad realizada en abril de 2013. Los resultados de esta encuesta se reflejan en los siguientes datos:

- Las edades van desde los 22 a los 25 años, donde la primera cifra es la predominante con cinco estudiantes.
- Las comunas de residencia de los sujetos de estudio son las siguientes: La Pintana, La Reina, El Bosque, Santiago, La Florida y Puente Alto. En esta última viven tres estudiantes.
- Ninguna de los sujetos de estudio tiene hijos. Tampoco pertenecen a alguna etnia.
- El total de las estudiantes asistió a un establecimiento educacional de tipo subvencionado.
- El ingreso familiar de los sujetos de estudio es variado. Cuatro estudiantes señalan que su ingreso es entre \$150.000 - \$450.000. Otras cuatro estudiantes señalan que su ingreso familiar es de \$450.000 - \$1.000.000. Sólo una estudiante señala que su ingreso familiar va sobre el \$1.500.000.
- En su mayoría, las estudiantes (6) se consideran dentro del nivel socio-económico medio. El resto de las estudiantes (3) dentro del nivel bajo.

En cuanto a los antecedentes educacionales centrados en la educación parvularia, las estudiantes señalan:

- La mayoría de las estudiantes (7) asistieron al jardín Infantil. El resto de las estudiantes (2) no. De las siete estudiantes que sí asistió, todas ingresaron a sus centros educativos cursando niveles medio.
- Dentro de los motivos de ingreso al jardín infantil se distinguen mayoritariamente dos. Tres estudiantes ingresan porque sus padres debían trabajar, tres por una opción educativa y una estudiante menciona otro motivo.

En cuanto a los antecedentes familiares, se contempla que:

- Las edades de sus padres, en su mayoría (5), están dentro del rango 35-50 años. Las edades de los padres de las otras tres estudiantes, están en el rango de 51-60 años. Sólo una estudiante tiene padres de más de 61 años.
- La actividad ocupacional del grupo familiar de las sujeto de estudio, se puede decir que son variadas. En cuanto a los padres, las ocupaciones van desde vendedor (2), comerciante (2), independiente, trabajador, empleado fiscal, mueblista. En cuanto a las madres, las ocupaciones en su mayoría son dueñas de casa (3), vendedoras (2), comerciantes (2), peluquera y ejecutiva de ventas. En cuanto a los hermanos, las ocupaciones en su mayoría son estudiantes (6), también hay psicólogo, técnico en párvulo y obreros.

En cuanto a los intereses de las estudiantes, se puede considerar que:

- La mayoría de las estudiantes (6) no pertenece a alguna organización social y/o política. Sólo tres estudiantes sí pertenecen a una de ellas.
- Las estudiantes en su mayoría (7) no poseen credo religioso. Sólo dos estudiantes señalan tener un credo religioso, de las cuales una estudiante es participante activa y otra es sólo observante.

5. CAPÍTULO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación se presentan los resultados de nuestro proceso de investigación acción. El análisis se ha dividido en dos momentos, el primero: **Nuestra mirada de la infancia al inicio del proceso de práctica profesional**, en que a través del análisis de la primera entrevista en profundidad, se fueron identificando nuestros discursos respecto a la infancia, los cuales permitían reconocer la forma de referirse a ello. Esta etapa nos permitió ir conformando el imaginario de la infancia presente hasta ese momento y que proviene desde nuestra experiencia de infancia, las conceptualizaciones aprendidas en nuestra formación y nuestras propias expectativas al iniciar el proceso de práctica profesional. Además ésto fue complementado con observaciones recogidas por compañeras encargadas de este proceso, quienes asistieron a los centros de práctica durante tres oportunidades en los meses de abril, mayo y junio. De esta forma se pudo obtener información adicional en diferentes momentos de la práctica y que tienen una relación directa con el quehacer pedagógico y la relación con los niños y las niñas en el aula.

Sumado a esto, cada una de nosotras debió escribir en un cuaderno- bitácora todas aquellas vivencias consideradas importantes respecto a sí misma, las otras agentes educativas y los niños y las niñas del centro. El objetivo fue problematizar y reflexionar sobre situaciones ocurridas durante nuestra práctica, respecto al rol educativo, equipo de aula y los niños y niñas con los que interactuamos. De esta forma se logró obtener información sobre nuestro quehacer y reflexiones en el aula.

Otra de las fuentes de análisis fueron los talleres que realizamos durante las reuniones semanales del seminario, donde se abordaron temáticas de la infancia y los imaginarios sociales. Estos encuentros que fueron grabados en audio y registrados de forma gráfica (dibujos y escritos). En un primer momento buscábamos reconocer nuestras propias concepciones de infancia y sus implicancias en la práctica pedagógica. También recogieron las impresiones de las estudiantes respecto a la formación durante su carrera, el proceso de

práctica profesional, así como profundizar aspectos propios en las sesiones de la investigación acción.

En uno de los talleres las estudiantes debieron escribir en una hoja sus concepciones respecto a la infancia, posteriormente fue analizado entre todas. También se realizó una representación grupal plástica sobre nuestras experiencias en la niñez, se analizaron textos sobre la infancia, la formación de profesionales críticos reflexivos y se problematizaron situaciones ocurridas en el proceso de práctica profesional, todo ello quedó debidamente registrado.

Las observaciones fueron realizadas con el consentimiento y coordinación de las visitas con las estudiantes y con la dirección del centro educativo. Cada estudiante fue visitada en tres oportunidades con diferencia de un mes entre cada observación, la primera se realizó en abril, la segunda en mayo y la última en junio. El proceso de observación se realizó aproximadamente en 4 horas durante la jornada de mañana (08:30- 12:30).

Respecto a las observaciones, se elaboraron pautas para orientar los siguientes focos a registrar: ambientación y recursos pedagógicos, relación kinestésica, uso de la voz, uso del lenguaje y comunicación, interacción con los niños y niñas y el equipo de aula. También se utilizó la bitácora de registro, la cual estaba enfocada en la performance de la estudiante dentro y fuera del aula y otras situaciones que no estaban estipuladas en la pauta.

Cabe destacar que si bien, se contaba con una pauta al inicio donde se especificaban los focos de observación antes mencionados, se fueron estableciendo algunos criterios que permitieran realizar una observación más selectiva y que facilitaran precisar algunos hallazgos, a partir de la primera observación.

Luego de remirar esta pauta inicial, se tomó la decisión de realizar una distinción de los momentos de la jornada que se observaron como: las actividades permanentes y variables. En el caso de la primera son actividades que están dentro de la rutina y que se asocian a las necesidades básicas de los niños y niñas tales como baño, alimentación y patio. En el caso de la variable, se refiere a la organización y ejecución de la actividad educativa, por tanto la

protagonista de conducir el proceso es la estudiante, quien además, debe organizar el mobiliario, los recursos y la colaboración del personal.

Los nuevos criterios son derivados de los focos de observación y son más específicos, detallando la observación y englobando el análisis. A continuación, se explicitan:

- Interacción con los niños y niñas: Se refiere a los gestos corporales que realizan en relación a los niños y las niñas referidos a la cercanía o a la distancia que refleja en su corporalidad. Por ejemplo, se agacha a conversar o a escuchar a los niños y niñas con atención, los mira de frente a los ojos, o no los mira a los ojos, ignora al niño cuando este quiere comunicarse con ella, etc. Además de las distintas expresiones y gestualidad que se usa para comunicarse y las interacciones que realiza con ellos de forma individual y grupal.
- Contacto afectivo: Se refiere a la corporalidad y los tonos de voz que usa para generar un vínculo con los niños y niñas, como tono de voz afectivo y/o suave. Acariciar, abrazar, besar, hacer cosquillas y reírse junto a los niños y niñas.
- Integración personal: Se refiere a la colaboración que realiza el personal con acción propuesta por parte de las estudiantes, posibilitando una acción educativa para los niños y niñas.
- Énfasis en el accionar de la estudiante: Se refiere a las acciones que con mayor frecuencia realiza la estudiante en relación a los niños y niñas, juegos, actividades didácticas, énfasis en actividades de rutina, énfasis en resguardar la disciplina y el orden, exploración de materiales, etc.
- Posibilita la participación de los niños: Se refieren a las acciones que favorecen la participación de los niños y niñas en el aula y en distintos momentos de la jornada, como por ejemplo ambientar la sala, posibilidad de elegir, entre otros.

- Ambientación y mobiliario: Se refiere a la organización del espacio, mobiliario y ambientación en función de las necesidades de los niños y niñas, con un fin educativo, favoreciendo el despliegue de sus capacidades.

Para realizar el análisis global se hizo complejo establecer una relación directa con el tipo de imaginario que poseen las estudiantes. No obstante, fue posible reconocer una visibilización de los niños y niñas en el aula y los factores que intervienen en el accionar de la estudiante en la práctica.

Luego de recolectar los datos, estos fueron organizados y categorizados en matrices, las cuales permitieron ordenar y visualizar las conductas predominantes en las observaciones de las estudiantes. Cabe destacar, que en el análisis se incluyen algunas citas textuales provenientes de las bitácoras de nuestras compañeras, con la finalidad de complementar y reafirmar los hallazgos de las observaciones.

En la segunda parte que denominamos **Mirando al sujeto de nuestra acción educativa**, nos centramos en elaborar a partir de nuestra propia experiencia de niñez una definición de infancia y de educador que nos permitiera establecer una línea de base para remirar nuestras prácticas y que permitiera una diferenciación de la primera etapa. Es importante mencionar que estas reflexiones no son un proceso lineal, más bien puede tomar distintas direcciones.

Esta etapa, para enriquecer su análisis, fue sustentada con nuestros discursos plasmados en una segunda entrevista al finalizar la práctica profesional. Además, seguimos con la dinámica de las reflexiones en los talleres de seminario que permitieron una discusión mucho más profunda a partir de nuestra praxis. Ésto fue complementado con las observaciones realizadas en el último periodo de práctica.

Todos estos datos fueron analizados y reflexionados desde nuestro rol de investigadoras, considerando siempre esta perspectiva de flexibilidad de la investigación – acción que nos permitía ir logrando una recursividad, tan propio

de este método y con un compromiso con la transformación de nuestras creencias y prácticas pedagógicas en relación a la infancia.

5.2 LOS HALLAZGOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

A continuación damos a conocer los resultados de nuestro proceso de investigación, definido en dos etapas para facilitar un ordenamiento de nuestro proceso de reflexión y análisis a partir de los datos obtenidos:

5.2.1 Primera etapa: “Nuestra mirada de la infancia al inicio de la práctica profesional”

5.2.1.1 Análisis descriptivo primera parte de talleres de investigación-acción

Para comenzar a trabajar sobre nuestros imaginarios de infancia, se realizaron diversas actividades dentro del marco de la investigación acción, con el objetivo de visibilizar aquellas nociones o concepciones de infancia de cada una de nosotras, realizadas en el marco de los talleres que era la instancia en que se reunía todo el grupo, tal como se detalla a continuación.

Taller N° 1: Nuestra primera narrativa de infancia

Se realiza una primera aproximación a los imaginarios de infancia, en donde cada una escribió una narrativa, a partir de lo que sentimos, creemos y pensamos sobre la infancia.

A partir de cada uno de los escritos, se destacan afirmaciones tales como *“En nuestras etapas de la vida lo más lindo que puede pasar es ser niño”*. *“Para mí infancia es una etapa de la vida que empieza desde el nacimiento. En la cual se puede imaginar sin importar nada [...]”*. *“También creo que en la infancia el niño se descubre como ser social que pertenece a un algo, una sociedad...”* *“Al pensar en infancia se me viene a la cabeza, un grupo de niños y niñas riendo entre 3 a 7 años [...]”*. Considerando estos primeros relatos, logramos identificar algunas características de los niños y niñas, reconociendo nuestros discursos iniciales.

Taller 2: Identificando imágenes con infancia

Posteriormente trabajamos con 13 láminas que contenían imágenes sobre la infancia, surgidas en la investigación de las profesoras Muñoz y Martínez realizada en año 2012. Las láminas tenían imágenes asociadas a las nociones de proyecto, fragilidad, los niños dan fuerza, objetos del amor, delicadeza, diamante en bruto, transformador, protección, llenar-colmar, luz, explorador, futuro y vulnerable. Cada una de nosotras debía elegir una imagen y escribir las razones de la elección.

Las láminas que fueron seleccionadas por nosotras son transformador, explorador, futuro y delicadeza. De estas, las que obtuvieron mayor frecuencia fueron transformador (4 veces) y explorador (3 veces), futuro (1 vez) y delicadeza (1 vez) siendo estas las con menor frecuencia. Luego se realizó un diálogo que nos permitió profundizar y aclarar algunos aspectos.

La imagen de infancia como **transformadora** refiere a que es *“decisiva con respecto a como se desenvolverá el niño y la niña en sus relaciones futuras, existiendo detrás una concepción de niño con opinión, reflexión, y también un adulto capaz de guiar y entregar herramientas”*. De esta manera, podríamos decir que la imagen de niño transformador se refiere a las experiencias que se viven en la infancia son trascendentales para que los niños y niñas se desenvuelvan más adelante. Dentro de sus características se encuentran que poseen opinión y que reflexionan sobre sus acciones. Además se destaca que detrás de esta concepción se encuentra un adulto guía, que entrega herramientas a los niños y niñas. También se reconoce que ellas y ellos pueden realizar transformaciones en sus contextos, como lo expresa una de las estudiantes: *“en los diversos contextos de donde se desenvuelven de los niños y niñas, siempre existe alguna necesidad o cambio que puedan entregar estos”* (G.M.).

Esta imagen de transformación, las estudiantes la traspasan a su posibilidad de generar cambios en el centro educativo, y que debe tener una cierta permanencia en el tiempo. Así lo expresa una de nuestras compañeras:

“nosotras podemos hacer cambios importantes, no sólo a corto plazo sino que también a largo plazo” (R.G.).

Finalmente se menciona que *“[...] la infancia en este período está siendo constantemente transformada por los adultos, transformándose su esencia de niños y niñas a través de reglas y hábitos” (P.R.).* En este sentido, se refiere a que la infancia como periodo en la vida de los niños y niñas, está siendo continuamente intervenida por los adultos, los que transforman su “ser niño” a través del ordenamiento, por medio de las reglas y los hábitos desde la mirada propia de los adultos.

La imagen de infancia como **explorador** refiere a que *“[...] los niños y niñas vuelvan a lo natural, lo instintivo, a explorar su entorno, descubrir por si solos los elementos que les llaman la atención” (V.P).* De esta manera, la exploración refiere a descubrir el entorno que los rodea y a todos sus elementos. También consideramos que: *“[...] los párvulos comienzan o están en una etapa de aprender del mundo y lo logran por medio de la exploración” (N.H.).* A partir de esto, se menciona también que *“[...] para ello debemos generar situaciones que permitan la exploración” (N.H.),* haciendo alusión a que como educadoras debemos propiciar situaciones educativas que promuevan este tipo de experiencia.

Finalmente se menciona que *“[...] una de las principales características de los niños y niñas es querer saber, indagar, querer conocer el porqué de las cosas [...] aprovechar esa curiosidad que los caracteriza” (F.C.).* De lo cual podemos desprender que nos referimos a una de las características de los niños y niñas, que es la necesidad investigar a través de los sentidos atraídos por su entorno, despertando su curiosidad.

La imagen de infancia como **futuro** se refiere a *“[...] se pueden observar cambios a corto plazo, también pueden ser a largo plazo” (R.G.).* Aclarando la trascendencia de los procesos educativos en los niños y niñas.

La imagen de infancia asociada a **delicadeza**, se refiere a *“[...] que no es fácil cumplir esta labor en un nivel pequeño, medir cada acción a realizar” (R.G.).* Refiriéndose específicamente al nivel de sala cuna, ya que ahí los niños y niñas

son delicados. Por tanto, los adultos que trabajan con ellos y ellas, deben medir sus acciones, ya puede tener un impacto físico en los niños y niñas. Esto reafirma esta idea de vulnerabilidad, ya son considerados “pequeños” y que dependen del adulto.

A partir de estas actividades iniciales, reflexionamos sobre estas primeras creencias que aparecían en los talleres, dándonos cuenta que coincidíamos en definir a la infancia como un **período o etapa**. Esto se expresa en las siguientes frases: *“En esta etapa es dónde se aprende con los estímulos que entrega el mundo”, “Período desde el nacimiento a no sé exactamente qué edad, creo que hasta 12 o 13 años”*. Tratamos de distinguir la palabra “etapa” y “período”, sin embargo en ambas hay un tiempo acotado que tiene un inicio y un término sin embargo la palabra más nombrada es **etapa**.

Esto incide en la forma como se conceptualiza la infancia a partir de la necesidad de poner límites, hitos, como por ejemplo la denominación de **período o etapa**, hecha por las estudiantes *“Es la etapa que va desde el nacimiento hasta los 10 años” (G.M)*, *“Es la etapa donde el niño/a, establece sus primero vínculos afectivos y sociales”*. Por otro lado, tenemos el concepto de período, en relación a las siguientes afirmaciones: *“Es el período en donde el niño y niña establece sus primeros vínculos y sociales” (C.P)*. En esta definición se establece una distinción de lo que logra en sus primeros años de vida, sus aprendizajes; a diferencia del concepto de etapa. Aquí tomamos conciencia de la influencia de las asignaturas como psicología del desarrollo, neurofisiología y neurociencia.

Esta concepción nos aproxima a una infancia segmentada, es decir *“necesidad de delimitar, como de encasillar lo períodos de la vida o lo que sea [...]” (J.J.)*. Además de establecer que existen hitos que deben cumplir los niños y niñas para pasar a la etapa siguiente. Ésto asociando a la idea que ocurren ciertas cosas que no suceden durante el resto de la vida, o que si algo no sucedió, no sucederá posteriormente.

Luego reflexionamos la incidencia de estas visiones en nuestras prácticas pedagógicas, las cuales quedan al descubierto con situaciones tales como el

cumplimiento de hitos que deben alcanzar en los distintos niveles educativos de la educación parvularia y las planificaciones de experiencias educativas, asociadas a lo que se espera que aprendan a una cierta edad, lo que muchas veces limita sus capacidades. En esto no sólo incide una mirada de la formación, sino también desde el currículo nacional, como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales traen declarado y demarcado los aprendizajes que se esperan para cada nivel educativo.

Con todos estos elementos de una primera reflexión, nos damos cuenta de las limitaciones de ambos conceptos, **período** y **etapa**, y que finalmente no logra reflejar la complejidad de la infancia actual.

Taller 3: Un punto de partida, nuestra experiencia de niñez

Este taller se desarrolló en cuatro momentos. El primero de ellos, fue una sesión en que recordamos nuestra experiencia en la niñez. La profesora guía nos realizó una imaginaria en las siguientes edades 12, 8 y 5 años; y que permitió generar comentarios voluntarios de las integrantes del grupo. Después la facilitadora nos pidió que reflejáramos esa experiencia en una palabra, señalándose las siguientes: **Diversión, cambio, juego, travesura, compartir, alegría, normal, personalidad, colegio.**

En el segundo momento de este taller, la profesora guía nos invitó a realizar una representación no figurativa de nuestra experiencia de infancia. Para lo cual, nos dividimos en dos grupo de trabajo y teníamos a disposición diversos materiales tales como: cartón forrado, papeles (con texturas, relieves, diseños, colores), plumones, lápices de colores, tijeras entre otros. Cada uno de los grupos conversó sobre sus recuerdos, decidiendo con que conceptos representar a la infancia y los materiales a utilizar (ver foto N°1).



Fotografía N° 1: Representación en el taller

En el tercer momento, se presentaron los trabajos donde se concluyó que los conceptos que más se repitieron fueron **alegría, travesura y juego**; los cuales representamos con diferentes colores, formas, y círculos (ver fotografía N°2). También reconocimos olores asociados a nuestra infancia, representado a través de líneas y curvas de colores, destacando el olor a tierra. Se menciona, en el primer grupo, como características de los niños y niñas *“[...]que está como abierto a descubrir”* a través de la representación de una caja hecha con papel lustre y rellena con diversos papeles de colores de diversos tamaños, lo cual, representa, *“[...] como el lado de la curiosidad[...],llega a la sorpresa y quiere averiguar y quiere sacar y quiere ver conocer todo lo que lo rodea, y que lo va guardando como una cajita”*. Se menciona que los adultos inciden en ellos, representado a través de una trenza que rodea todo lo que sería el niño y la niña, el cual *“[...] es como lo que contiene al niño, como la, ya sea la familia, los adultos, todo lo que pueda contener al niño”*. Por último, las estudiantes señalan que también representaron a los niños y niñas como dinámico o inestable, que se puede ir amoldando, lo cual fue representado con un papel que señala *“[...] que es como que, lo tiramos así, como que se podía moldear, como que se podía cambiar”*.



Fotografía N°2: Trabajo plástico n°1

En cambio el segundo grupo se remitió a recordar su experiencia en la escuela *“[...] cierto que como que todas como que nos remontamos a épocas del colegio, a cada una de las etapas que usted dijo, uno como que iba acordándose del colegio, en qué etapa estaba, en qué curso estaba, en qué momento estaba”*. Esto fue representado por cuadrados pequeños (ver fotografía N°3). A este espacio le reconocen su importancia para la socialización, ya que, *“[...] en el fondo era como la idea del colegio y la de los padres y de todo lo que está ahí, era que en el fondo, el colegio también era como un, un espacio de sociabilización que también con un encuentro con el otro”*. Esto fue representado en círculos, y se refuerza en la siguiente afirmación, *“[...] porque estábamos como siempre acompañados de personajes, y que varias, el colegio era como estar acompañados de amigos, del juego dentro de esa institución”*. Para reforzar esta idea, afirmamos que: *“[...] no nos acordamos del profesor, ni de la asignatura, sino que se acordaron de los amigos del colegio”*.

En nuestra experiencia de niñez priman nociones como la **fantasía, la imaginación, el juego y la diversión** asociado a las risas y a la alegría, lo cual representamos con diversos colores, especificando el color verde, naranja, rojo. Cuando nos referimos al juego lo representamos en movimiento, con papeles recortados con ondas y curvas *“[...] si no que tienen movimiento, siempre están como jugando, moviéndose, yo mi imágenes siempre me, nunca estaba*

sentada, siempre estaba jugando, haciendo algo, entonces nunca estaba quieta.” También reconocen a la mamá como una persona significativa, ya que señalan que “[...] generalmente en casi todas las etapas, uno se ve al lado de la madre”. La familia está representada en el centro del cartón con un papel lustre doblado formando un cerro “[...] ésta es la mamá como con hartos brazos” y los círculos que rodean esta representación, son los familiares como primos y tíos y que han sido parte de nuestros recuerdos.



Fotografía N°3: Trabajo plástico grupo n° 2

En el cuarto momento de este taller reconocimos los elementos comunes de ambas creaciones, coincidiendo que cuando nos referimos a los niños y niñas, ya sea desde sus propias características o en sus entornos más próximos como el colegio y la familia, se representaban en “[...] las ondas que se repiten mucho, no hay muchas imágenes rectas, son como ondulados, los colores”.

También reflexionamos sobre nuestra formación en la carrera y que nos remite a comparar las propias experiencias con las realizadas en el aula, como menciona una estudiante “[...] jugando, en la calle, con barro, no me recuerdo en una sala con una mediadora”. Otro aspecto que aparece es la diversidad de nuestras propias experiencias y la tendencia a homogenizar la visión de niños y niñas en el aula durante el proceso de formación: “[...] como que nos dicen el niño es así y dentro de éste cuadro se va a mover y nosotros debemos estar preparadas para eso”.

Otro aspecto que aparece es la concepción del juego, ya que en la formación se menciona que debe ser planificado. Sin embargo, en nuestros recuerdos aparecen como significativos los juegos espontáneos, sin normas o una persona que lo dirija.

También aparece este discurso en la formación respecto a considerar los intereses de los niños y niñas, sin embargo cuando nos van supervisar no consideran éstos aspectos, más bien se tiende a instalar una rigidez del proceso pedagógico, más que pensar en los niños y niñas, como se menciona: “[...] rígidas, se basan como en el inicio, desarrollo y el finalización. Es como que solo eso es les interesa”. Ésto se reafirma en la siguiente frase:

“[...] A mí lo que me pasa que a veces siento que encierran mucho en un objetivo y se olvidan de que el niño quizá en esa experiencia no va a aprender lo que el objetivo pide, pero puede aprender otra cosa, otra no se otra, cosa que le interese que le interese quizás más que el mismo aprendizaje”

También aparece con mucha fuerza esta representación del niño y niñas libre, que nos lleva a cuestionar nuestras propias prácticas pedagógicas, pero se visualiza como un aspecto difícil de lograr, como se expresa en la siguiente frase:

“[...] darle el espacio, que juegue, que se yo, es súper difícil en nuestras prácticas pedagógicas, porque no se puede llevar a cabo, o sea a mí me encantaría que el niño pudiera aprender lo que él quisiera y que anduviera libre”.

Sin embargo la realidad y las normas que existen en los centros educativos, lo hacen difícil de llevar a cabo, como menciona una estudiante:

“[...] institución y tienen sus reglas, normas y a veces las mismas condiciones físicas también son peligrosas los niños y no le permiten, no tampoco, no te permiten hacer más cosas con ellos, a veces no sé hasta las horas de patio pueden ser peligrosas”.

Al reconocer nuestras propias prácticas nos damos cuenta que realizamos acciones que invisibilizan a los niños y niñas, como: *“Obligar a los niños hacer las cosas, el cumplimiento de la rutina y las horas del espacio escolar”, “Elijo el lugar donde se sienten los niños, es un patrón que copio de la educadora”, “Ya*

tenemos que ir lavar los dientes, apurar los procesos de los niños, apurada por el tiempo, todo el grupo actúa junto". En estas acciones realizadas reconocemos que inciden distintos factores de la cultura institucional como: *"el cumplimiento de la rutina y los tiempos", "cantidad de niños en las aulas", "idea de dominar al grupo", "mantener el orden de la sala", "reglas de las instituciones educativas y los imaginarios propios que no se explicitan", "familia que no contribuye en la labor educativa", "situaciones de vulnerabilidad"*. Estos aspectos van delimitando y configurando una relación con los niños y niñas en el aula.

5.2.1.2 Una aproximación grupal a la definición de infancia

Frente a los distintos análisis realizados en el marco de los talleres de investigación acción decidimos aproximarnos a una primera definición grupal sobre la infancia. Para esto, rescatamos palabras de nuestro discurso sobre las propias experiencias de la infancia, dónde destacamos las palabras **Fantasía, alegría, diversión, capacidad, protección, cambios, rol mamá, contención, exploración, socialización, sensitivos, pensamiento divergente, movimiento, creatividad, creador, sin voz, juego natural, en bruto y espontáneo**. Con estas palabras, llegamos a una primera definición:

"Representa al niños o niña en esencia natural, el cual se relaciona con la sociedad, la que la permite ser por una parte espontáneo y libre y por otra, amoldarse gradualmente a ella. El niño/a es un ser sensitivo porque percibe a través de sus sentidos y de la exploración, lo que le permite desarrollar su fantasía, alegría, diversión y juego"

En esta primera aproximación nos dimos cuenta de la persistencia del concepto **moldear** que aparece en nuestra declaración y nos damos cuenta de los instalado que tenemos algunas nociones que provienen de concepciones tradicionales respecto a la idea del proceso educativo, y que es tan propio de la cultura pedagógica.

5.2.1.3 Análisis de los discursos: Develando nuestras concepciones de infancia

Paralelamente, dentro del proceso de investigación acción, realizamos un análisis de nuestros propios discursos, para ello, analizamos las entrevistas en profundidad. Es importante mencionar que a través de este instrumento, buscamos indagar cómo se va configurando el imaginario de la infancia a través de las distintas nociones que aparecen antes de ingresar a la formación, durante la formación y las expectativas de la práctica profesional.

En la etapa antes de ingresar a la formación, es indispensable considerar las propias experiencias que las estudiantes han vivido para configurar un imaginario sobre la infancia, en que recurre a las experiencias de su propia niñez, por lo que se hace necesario la recuperación de la memoria individual que permite reconceptualizar la infancia en el presente.

Nuestra mirada de la infancia antes de ingresar a la universidad:

En este periodo se presentan con mayor frecuencia dos imágenes; **libertad** y **niño de protección y cuidado** (ver cuadro N°1, tabla A).

Tabla A		Tabla B	
		Noción de infancia fuera de lo común	Frecuencia
Noción de infancia	Frecuencia	Mente absorbente	1
Libertad	28	Esponja que absorbe	1
Niño de protección y cuidado	20	Diamante en bruto	1
		Niño no mueble	2

Cuadro N° 1: síntesis de nociones de infancia periodo antes de ingresar a la formación.

(Elaboración propia, 2013)

En el período antes de ingresar a la universidad la imagen que se presentó con mayor frecuencia en el discurso de las estudiantes fue **libertad**. Para poder entender a qué se refiere esta imagen, se seleccionaron del discurso de las estudiantes las experiencias declaradas más recurrentes como *“Mi mamá como que nos deja que hagamos todo lo que ramos [...] ella no nos pone límites. Y, y nos deja ser.”* (V.P.). En este caso la libertad se asocia a la posibilidad que le entrega un adulto al niño o niña en un determinado contexto, como expresa una estudiante: *“Jugábamos con barro, hacíamos de todo de todo y como que no nos decían nada”* (A.V.) Esto nos ayuda a comprender el sentido de lo que se entenderá por libertad, donde claramente aparece la madre como una figura que permite experimentar y esta libertad se realiza en el juego. Una de las sujetos de estudio menciona que: *“me crié en un entorno de mucha libertades, como de aprender haciendo las cosas, podía hacer todo lo que creía, tocar todo lo que yo creía, ir donde yo creía, conocí mucho de la naturaleza...”* (N.H.).

En la mayoría de las entrevistas, las estudiantes en su discurso describen situaciones que ellas vivieron en la infancia en que se divertían. La experiencia de libertad la atribuyen a la posibilidad que le brindaba el adulto para recrearse y no así en la oportunidad de tomar decisiones, escoger y considerar necesidades e intereses personales.

Se puede develar que las estudiantes ven el juego como un medio para que el niño y la niña sean libres, ya que no describen la libertad en otros espacios. El juego es reconocido como la instancia para compartir con los pares. Cabe mencionarlo ya que son las experiencias más recordadas entre los sujetos de estudio, como lo expresa la siguiente estudiante que recuerda: *“[...] jugábamos con mis primos, nos embarrábamos, íbamos a la playa, comíamos pan con arena, cosas así [...]”* (A.V.).

En estas experiencias reconocidas por las estudiantes, recuerdan a un adulto que no impone restricciones a la hora de divertirse y que permite la exploración y el aprendizaje mediante el juego libre en un entorno de naturaleza.

Otra forma de entender la libertad, como menciona una de las estudiantes, se relaciona con la libertad asociada a la posibilidad de imaginar y pensar sin restricción. Ésto se refleja en que: “[...] es una etapa que uno tiene la libertad de imaginar lo que quiere, de saber lo que uno quiere [...]” (F.C.).

Además en esta etapa predomina la imagen de **niño de protección y cuidado**, que se define a partir de su propia experiencia en la infancia, como expresa una de las estudiantes, “Como que siempre me sobreprotegían mucho y por eso yo veía a los niños como personas indefensas [...]” (C.P.). Las experiencias más recurrentes que dan cuenta de esta caracterización de infancia son las ligadas a la sobreprotección del niño o niña, de acuerdo a las experiencias descritas. Aquí destaca un caso es la hospitalización de un sujeto de estudio describe que “Yo estuve hospitalizada durante mucho tiempo como tres meses, entonces fui una niña muy protegida.” (P.R.). También incide el ser hija única dentro del núcleo familiar, donde se viven situaciones como que “en mi casa yo era la hija única [...] entonces todo eso era para mí.” (M.G.). Estas experiencias asentaron la concepción de un adulto protector de los niños y niñas, que debe proporcionar ciertos cuidados y atención constante a ellos.

Otra definición en relación a esta imagen de protección y cuidado son las ligadas al aspecto afectivo, “Se reforzaba mucho esa idea de cuidar al niño mucho, de darle mucho cariño” (M.G.). Una estudiante declara haber tenido una experiencia en la infancia que marca su visión, como lo expresa en esta frase: “[...] uno cuando siente que le pasan accidentes, o cosas así uno se acuerda del adulto que te ayuda [...]” (M.G.). Este aspecto de cuidado afectivo se ve ligado a otra experiencia de las estudiantes que recuerda que “Entonces la preocupación que tenemos que tener los otros que éramos un poco mayores era de cuidado para ellos, y de cariño y de afecto [...] los adultos en ese momento se trataban de desligar de los niños y nos dejaban como a cargo a nosotros a los que les seguimos en edad” (M.G.). Esto es reforzado por la responsabilidad asignada a los niños y niñas mayores que debían asumir el cuidado de los más pequeños. Estas dos experiencias asientan esta visión respecto a que el adulto es **el protector** y los niños sujetos de **cuidado**.

Una de las experiencias que se destacan en el período antes de ingresar a la carrera, es la formación como técnica en párvulos de algunas de las estudiantes del grupo, en que también aparece el imaginario de niño de cuidado y protección “[...] yo estudié técnico en párvulo ya voy a cuidar a los niños [...]” (V.P.). Esta experiencia formativa es significativa para las estudiantes y ocurre en un período más cercano antes de ingresar a la universidad.

Otras imágenes que aparecen en el discurso de las estudiantes son los conceptos de **diamante en bruto, esponja que absorbe, mente absorbente y niño no es mueble** (ver el cuadro 1, tabla B). La primera imagen se conforma por la influencia de la tradición pedagógica, en que asignaba un rol central a la figura del educador como “escultor” de los niños y niñas. Sin embargo, el resto de las imágenes provienen de simplificaciones de los exponentes de la escuela nueva, Federico Fröebel y María Montessori, en que expresaban toda esta mirada a que los niños y niñas tenían todo el potencial para aprender y capaz de aprender por sí mismos. Respecto a la imagen de que el niño no es un mueble, se refiere a la necesidad innata de movimiento de los niños y niñas tomando en cuenta la idea de no querer inmovilizar.

Cabe mencionar que aparece una conceptualización de la infancia referida al mundo adulto, por ejemplo estableciendo las diferencias de los niños y niñas respecto al adulto, como se menciona en la siguiente frase: “[...] no diferenciaba que el niño era distinto al adulto que piensa distinto, que tienen otros intereses, sino que lo veía como ahí en el mismo círculo.” (V.P.). Por otra parte muy centrada en una noción de dominación, se mencionaba su inferioridad, como afirma una estudiante “Siempre vi al niño como inferior que al adulto” (C.P.).



Esquema N°7: Síntesis etapa antes de ingresar a la carrera. (Elaboración propia, 2013)

En el esquema N°7 se sintetizan las nociones de infancia más frecuentes encontradas en la etapa de antes de ingresar a la universidad. Las estudiantes recurren a sus recuerdos de infancia, a través de la memoria. Las experiencias más recordadas, que son claves, son las experiencias de juego libre y con los pares, además la presencia del adulto que permite explorar. Estas experiencias inciden en la construcción de la noción del niño/a asociado a la libertad.

La imagen de niño como ser de cuidado y protección tiene directa relación con experiencias de hospitalización, el cuidado de niños menores y la formación técnica. Aquí se reconoce una fuerte influencia del adulto debido a la relación que se establece entre el adulto y las estudiantes durante su infancia.

Nuestra mirada de la infancia durante nuestra formación como educadoras de párvulos

Durante el período de la formación universitaria, se presentan con mayor frecuencia tres imágenes: **ser integral, niño singular y sujeto de derecho.**

Tal como lo muestra el cuadro N° 2, frecuencia con la cual se repiten las siguientes imágenes:

Noción de infancia	Frecuencia
Ser integral	14
Niño singular	9
Sujeto de derecho	24

Cuadro N° 2: síntesis de nociones de infancia periodo durante la formación.
(Elaboración propia, 2013).

Durante su formación las estudiantes reconocen que las asignaturas más significativas para conceptualizar a la infancia fueron neurofisiología/neurociencias, didácticas, familia y comunidad, psicología del párvulo y las prácticas. Además recuerdan algunos discursos de las profesoras que reafirmaban ciertas nociones de infancia en sus discursos.

El primer imaginario que surge es el niño y la niña como un **ser integral**, definido por una de las estudiantes como “[...] *el niño como un ser integral, verlo como en todos los aspectos y las dimensiones que él tiene [...]*” (M.G). Por otro lado, se entiende al niño y niña como un ser integrado a un sistema, “*La universidad como que te ve al niño como un persona que abarca mucho, comunidad, familia [...]*” (G.M). Otra estudiante también aporta a esta idea diciendo que “[...] *otra perspectiva más social del niño, así como en interacción con el otro niño, con su entorno, con la comunidad [...]*” (V.P). En la formación se visualiza al niño como un ser integral, y que se encuentra inserto e interactuando con distintos grupos sociales “*El niño es un todo.*” (N.H).

En las imágenes anteriores influyen docentes y asignaturas “[...] *profes como la X yo encuentro [...]* *ella como que trataba esto del niño tan, con tantas, tantas cosas, que te hace verlo tan integral.*” (G.M). Además, una de las asignaturas que ha reafirmado esta noción, es la asignatura de familia y comunidad, en relación a esto, una estudiante destaca que “*Lo de familia y comunidad es*

importante para la infancia, porque todos somos seres sociales, no puedo existir sola, no existo si no existe otro, entonces, el hecho que niño que crezca en comunidad, aprenda en comunidad, va a hacer también que este niño pueda desenvolverse dentro de una sociedad.” (R.G). Con este aspecto se enfatiza además, la noción de niño como ser social.

También contribuye a reforzar esta noción del niño/a como ser integral, las prácticas donde una estudiante destaca

“[...] lo que más me aportó fue en la practica 3 en donde teníamos que caracterizar al niño y la niña, me acuerdo que era caracterizarlo por aspectos de salud, aspectos físicos y socioculturales, pero que igual eran como definir al niño/a sin saber quién era el niño, sino como con cosas que están muy fuera de él, ese fue mi primer acercamiento sobre lo que es el niño.” (M.G).

Otra imagen presente en los discursos es **niño y niña como ser singular**. Esto se expresa en *“[...] la singularidad de cada niño, porque yo creo que eso es algo que no se puede dejar de lado, como que es fundamental en el concepto de infancia que uno tenga que entender que no todos son iguales.” (C.P).* Esta noción expresa la importancia de reconocer las diferencias entre los niños y niñas, que no son homogéneos. Esto es reafirmado por una de las estudiantes: *“Son personas en formación, que requieren de **mucho cuidado**, de mucho cariño, de afecto, que hay que conocerlos, que hay que escucharlos, qué eso es lo que yo creo que quizá falta, poder acercarse a los niños **para conocerlos uno por uno**, para saber lo que piensan, qué es lo que sienten” (M.G).* Es decir, persiste esta idea de que cada niño y niña son diferentes.

Las asignaturas que han contribuido a esta imágenes son neurociencias y psicología, como lo mencionan las estudiantes que opinan que *“Creerme seca en conocer al niño, en que no, yo pase neurociencias yo pase psicología del párvulo y todo eso y era muy buena y me di cuenta que no, que no conozco a los niños, que nunca los voy a conocer” (V.P).*No obstante, se problematiza con respecto a la importancia de estas asignaturas, ya que al estar en una práctica profesional, algunas estudiantes sienten que allí se aprende realmente.

Algunas estudiantes reconocen que asignaturas aportan una comprensión de la niñez desde las distintas etapas, por ejemplo *“Psicología del párvulo porque da todas las herramientas del conocimiento como es la formación de los niños sobre el cerebro, neurociencias”* (P.R). Por otra parte, se reconoce que las asignaturas de prácticas intermedias son las que permitieron reconocer la diversidad, aproximándose a la imagen de singularidad ya que *“En las **prácticas** también han sido importantes, pero tomándolas desde la diversidad de los niños”* (P.R).

Como se menciona anteriormente, las asignaturas de prácticas intermedias y didáctica inciden fuertemente en nuestras concepciones. De la primera, se destaca la idea de que nos acercamos a nuestro quehacer educativo y la interacción con los niños y niñas, resulta primordial, basándose en lo siguiente *“Yo creo que ir a las prácticas, ir ahí y conocer la realidad. O sea, como que desde primer año, uno se va haciendo parte de la realidad que se vive ahí, educativa”* (F.C), *“Yo siento que las prácticas desde el primer año, influyeron en cómo ir conociendo a los niños y conocer como este concepto más global, ver como ellos se desempeñan y se desarrollan, en el fondo estar ahí y trabajar con ellos.”*(N.H).

También se encuentra importante la asignatura de didáctica como mencionan las estudiantes *“[...] en didáctica aprendes en el fondo cómo enseñarle a los niños, cómo trabajar con los niños, de acuerdo, no sé, a los diferentes ámbitos, núcleos, todas esas cosas, como estrategias específicas para los niños/as y sus diferentes edades”* (N.H); *“Didáctica también puede ser, didáctica por el hecho de tener en cuenta los principios pedagógicos que también se adscriben a los derechos[...].”* (A.V).

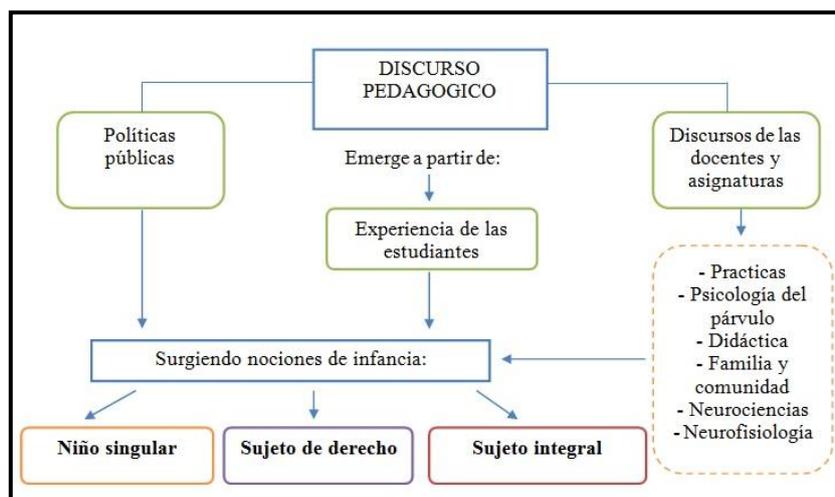
Por otro lado se encuentra la imagen de niño **sujeto de derecho**. Una de las estudiantes asocia esta perspectiva desde la acción del adulto, con la necesidad de que *“Hay que escucharlos”* (M.G). En relación a esto, otra estudiante, menciona que se le debe: *“[...] respeto a sus necesidades [...]”* (N.H). También se reconoce, en esta perspectiva, ideas acerca de cómo reconocer a los niños y niñas como sujeto. Hecho que se evidencia en las afirmaciones de las estudiantes: *“[...] sujeto no aislado de la sociedad [...]”*

(N.H), mencionando también que un niño tiene “*Participación en la sociedad...*” (N.H). También esta imagen se reconoce cuando mencionan “[...] *niño con opinión [...]*” (N.H) y la participación de ellos. Ésto más bien se vincula a la idea de una formación ciudadana que se debe realizar en la escuela, pero no se reconoce con claridad la concepción de niño y niña como sujeto de derecho.

Si bien las estudiantes reconocen esta imagen en el discurso de sus profesoras, mencionando: “*Ya, así lo que primero se me viene a la cabeza, es que hablan mucho del, por ejemplo, del niño como sujeto de derecho*” (G.M). Sin embargo se reconoce una debilidad en la conceptualización, afirmando:

“Nuestra carrera tiene un concepto de infancia claro pero que no se manifiesta, que a ti te dicen no sé el niño es sujeto de derechos y muchas cosas más... siento que en fondo en las palabras que te ponen o en las palabras que las profesoras te dicen hay una gran diferencia de lo que verdaderamente es [...]” (N.H)

Esta noción de niño y niña como sujeto de derecho, tiene relación con la incidencia en las políticas públicas que existen en nuestro país, donde desde la segunda mitad del Siglo XIX a inicios del Siglo XX, se ha demostrado un interés por los niños y niñas, desde la adhesión a la Convención de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes que los Estados suscritos deben cumplir. Ésto tiene incidencia en el discurso pedagógico de las docentes, ya que es recogido en el currículo explicitado en los fundamentos de la carrera y es transmitido a las estudiantes.



Esquema N° 8: Síntesis etapa antes de ingresar a la carrera. (Elaboración propia, 2013).

En el esquema N° 8 se sintetizan los resultados, explicitando que la mayoría de las imágenes de niño o infancia, emergen desde el discurso pedagógico, lo cual es mencionado por las docentes durante la formación universitaria. Dentro de estas, aparece la consideración del niño como ser singular, sujeto integral y sujeto de derechos, que se explica con algunas características respecto a la participación de los niños y a atender sus inquietudes. Este discurso pedagógico se configura desde las políticas públicas, las orientaciones curriculares, como es el caso de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, además, de la reflexión de la comunidad académica que se explicita en los documentos oficiales de la carrera. Sin embargo, no se puede desconocer que este discurso, también se configura a partir de las propias concepciones que tienen las docentes formadoras respecto a la infancia y que a la estudiante, le permite ir configurando algunos imaginarios que se reafirman cuando se cursan las asignaturas prácticas, pero también se cuestionan cuando se enfrentan a la realidad concreta de la infancia que se dan en los diferentes centros educativos.

Nuestras expectativas en la práctica profesional

Al referirnos a las expectativas durante la práctica profesional, prima una suerte de incertidumbre respecto de los equipos de trabajo y los niveles en donde se desarrollaran las prácticas, aspectos que generan temores e inseguridades en nosotras. Por otra parte, también nos referimos a lo que esperamos lograr en nuestro proceso educativo y los logros a alcanzar con los niños y niñas.

Las imágenes que más se repiten durante el periodo de expectativas de la práctica en los discursos de las estudiantes son **niño libre y ser social**.

Noción de infancia	Frecuencia
Niño libre	6
Ser social	2

Cuadro N° 3: síntesis de nociones de infancia, expectativas de la práctica. (Elaboración propia, 2013).

La imagen de **niño libre** se asocia según los discursos de las estudiantes a un niño que disfruta de las experiencias educativas que se pretenden desarrollar en la sala, experiencias innovadoras “[...] *que no sean como lo típico, lo fome de mostrarles algo*” (G.M); como menciona otra estudiante, refiere al disfrute que se pueda generar en los niños, “[...] *yo espero, como no sé, darle momentos agradables a los niños, no más. Así como, no sé si haga una experiencia que, que la pasen bien, que disfruten [...] como que jueguen y disfruten, y se rían, y la pasen bien*” (V.P.)

Respecto a otra imagen del niño libre, se menciona una crítica a la escolarización que se da en las escuelas, que le dan prioridad a algunas áreas y que tiene un impacto en los niños “[...] *que no solo este enfocada en el ámbito de lenguaje y matemática, sino en potenciar todos los aprendizajes [...] que sea transversal también el lenguaje artístico, la exploración, la expresión del cuerpo que reconozcan todas sus capacidades [...]*” (N.H). La estudiante al momento de referirse a la escolarización, lo contrasta con el disfrute que ella quiere brindar a los niños y niñas y se refiere a una forma de aprender “[...] *que los niños aprendan a hacer otras cosas, que investiguen sobre su entorno [...] quiero en el fondo que ellos disfruten*” (N.H). Al mencionar **disfrutar** afirma una postura que al enseñar matemática y lenguaje, los niños no lo disfrutaban, o no lo disfrutaban tanto y que abordando otros ámbitos podrían desarrollar más gusto por aprender.

Esta imagen de niño libre, también está asociada a experiencias educativas innovadoras que amplíen las posibilidades de exploración y descubrimiento de

los entornos, propiciado por los adultos. Por tanto, el niño se siente agrado, disfrutando y gozando con las diferentes experiencias que se les propone realizar y que vivenciar. También es importante mencionar que la imagen de niño libre se reconoce desde la propia experiencia de libertad de las estudiantes en su infancia y que vuelve a emerger en este período. Esta imagen no proviene de la formación recibida en la carrera o del discurso pedagógico.

La imagen de **niño como ser social** se atribuye en los discursos de las estudiantes a un niño que interactúa con otros niños y adultos con tolerancia y empatía, utilizando, “[...] aprendizajes que les puedan servir para desarrollarse en todo ámbito, como por ejemplo a ser más empáticos, o a ser más tolerante” (C.P). Respecto esta concepción se refiere a que sean más tolerantes en la convivencia diaria, a que no peleen por los materiales y desarrollen la empatía.

También mencionan como importante potenciar la identidad para el desarrollo social: “[...] yo creo que como son tan chiquititos todavía, sala cuna, me gustaría que se desarrollara más el aspecto de identidad y convivencia [...] eso mismo los va a llevar a tener una buena convivencia entre ellos y con los adultos y la comunidad en que se desenvuelven”. (R.G). Esta concepción también se reconoce en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y se reconoce en el discurso pedagógico de las docentes, que ha permitido configurar esta imagen.

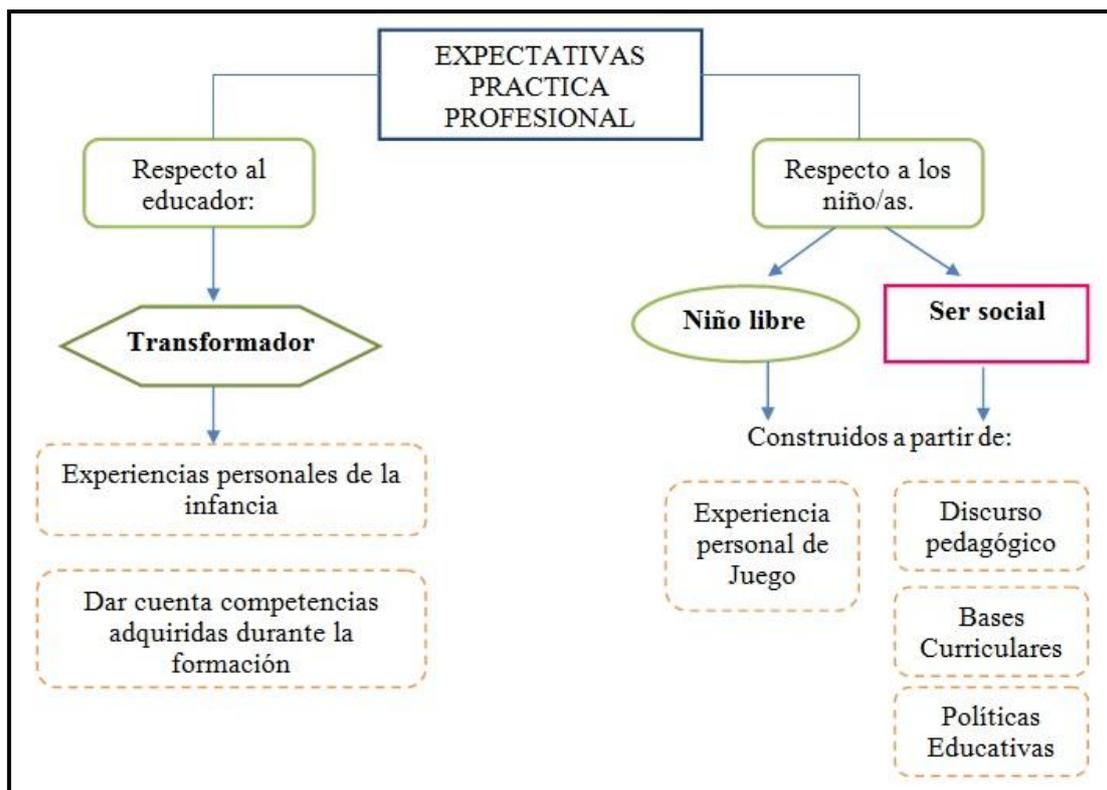
También es importante considerar que muchas de nuestras expectativas, se refieren específicamente a nuestra labor como educadoras. En esto la idea que más se repite es la de **realizar una transformación**. Una estudiante menciona “[...] yo al principio tenía hartas expectativas en relación a los desafíos propios de como poder plantearme frente a esta realidad, poder involucrarme, realizar algún tipo de transformación positiva [...]” (A.V).

Las otras estudiantes utilizaron el término **cambio** en vez de transformación, y de igual forma aspiraban a realizar aportes profundos al centro educativo “[...] hacer muchos cambios, aportar en algo que quedara en el centro educativo”. (N.H.), otra estudiante comparte “[...] Mis expectativas eran... yo quería ser la

mejor y hacer como cambios y todo, así como quería trabajar con el equipo [...] súper esperanzador” (V.P.). También, se refieren realizar acciones en “[...] que los niños sean los protagonistas, que se hable, que se converse en el aula, que llegue la cultura en esta sala, que se abarque la diversidad” (P.R).

Respecto a las expectativas que poseen las estudiantes sobre su desarrollo como profesional, se evidencia un tipo de docente que coincide con el discurso que elaboran las docentes de la universidad, sin embargo, nos damos cuenta que existe poca claridad de lo que ello implica, *“Tenía la expectativa de ingresar como un educador crítico, reflexivo, como lo que se pretende que uno sea [...]” (M.G).* En la misma línea otra estudiante se refiere a que tiene como expectativa generar cambios a partir de materiales que sean innovadores para la realización de actividades pedagógicas con los niños y niñas *“[...] yo tenía como expectativas de hacer cosas innovadoras, que descubran cosas, que no sean como lo típico, lo fome de mostrarles algo, como que descubran con las plantas, con los animales [...]” (G.M.).*

También algunas de nuestras compañeras no presentaban una expectativa clara acerca de cómo enfrentar su proceso de práctica final, algunas sentían *“[...] no sabía nada, realmente como expectativa, yo creo que no tenía como grandes expectativas” (C.P).* Otra estudiante menciona el contraste entre la expectativa que tenía y el contexto en que desarrolló su práctica final, *“[...] las expectativas que me hice, eran de un escenario como no tan complejo y me encontré con algo complejo y al principio era un desastre porque uno está como desorientada, no sabe qué hacer [...]” (G.M).* Otra estudiante se refiere a la expectativa de la práctica final, siendo un planteamiento ambiguo *“[...] La expectativa de mi práctica profesional, ni siquiera la veo como la meta, como hasta acá queda todo, lo veo más allá, como que puedo seguir trabajando en lo mismo, pero no me limito a que la práctica profesional, es el fin” (R.G).*



Esquema N° 9: carrera síntesis de la etapa expectativas de la práctica profesional.
(Elaboración propia, 2013).

En las expectativas, adquiere mucha fuerza, las relacionadas con el quehacer que pretenden realizar durante su práctica profesional las estudiantes. Esto se reafirma en la idea de generar transformaciones y cambios expresándose en el tipo de actividades que van realizar en el aula, hasta las transformaciones culturales que ven necesarias de instalar en el personal. También es importante agregar que las estudiantes se ven en una mezcla de emociones, por una parte con entusiasmo y por otro lado, una mezcla de temores e inseguridades para enfrentar este proceso.

En el esquema N°9, se presentan los imaginarios que predominan en los que llama la atención que vuelve a emerger la imagen de niño libre, que había aparecido en sus discursos anteriores, más asociado a las experiencias de sus infancias. Por otro lado, la concepción de niño como ser social, se reconoce que se encuentra explicitado en el currículo oficial y hacer parte del discurso pedagógico de las docentes formadoras.

Las prácticas pedagógicas en la primera etapa de la práctica profesional

En las primeras observaciones, que fueron al inicio de la práctica profesional en el mes de abril, se observó en la mayoría de nuestras compañeras un esfuerzo por responder a las dinámicas del aula y a los requerimientos de las prácticas, ya que en esta etapa deben ser entregados el informe diagnóstico con las propuestas de mejoramiento y el proyecto de innovación, por tanto, se trata de un escenario de suma tensión en las estudiantes observadas.

En cuanto a los momentos variables observados, es posible visualizar un mayor accionar y protagonismo de las estudiantes en función de los niños y niñas, la gran mayoría realiza preguntas abiertas, promueve la reflexión y utiliza material didáctico posibilitando su libre exploración, lo que permite reconocer aspectos de la formación entregada. En la interacción con los niños y niñas, participación y afectividad, se dan en situaciones distintas en el grupo de estudiantes, dependiendo de las características personales de cada una de ellas. Sin embargo, respecto al trabajo con el equipo en el aula, todas las estudiantes coinciden en que hay una escasa participación y colaboración en las experiencias pedagógicas en función a los aprendizajes de los párvulos por parte del personal técnico, siendo estos momentos liderados por las estudiantes. Al respecto las bitácoras señalan, *“Realicé una entrevista con el personal técnico acerca de cómo se trabaja en el aula y los roles que se tienen, ella responde que el rol del educador es diseñar, implementar y evaluar, y el de la técnico apoyar la ejecución y nada más. Con esto se deja claro que no se obtendrá más colaboración que solo en la implementación”* (M.G.- 03/04/13).

En los momentos permanentes la situación de las estudiantes se torna diferente, ya que tanto ellas como el equipo técnico demuestran un trabajo de colaboración, pero principalmente centrado en la preparación, limpieza y/o orden del espacio educativo, por sobre las necesidades e inquietudes de los niños y niñas.

A pesar de lo expuesto, en los momentos que se observan a las estudiantes con los niños y niñas, se aprecia una relación de cercanía al interactuar, es decir, en la mayoría de las situaciones hay una intención por escucharlos y colocarse a su altura. En cuanto a la expresividad y afectividad se evidencian

situaciones distintas en cada estudiante, que van variando de acuerdo al contexto en que se encuentra cada una: *“Me causa mucha ternura ver a Lorenzo, verlo llorar cuando la mamá lo pasa a dejar me da mucha pena, es cuando me acerco y trato de contenerlo emocionalmente”* (R.G.-08/04/13). Cabe destacar que la interacción con los niños y niñas en estos momentos es primordialmente individual y en muy pocas ocasiones se evidenciaron interacciones grupales.

Las estudiantes manifiestan sus preocupaciones frente a la interacción con los niños y niñas *“Hay momentos en que quedo sola con los niños/as y no sé cómo “controlar” al grupo”* (A.V.- 23/04/13) También, se refieren a situaciones complejas, donde ellas sienten que no cuentan con las herramientas para dar una respuesta adecuada *“Aun no soy capaz de controlarme con los niños que son agresivos. Me encantaría ser parte real del equipo y poder intervenir, ya que la única forma es a través del equipo y con la familia”* (V.P.- 28/03/13).

Otros patrones que se fueron dando al observar a nuestras compañeras, y que tienen relación con la ambientación de los espacios, se aprecia que en la mayoría de los casos no se visualiza una organización del espacio en función de las necesidades de los niños y niñas. Además, la participación de ellos en la ambientación de la sala es nula, emergiendo en algunos casos, trabajos realizados por los niños y niñas que son colocados en un panel destinado a ello y que no siempre, se encuentran a su altura. Las producciones de las estudiantes en la ambientación de los espacios aún no se evidencian en esta etapa, y más bien debe ajustarse a lo establecido por la institución, como lo expresan algunas citas obtenidas de las bitácoras *“Me da lata que me boten los trabajos que yo hago con los niños y niñas a la basura y que en la sala solo exista apresto”* (G.M.- 11/04/13), otra estudiante señala que *“ La política del jardín no me permite dejar los trabajos de los niños/as en la sala, los tengo que botar o llevar a mi casa”* (N.H. – 15/04/13).

Como es posible apreciar, la mayoría de las estudiantes observadas deben asumir prácticas en el aula, que en ciertas ocasiones se contradicen con sus expectativas, sin embargo, esta situación se debe a una serie de variables presentes en los centros educativos, que tiene relación primordialmente con los

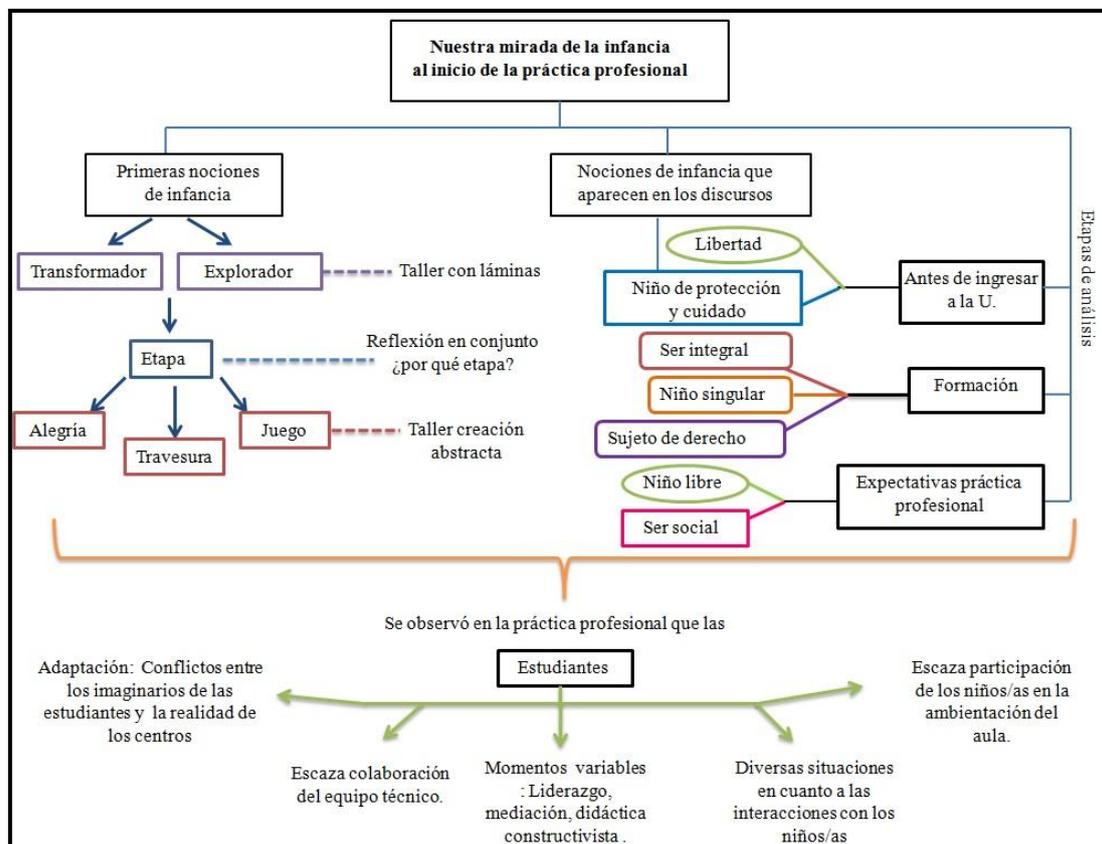
equipos de aula, cuyas dinámicas de trabajo con los niños y niñas están estructuradas mayormente bajo una visión centrada en el adulto, lo que suele provocar un distanciamiento con los imaginarios que las estudiantes tienen sobre la infancia y la educación parvularia. Al respecto las bitácoras señalan que *“Elizabeth se defeca pero por normativa del establecimiento no se puede limpiar, y por consiguiente se llama a la mamá quien llega después de una hora, qué se debe hacer, romper las normas o seguir el instinto?”* (P.R. - 12/04/13)

Esta situación trae consigo una serie de tensiones e inseguridades por parte de las estudiantes al iniciar su proceso de práctica, al encontrarse y enfrentarse con esta realidad para así enfrentarse con libertad de acción frente a los niños y niñas y el centro educativo. Como se menciona en una de las bitácoras *“A veces me siento sobrepasada porque la universidad nos inculca, ya que la realidad es compleja muchos niños, múltiples necesidades y poco tiempo para cumplir con la documentación necesaria para tomar decisiones... me hace sentir mala educadora si no cumplo con todo eso”* (V.P. - 09/05/13).

En una primera instancia se visualiza una estudiante que desea realizar ciertos cambios en el contexto, sin embargo, pronto aparecen discursos desalentadores que culminan en un **asumir la realidad** e insertarse en esta dinámica de aula para evitar conflictos y solamente cumplir con los requerimientos de la práctica profesional. En este sentido la acción transformadora de la estudiante se ve apagada por factores del contexto. Al respecto una estudiante piensa que *“Las técnicas intentan ayudarme gritando a los niños/as y golpeando la mesa y yo no hago nada ya que me acomoda que lo haga para yo poder hacer mi trabajo”* (V.P. - 11/04/13). Además otra estudiante declara *“Hoy me sentí muy mal, ya que le dije a los niños: ¡ si no te sientas, tus compañeros no van a poder salir al patio, hagamos la actividad! Creo que estoy repitiendo cosas que yo he criticado, y todo para no perder el hilo de la actividad y para que el equipo no se enoje”* (N.H. - 23/04/13).

Sumado a las complicaciones que enfrentamos en el contexto, se encuentran los requerimientos de la universidad con las estudiantes en práctica. Se deben presentar diversos documentos que hacen que exista una presión por cumplir

con la entrega de requerimientos más bien instrumentales, que son aquellos que permitirán aprobar la práctica profesional, siendo este un factor que incide en el desempeño con los niños y niñas ya que el foco del trabajo se pone en estos requerimientos.



Esquema N° 10: síntesis de la primera etapa de análisis. (Elaboración propia, 2013).

En el esquema N°10 se presenta una síntesis de los resultados de la primera etapa de investigación acción, dando cuenta de las nociones e imágenes que aparecen respecto a la infancia al inicio del seminario, haciendo un recorrido por nuestros discursos y nuestras prácticas pedagógicas al comienzo de la práctica profesional. Esto fue posteriormente analizado, lo cual permitió reformular nuestros imaginarios de infancia.

5.2.2 Segunda etapa: “Mirando al sujeto de nuestra acción educativa”

5.2.2.1 Reconstruyendo una definición de infancia y educador

En los talleres de investigación acción se ha ido reflexionando a partir de nuestras propias nociones de infancia y a través de un proceso de reflexión constante, que nos permitió construir una definición de infancia y educador.

Inicialmente se realizó una primera aproximación de la definición de infancia, como se señala en la primera parte de este análisis, pero al reflexionar sobre los conceptos vertidos en ella la volvimos a construir, ya que predominaba la palabra **moldear** que en la definición daba a entender que el niño y la niña siempre están siendo esculpidos, moldeados por un adulto, que refleja una relación de poder por sobre estos. Esta fue reevaluada y construimos una segunda definición **Representa la experiencia de ser niños y niñas en esencia natural**, lo cual se configura a partir de anteriores reflexiones sobre la naturaleza instintiva del niño o niña. Aquí intentamos reconocer en los niños y niñas sus características propias y como parte de la sociedad que interactúa y participa activamente de ella: “[...] sujetos que forman parte de una sociedad con la cual interactúan e influyen activamente...”. Asimismo se destaca, su singularidad y se asumen también como seres afectivos, que necesitan sentirse seguros y acompañados, por lo tanto es esencial el acompañamiento de un entorno que brinde seguridad y amor. Se manifiesta que:

“Los niños y las niñas son seres afectivos, que buscan la aceptación de un “otro” significativo, necesitan sentirse seguros, acompañados, atendidos, amados, acariciados, escuchados y comprendidos en su existencia de niño/a. Son seres que además de necesitar cubrir sus necesidades básicas, necesitan de un entorno que respete y promueva sus derechos”.

Por otra parte, las estudiantes declaramos que durante la niñez existen derechos que requieren de adultos garanticen, promuevan y permitan el desarrollo y expresión de esos derechos. Además se considera a los niños y niñas, pensantes, reflexivos y capaces de aprender a través de su cuerpo y sentidos. Entonces, surge nuevamente el juego como un medio para el goce, la fantasía y aprendizaje. Reconociendo al niño y a la niña con una voz. Esto se reafirma en el siguiente párrafo de nuestra definición:

“El niño y la niña son seres pensantes, reflexivos, ávidos de aprender sobre el mundo que les rodea por eso son curiosos/as y exploradores/as, conocen a través de todo su cuerpo y sus sentidos, por eso el movimiento y en particular el juego es su actividad por excelencia, lo que permite el goce, la fantasía, la interacción y el conocimiento de un “otro” distinto. Son seres espontáneos, con voz y un lenguaje particular que muchas veces es incomprendido o simplemente no escuchado por los adultos”.

A partir del diálogo que se generó, surgió la necesidad de definir una propuesta de educador, ya que es la persona que se vincula con los niños y niñas y debe organizar los procesos educativos. Para esto se trabajó con los insumos de los talleres anteriores, en que reflejamos lo debería ser la labor de una educadora de párvulos y vinculada a nuestra definición de los niños y niñas.

También rescatamos la definición de nuestra carrera del educador crítico reflexivo, declarando que *“El educador es un transformador, es quien debe problematizar y cuestionarse sus acciones en la práctica”*. Ésta declaración nos permite reconocer que el profesional crítico debe mirar sus prácticas, cuestionarlas y transformarlas en función de mejorar los procesos educativos y su relación con los niños y niñas, reconociendo su diversidad ellos, entendiendo que el educador: *“debe educar al niño y la niña desde la diversidad, ésto quiere decir, visualizar al niño y niña como un ser único e irrepetible, el cual está inmerso en un contexto socio-cultural y familiar que muchas veces va a determinar su forma de ser niño y niña”*.

También recalcamos la importancia de conocer las necesidades e intereses de los niños y niñas, para convertirse en un real mediador que favorezca los aprendizajes, pero desde la libertad y oportunidad de que ellos sean capaces de aprender por sus propios logros: *“...debe dar oportunidades de que haciendo el niño/a aprenda, sin decir cómo se hace, pudiendo respetar sus decisiones siempre y cuando éstas no atenten contra su seguridad”*.

Además recogemos, los planteamientos de la perspectiva del reconocimiento de los niños y niñas, como sujetos de derechos, por tanto nos reconocemos garantes de ellos, por lo cual debemos velar por su cumplimiento en el aula para favorecer el desarrollo y los aprendizajes porque:

“Es muy importante cómo el educador ve al niño/a, qué concepto tiene de él/ella, es primordial que él sea ente garantista de los derechos de los niños y niñas, por lo cual en el aula, durante la interacción de los niños y niñas con los diversos agentes educativos como sus propios pares, pueden observar la efectividad o la violación de esos derechos y, a la medida de sus posibilidades, actuar convenientemente.”

Igualmente reconocemos algunas cualidades que debe tener el educador *“Ser humilde y tolerante, son unas de las principales actitudes que debe tener el formador.”* Con respecto a esto, es que se menciona que un educador es humilde en la medida que acepta la crítica que le realizan en los contextos de prácticas los diversos agentes educativos. Por otro lado, al mencionar la tolerancia, nos referimos a que debemos aceptar las diferencias de opiniones y reflexionar con respecto a ellas, con apertura a mejorar las relaciones sociales.

5.2.2.2 Nuestra reflexión en la formación

Las distintas temáticas abordadas en el taller de investigación acción, principalmente los derechos de los niños y el interés superior del niño y niña. Nos llevó a una discusión sobre nuestra formación. Una primera coincidencia es la visión psicologista de la infancia que impregna la formación. Se da por las asignaturas vinculadas a la psicología del párvulo, generando una corriente transversal en la malla, tal y como menciona una estudiante:

“el tema de la psicología del párvulo yo creo que es una cosa que está presente así como un asignatura transversal en la carrera y no se ve al niño como un sujeto histórico, como un niño con derecho que quizás esto sería fundamental trabajarlos en todas las asignaturas, sino que se ve al niño desde la psicología del párvulo” (V.P).

Creemos que esta visión de la infancia genera una fragmentación del niño o niña, ya que se trabaja en diversas asignaturas de forma separada y no viéndolo como un ser integral, lo mencionan diciendo: *“...por lo menos la formación que nosotras tuvimos nunca lo vimos como un ser integro, vimos muchas dimensiones fragmentadas de ese niño” (P.R.)*. Esto se expresa también en las etapas del desarrollo que tiene la formación de las educadoras,

que se expresa en “*lo que debía hacer a tal edad el niño en lo social, en lo emocional, en lo cognitivo, en lo psicológico...*” (P.R.)

Reconocemos la necesidad de incorporar otras miradas para abordar a la infancia en nuestra formación. Una de ellas es la perspectiva de los derechos de los niños y niñas, lo que implica profundizar en los derechos y sobre todo, en el concepto del educador como garante. En la formación actual, se mencionan los derechos, pero no se profundiza las implicancias en el aula y desde nuestra responsabilidad ética y social como futuras profesionales.

Estos aspectos aparecen en forma vaga en el currículo oficial, pero depende del enfoque que la profesora o profesor trabajaba, pero no se ha logrado construir un consenso para que pueda ser incorporado en el discurso de las profesoras como se explicita: “[...] *algunos ramos que dan alguna señal, alguna idea respecto a la perspectiva de derecho, pero no está consignado dentro de la malla como una asignatura que permita el análisis, la reflexión de ellos mismos o por ejemplo que se vincule con las prácticas*”. Consideramos que es importante incorporar la perspectiva de derechos, desde una formación ética que debe ir más allá que el discurso y que se expresa en una práctica pedagógica concreta, tal como lo expresa una estudiante “...*entonces esos aspectos quedan muy por encima y por lo mismo pasan a ser después parte de un discurso quizás sin contenido o sin su praxis.*”

5.2.2.3 Nuestras prácticas pedagógicas en la etapa final de nuestra práctica profesional

Este periodo de observación fue durante los meses de mayo - junio, fechas que coinciden con el desarrollo de las propuestas de mejoramiento y proyecto de innovación, y con la evaluación del proceso de práctica profesional. Por lo que las estudiantes se encuentran más adaptadas a los niños y niñas, al equipo de aula y las circunstancias de cada contexto.

En cuanto a los momentos variables observados es posible apreciar una mayor cohesión con los niños y niñas, sobre todo en las experiencias de aprendizajes,

existiendo una sensación de mayor comodidad en la interacción con ellos/ellas y una mayor seguridad en cuanto la forma de enseñar. En este periodo aparecen mayores estrategias adoptadas por las estudiantes para lograr captar la atención e interés de los niños y niñas, además, se siguen realizando preguntas que promueven la participación y/o reflexión, respetando los ritmos de cada niño/a para realizar las tareas propuestas. En sus bitácoras expresan una mayor seguridad en su quehacer aunque considerando que hay aspectos que no van poder cambiar, tal como se expresa en un registro de una estudiante: *“Cada día me relajo más en el centro educativo y eso me permite tener mejor ánimo para trabajar con los párvulos, sé que hay cosas que no puedo cambiar pero hay otras en las que puedo ayudar y me sumo”* (C.P.-30/07/13).

Existe también una movilidad del mobiliario en los diferentes momentos de la experiencia, lo que facilita una experiencia mucho más dinámica. En este sentido las didácticas de formación siguen siendo imperantes a la hora de observar las implementaciones de las estudiantes.

En cuanto al trabajo con el equipo de aula, se observa un cambio en relación al periodo anterior, que la mitad de las estudiantes han logrado establecer un trabajo colaborativo en el aula, es decir, las agentes educativas se involucran en la experiencia, intervienen e incluso algunas median junto a la estudiante. Sin embargo, en el resto la situación con el equipo de aula siguen estando centrada en labores de orden de los niños y niñas y/o repartir materiales. Esto se refleja en sus bitácoras, en que reconocen este logro:

“Me siento tranquila luego de conversar con las agentes educativas ya que siento que he dejado en claro nuestras diferencias y eso me hace sentir que ellas no me incomodarán solicitándome cosas que no quiero hacer” (V.P. – 12/06/13).

“Hoy me siento muy contenta y motivada de hacer cosas para los niños y niñas. Me siento apoyada, valorada y querida. Creo que por fin estoy logrando realizar un trabajo en equipo” (C.P. – 16/05/13).

En cuanto a la interacción de la estudiante con los niños y niñas se siguen dando situaciones distintas en relación a la afectividad y la expresión corporal,

evidenciándose en este último punto una sensación de cansancio y agotamiento en algunas estudiantes:

“Para que sea más fácil la experiencia suelo agacharme para estar a la altura de los niños, sin embargo debo subir un poco el tono de voz, para que puedan tomarme atención, lo cual no me gusta, ya que siento que estoy sobre ellos” (R.G. – 24/05/13).

Pero la situación tiene algunos cambios en los momentos permanentes, evidenciando que las estudiantes en su mayoría realizaban acciones como agacharse para comunicarse con los niños y niñas, mirarlos a los ojos, matizar su voz, demostrando comprensión y afecto por los párvulos, centrarse más en ellos que en otros aspectos de orden y limpieza e interactuando tanto de forma grupal como individual con los niños y niñas según el contexto. Hecho que se reafirma en sus reflexiones en las bitácoras:

“Los momentos más agradables del día son cuando hablo con los niños/as” (V.P. 12/06/13).

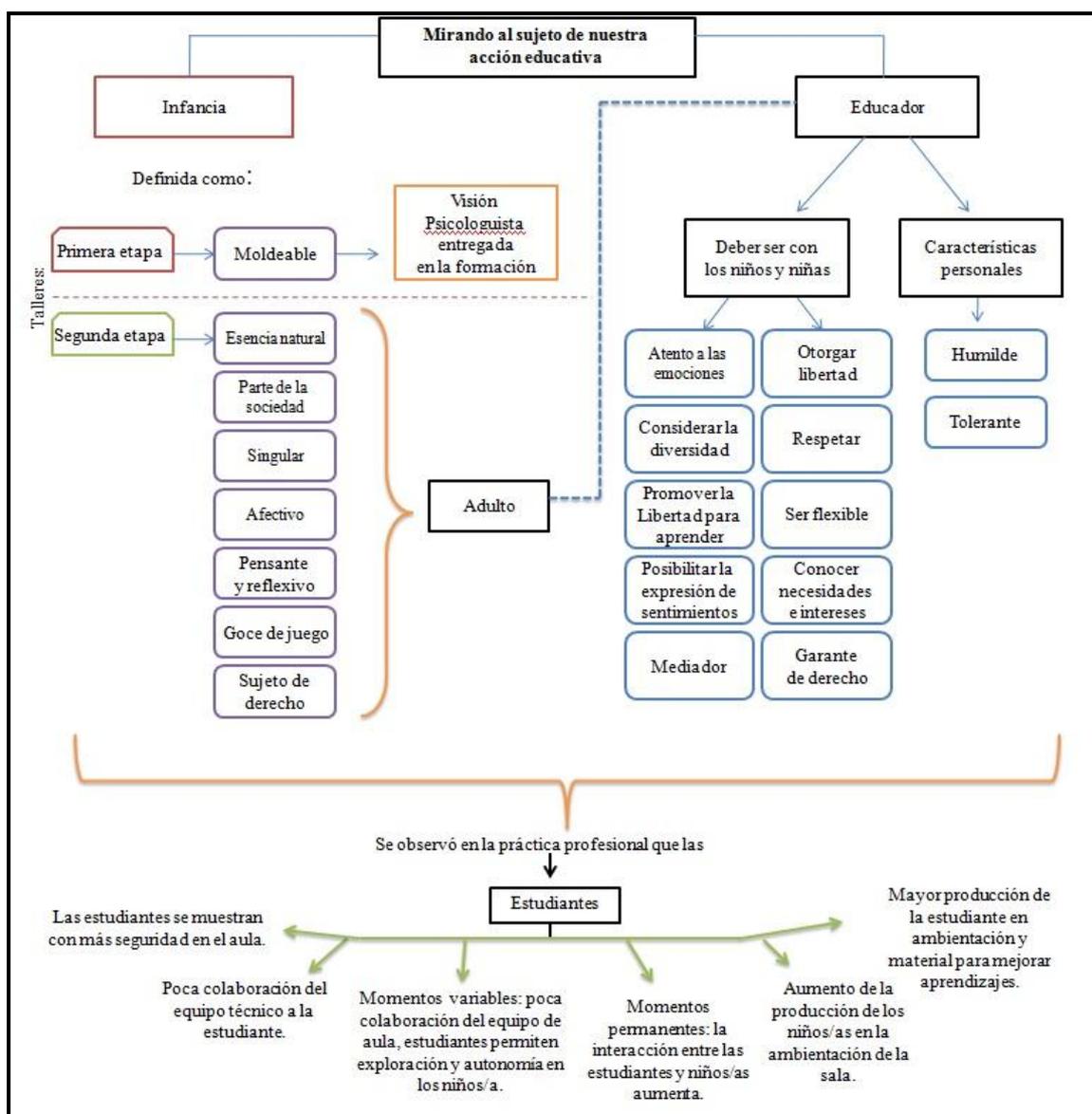
“El Bastian se acerca a mí, pero conmigo tienen una actitud distinta que con los otros adultos de la sala ya que yo le doy atención y cariño, no solo cuando hace algo malo, sino que para saludarlo o preguntarle”. “El busca mi cariño y yo se lo entrego incondicional” (V.P. 18/06/13).

Es decir, que se sigue evidenciando una interacción corporal cercana entre estudiantes y niño y niñas y un aumento del contacto afectivo y priorización de las acciones de los párvulos a nivel grupal e individual. Por otro lado, se nota una coherencia respecto a la expresión y gestualidad que tienen las estudiantes acorde a sus sentimientos y emociones.

En relación a la ambientación del espacio educativo sigue predominando la escasa participación de los niños y niñas en el aula, sin embargo, se evidencian mayores aportes de las estudiantes, en cuanto a materiales didácticos, paneles, invernaderos, bibliotecas, trabajos realizados por los niños y niñas e imágenes que sirvieron de facilitador de aprendizajes. Esto quiere decir que existió una mayor participación de las estudiantes en la ambientación del aula con intencionalidad pedagógica, sin embargo, no se observan cambios en cuanto al material de juego y su acceso.

En general se observa una mayor seguridad en las estudiantes y tanto en sus acciones y reflexiones en la bitácora están muy centradas en los niños y niñas, existiendo una diferencia con el período anterior, tal como lo expresa una de las estudiantes en sus registros:

“Los niños comienzan a hablar de un tema de interés durante la implementación perdiendo la intencionalidad del aprendizaje, por lo cual tuve que seguir el tema de interés de los niños, dentro de los derechos de los niños se encuentra la opinión y expresión de sus sentimientos los cuales se deben respetar”. (P.R.- 29/05/13)



Esquema N° 12: Nuevas construcciones de infancia y educador (Elaboración propia, 2013).

En el esquema N° 12 se rescatan las principales concepciones de infancia en la construcción de una nueva mirada. Se define al educador y las características que debe tener su relación con los niños y niñas. Por último se sintetizan los aspectos observados en el último período de la práctica profesional, donde se aparecen diferencias en el desempeño del grupo respecto a la primera etapa de análisis.

5.2.2.4 Nuestros imaginarios de la infancia al finalizar la práctica profesional

Las estudiantes en el contexto de la práctica profesional tensionan sus propios imaginarios de infancia. Este espacio le permite consolidar algunas nociones construidas por su experiencia de vida y formativa, pero también la realidad del centro educativo y especialmente, la relación con los niños y niñas, las lleva a construir y apropiarse de otras.

Los imaginarios sociales de la infancia que reconocen las estudiantes, se vinculan directamente con la realidad de los niños y niñas en el centro educativo. Uno de ellos que se manifiesta en la práctica profesional es el **niño vulnerable**, y una estudiante afirma:

“son niños súper vulnerables, yo creo que, por ejemplo en el centro que yo estuve los niños que más necesitabas era como amor, que era algo que no se da porque, en el centro lo que tú quieres es que el niño, pucha que casi este aprendiendo a leer y escribir todo el día y esté trabajando mucho el tema de tomar el lápiz etcétera, etcétera y se deja de lado la parte afectiva, yo creo que en el fondo era lo que hacía falta y trate de compensarlo yo, ya que, no podía hacer muchas otras cosas.” (N.H.)

La estudiante describe a los niños y niñas de su centro de práctica como vulnerables, expresando a través de esta noción la necesidad de afecto por parte de los niño/as, más que realizar actividades que tienden a una escolarización y dejan de lado, aspectos que son esenciales para ese grupo de niños y niñas.

Otra experiencia de una estudiante en sala cuna “[...] esta etapa en donde depende de un adulto para poder cubrir sus necesidades básicas, eso o

conversábamos al principio del seminario, que se ve como inseguro, como vulnerable y quizá en este periodo de vida, quizás sea así [...] (R.G.) Este imaginario se vincula directamente a la edad de los niños y está asociado a esta idea de cuidado que deben tener en este nivel educativo.

También vuelve aparecer el imaginario de **niño libre**, una de las estudiantes expresa *“[...] siento que para mí, lo más importante era la libertad...”* (A.V.) En este caso el niño libre se asocia a la libertad de acción y movimiento, las estudiantes afirman *“...el hecho de, darle la libertad de acción, no libertinaje, pero si necesitan moverse dejarlos que se muevan...”* (A.V). En esta frase refleja que el adulto debe cautelar el cuidado y la seguridad del párvulo en el jardín infantil, pero a pesar de eso, la estudiante considera necesario dejarlo en libertad en algunos momentos, declarando *“Yo creo que no hay que coartar, dentro de esto que son niños curiosos activos uno está siempre preocupado de que no les vaya a pasar nada entonces de repente dejarlo ser, de que si se quieren subir del resbalin que lo hagan[...]”*(A.V). Frase que da cuenta de una preocupación de las estudiantes por generar dentro de la jornada educativa, instancias que permitan al niño/a, realizar, actividades con más libertad y no tan pauteadas por la educadora.

Una estudiante al considerar al niño como libre, vuelve a recordar experiencias de su propia infancia cuando reflexiona sobre su práctica profesional, y recuerda situaciones como *“[...] me llamaba: ¡Ya éstrate! Y era como ¡Oh! Y cuanto pase jugando y no sabía, no había almorzado, no había hecho nada, la había pasado súper bien...”* (V.P.).

En los discursos de las estudiantes también aparece el cuestionamiento que les realiza el personal educativo del centro de práctica y que la mayoría de las veces implica miradas distintas respecto al proceso educativo, como se puede leer que *“[...] enfatizan tanto en la conducta para que se vea bonito visualmente, pero no le encuentro mucha importancia. Pero igual, uno cae en eso, porque o si no, ella (técnico en párvulos) te dice ¿cómo tienes este desorden? [...] como que se enfrenta lo que yo quiero hacer con lo que los demás hacen”*. (G.M). Debido a esto la estudiante cuestiona su propia acción, frente a los planteamientos realizados por el personal educativo, refiriéndose a

que *“Los dejaría más libres, eso haría yo, porque qué importa...si estoy en una actividad y se paran para hacer otra cosa, cuál es la diferencia en que esté sentado y que igual no esté poniendo atención, es como una cuestión visual, no más”* (G.M.)

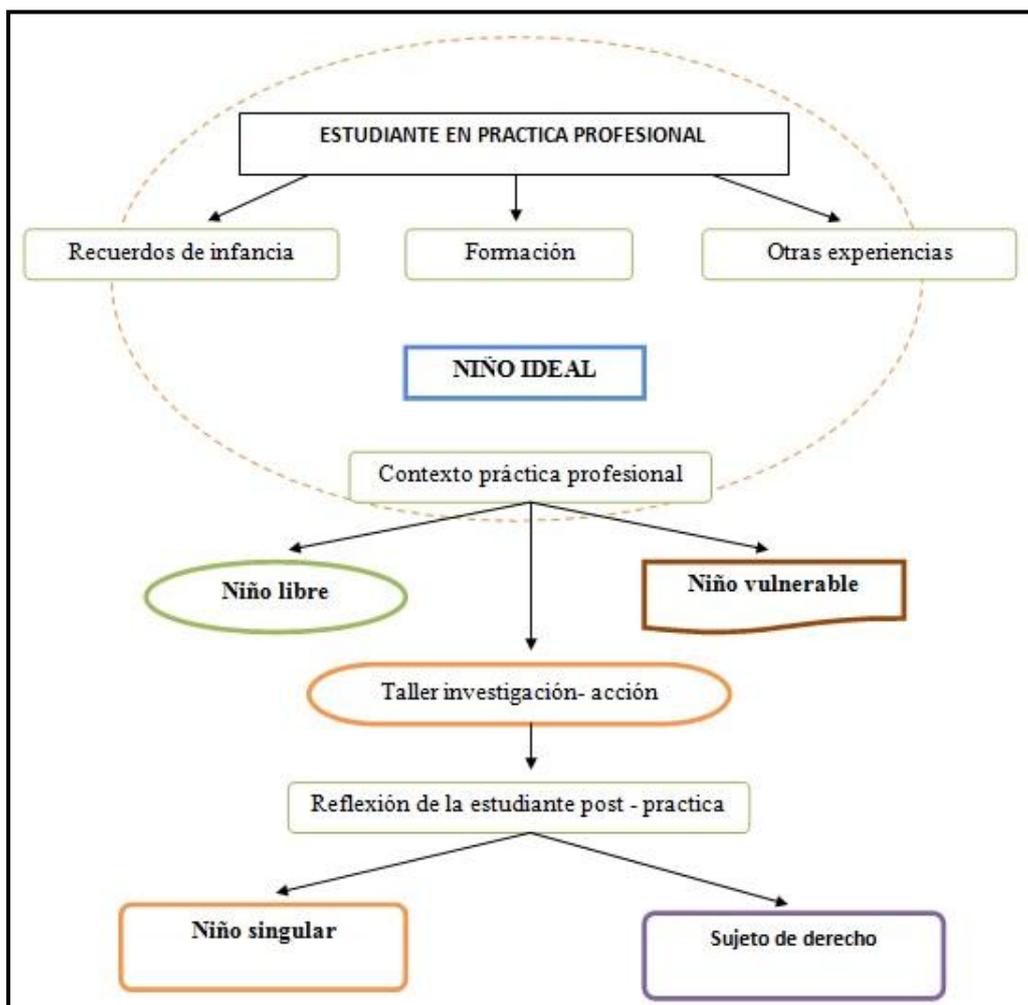
En la reflexión posterior a la práctica profesional aparece el imaginario de **niño singular y sujeto de derechos** que se reconocen como parte de las conceptualizaciones entregadas durante la formación. Estas se nutren de conocimientos de infancia adquiridos en la formación. En esta etapa también surgen cuestionamientos a la formación que dejan en evidencia problemáticas que las estudiantes visualizan entre los conocimientos entregados por las diversas teorías a través de las asignaturas y la distancia con la práctica.

Un imaginario que se construye durante la formación, y que vuelve a surgir en esta etapa, es la noción de **niño singular**, que se expresa en que *“[...] todos los niños son singulares y diferentes”*. Sin embargo la realidad que aparece en el centro educativo, la lleva cuestionarse que implica específicamente esta noción y ya que no tiene una lectura desde la realidad misma, tal como expresa una de las estudiantes: *“A parte es una realidad que uno no se espera, eso es lo que hay. Ir viendo como cada día que yo aprendí, a parte que son todos diferentes, salen con cosas [...] comentarios, acciones, formas de ser, que uno, a veces uno tiene tan un estereotipo que el niño es así y así o lo que ha visto incluso lo que te han enseñado, que a veces salen con algo que tu quedas como mmm...”*. (F.C)

Finalmente, también se encuentra presente el **niño sujeto de derecho**, la estudiante identifica ciertas prácticas que consideran esta perspectiva como *“la idea de escuchar a los niños, de agacharse al nivel de ellos, de mirarlos, de hablarles”* (M.G). Otra estudiante desde su quehacer en el aula comenta *“...lo que yo hago en la sala es tomar su opinión, lo que piensan, lo que sienten”* (P.R.), de esta misma forma otra estudiante dice *“...trataba de considerarlos, su opinión sus necesidades, todo el tiempo estuve en función a los niños...”* (V.P). También se cuestiona la formación recibida respecto a cómo llevar a la práctica los derechos de los niños y niñas y principalmente, considerando el interés superior de ellos. Al respecto se señala:

“Yo creo que el interés superior del niño, porque, como decía hace rato, las experiencias de aprendizaje con los niños a veces no les son interesantes y quieren hacer otra cosa, que también es respetable, entonces, en ese sentido, ese concepto se podría trabajar más, durante la práctica, durante la formación, en dónde debiese pasarse más de eso y lo que debiese hacerse en esos contextos también” (R.G.)

A continuación un esquema que sintetiza este período:



Esquema N° 11: síntesis de la práctica y post-práctica. (Elaboración propia, 2013).

La estudiante llega a la práctica cargada de un conjunto de concepciones sobre la infancia construidas a partir de sus propias experiencias de infancia, otras experiencias y nociones que la formación entrega a través de los discursos de las docentes, en cada asignatura. Ellas mencionan que en la formación se enfatiza en un **niño ideal** que en su entrada al centro educativo, en la práctica profesional, a la estudiante la llevan a cuestionarse sus aprendizajes en torno a como trabajar con la infancia, ya que sus conocimientos no responden al **niño**

y niña real. Por tanto es fundamental reconocer esas características con acompañamientos en las prácticas más significativos para que las estudiantes puedan avanzar en su autonomía profesional.

5.2.2.5 La mirada a nuestra formación: El encuentro entre el niño/a real y el niño/a ideal

La mayoría de las estudiantes problematizan la imagen de **niño ideal** que entrega la formación desde las diversas asignaturas, ya que más bien se refieren a lo que se espera en las actividades, instalando una mirada homogénea del proceso educativo, en que no se problematiza respecto a los niños y niñas en el aula. A causa de lo mencionado es que los centros educativos se encuentren con una realidad distinta, como por ejemplo, la situación de vulnerabilidad de los niños y niñas *“...en la formación en sí, son como ideales de... niño, ideales de familia, ideales de equipo [...] que uno aquí realmente se da cuenta que no es así, que no sé, que hay niños con situaciones... en un contexto difícil, o sea...eran niños a veces violentos, porque en la casa ocurrían situaciones de violencia, o no sé .”* (A.V)

Este cuestionamiento refleja a una distancia entre la teoría y la práctica, en que no se logra problematizar adecuadamente, como menciona una estudiante en el taller:

“[...] entonces lo teórico y lo práctico respecto a infancia, yo creo que esa es la mayor distancia que hay que el niño en lo teórico es el niño ideal y todos los niños son vistos iguales desde ese ideal, en la realidad son todos los niños distintos y no encajan dentro de esa teoría tampoco y porque no está ni siquiera actualizada en los años que estamos, ni tampoco en el país en que vivimos.” (M.G.)

A partir de lo anterior, nosotras concluimos que al finalizar el proceso de práctica, lo importante no es llegar con ideas a priori sino que conocer la realidad de ese centro educativo e ir reconociendo a los niños y niñas en su contexto real *“yo creo que cada realidad es distinta, entonces uno se tiene que adecuar a su contexto, no hay un niño establecido”* (P.R.).

En este proceso reconocemos lo importante que han sido los talleres investigación-acción, ya que ha sido una instancia de reflexión sobre la infancia y las prácticas pedagógicas, pretendiendo cuestionar nuestras propias concepciones para aproximarnos a un mejoramiento de nuestro trabajo en el aula, centrado en tener presente a los niños y niñas, como menciona una estudiante:

“La idea de escuchar al niño, no quizás no es de mi formación, de los años atrás, sino que también han sido reforzadas por el seminario por conversaciones que hemos tenido ehh lo que más recuerdo el taller de cómo veíamos al niños hicimos una maqueta teníamos en el grupo varios conceptos y todas las personas aportaban con lo suyo si yo no hubiera tenido esa instancia de hacer un taller así yo no estaría pensando en mi practica respecto al escuchar al niño no lo tendría tan visible porque me habría centrado en mi proceso de práctica o en el liderazgo pero no en el niño...”
(M.G.)

Otra compañera también menciona el aporte del seminario en el ámbito de la reflexión y la clarificación respecto a la concepción de niño sujeto de derecho, como manifiesta en el siguiente texto:

“Ha sido gratificante y las reflexiones que se han dado, principalmente sobre lo que yo he leído mucho sobre los derechos que no se trata en la formación de manera como explícita o en algún ramo, asignatura no se trabaja eso, entonces yo creo que reflexionar sobre esto, sobre el bien superior del niño es positivo en nuestra formación...” (P.R.)

También nos damos cuenta que el incorporar la perspectiva de derechos, más bien se centra en el educador y no en el niño y niña e implica un cuestionamiento y reflexión sobre nuestra labor como docente. Ésto necesariamente, se vincula a la ética profesional, principalmente a los dilemas éticos que deben discernirse en la misma acción educativa, tal como expresa una estudiante:

“Todos los días habían cuestionamientos, por ejemplo, con los derechos de los niños, con el interés superior del niño, con la seguridad del niño, todas esas cosas uno se las cuestiona, por ejemplo uno puede ver a un niño sentado en una silla, pero que también se puede caer y uno está ahí sin saber qué hacer, si dejarlo o dejarlo parado para que no se siente y se caiga, entonces son cuestionamientos en donde uno se dice ¿Qué hago? Y esos cuestionamientos nadie te los responde, quedan en tu ética, en tu decisión” (R.G.)

Cuando la estudiante, comienza con cuestionamientos, se abre la necesidad de un acompañamiento, pero también se plantea la necesidad de ir adquiriendo una mayor autonomía en las decisiones que se toman en el aula y sus consecuencias.

5.2.2.6 Nuestra propuesta para la formación

Las diversas temáticas que abordamos en los talleres de investigación – acción, especialmente sobre la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos, nos ha llevado a establecer propuestas de mejoramiento. Con el objetivo que las experiencias de prácticas fueran más significativas y además, pudiera tener un sentido para las estudiantes. En esta perspectiva consideramos clave la reflexión crítica y la autonomía.

Una de las sugerencias es la incorporación transversal en las asignaturas del currículo de la formación de educadores y educadoras de párvulos de la perspectiva de derecho en la formación, como menciona una estudiante *“Yo creo que debería ser transversal [...] como desconocer los derechos del niño es como si estuviésemos estudiando otra carrera...”*. Para esto debería existir un conocimiento de los principios fundamentales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que son claves para el cumplimiento del resto de los derechos, como son: el bien superior, la participación y la no-discriminación como aspectos esenciales de la práctica pedagógica de un educador.

Por otro lado, una estudiante va más allá y menciona que debería incorporarse la formación cívica y los derechos humanos *“Yo creo deberíamos tener un ramo de ciudadanía donde pudiéramos ver la formación cívica, donde pudiéramos ver los derechos de los niños /as y jóvenes y pudieras ver los derechos humanos”*.

Se cuestiona además las estrategias que se utilizan en las asignaturas prácticas, ya que como estudiantes no nos hace sentido, como se menciona en la siguiente frase: *“[...] esta reflexión ha sido una reflexión obligada porque los primeros portafolios eran a base de una pregunta que teníamos que responder a lo que la profesora quería que uno reflexionara porque no era una reflexión propia de uno”*. La forma en que los docentes realizan la evaluación, donde

propician ciertas líneas o enfoques que debemos responder, son los responsables de lo anteriormente mencionado. Por tanto, se termina respondiendo a lo que define el docente y no se parte desde el foco que está provocando nuestra preocupación, desde ahí reflexionar sobre nuestra acción pedagógica, como menciona una de las estudiantes: *“Lo otro por lo que la libertad de reflexión que quizás realmente la profesora tenga no sé si una pregunta o quizás una temática, que la reflexión sea abierta”*.

Esto implica que dentro de las estrategias que utilizan las docentes puedan posibilitar reflexiones y experiencias más auténticas relacionadas con la realidad que la estudiante vive en su práctica, ya sea profesional o durante semestres anteriores y que favorezcan un diálogo, como menciona una estudiante:

“Yo creo que eso es lo que falta dentro de la formación, espacios para comentar de verdad las experiencias para, enriquecer a la otra compañera... estos espacios de conversación (refiriéndose al taller investigación-acción) muchas cosas invitan a reflexionar a buscar información a investigar no sé, yo siento que eso es lo que falta más en la carrera, aterrizarlo un poco a la realidad, a conversar, generar propuestas entre las profesoras y las estudiante” (F. C.).

En este espacio, y a través de un diálogo más fluido, debiera expresarse la estudiante y desde su experiencia reflexionar. Esto permite asentar procesos de autonomía profesional, desde ahí que es clave que las docentes puedan efectivamente acompañar ese proceso *“la instancia para que entre las estudiantes como que no dependamos de la profe si aprendamos o no sino porque nosotras queremos aprender y que la profesora sea la profesora que te pueda guiar y que te pude aconsejar y que pueda formar las instancias de reflexión”*.

Lo anterior se vincula con el proceso de enseñanza – aprendizaje, basado en el diálogo y en el reconocimiento de los sujetos, e implica construir en forma conjunta una estrategia para que las estudiantes puedan generar un diálogo entre la teoría y la práctica y viceversa, permitiéndole comprender y dar respuesta a la realidad del aula y de los centros educativos, como se menciona a continuación

“El docente debiera quizás junto a las alumnas buscar instancia para bajar esta teoría a cómo hacer cosas concretas en la práctica, o sea estrategias, pero aquí señala en conjunto la estudiante que también prontamente van a ser profesores y quizás formadores de otros profesores” (M.G.).

También es importante una mayor presencia de la estudiante en el centro educativo, por tanto debieran organizarse las prácticas intermedias en sesiones más continuadas, como se menciona a continuación: *“Nosotras estuvimos en una práctica en sexto semestre que tuvimos que ir una semana parece y eso yo encuentro que fue más enriquecedor respecto a nuestra práctica, respecto a cómo trabajamos con los niños, respecto a cómo construir un discurso pero también a base de algo que hiciéramos en lo concreto”* Esto permitiría a la estudiantes tener más conciencia de su proceso y desarrollar una reflexión que es enriquecida con el aporte de los otros, tal como lo expresa una de nuestras compañeras:

“si nosotras desde los primeros años de las primeras prácticas quizás hubiéramos hecho un trabajo, el trabajo en un solo centro y ahí nos hubiésemos quedado todo estos años o sea quizás se habrían generado cambios, nosotras habríamos reflexionado de verdad de un contexto real si hubiese sido así ,se podría haber hecho un cambio, no sé y quizás se mejoraría el centro, nosotras aprenderíamos mucho no sé, creo que el tema de la práctica no se aprovecha, que es como ir a cumplir la hora y hacer esa reflexión falsa que hacemos y fin” (F. C.).

Finalmente, nos damos cuenta que para hacer significativo el aprendizaje, es necesario que le encontremos sentido a lo que estamos haciendo y es un factor trascendental para nuestro desarrollo profesional. El espacio de la práctica es vital y debe ser analizado por los distintos actores de nuestro departamento, pero se deben considerar las opiniones de las estudiantes.

6. CAPÍTULO: REFLEXIONES FINALES

“La infancia pronuncia una palabra que no entendemos. La infancia piensa un pensamiento que no pensamos. Dar espacio a esa lengua, aprender esa palabra, atender ese pensamiento puede ser una oportunidad, no solo de dar un lugar digno, primordial y apasionado a esa palabra infantil, sino también volvernos extranjeros para nosotros mismos, la oportunidad de dejar de situar siempre a los otros en la otra tierra, en el extranjero, para poder alguna vez salirnos un poco de “nuestro” cómodo lugar y, quien sabe, transformar lo que somos.” (khoan, 2007, p. 78).

Nuestro proceso de investigación – acción ha sido significativo ya que ha contribuido a remirar nuestras concepciones y nociones de niño y niña, lo cual nos permitió cuestionar nuestro quehacer pedagógico en la práctica profesional y poder proyectarnos como profesionales de la educación. Este proceso además, nos ayudó a crecer tanto individual como grupalmente debido al diálogo que se generó entre nosotras. Somos individuos sociales y nuestra existencia depende de la interacción que tengamos con los otros individuos, por lo que ser un grupo de estudiantes numeroso no nos limitó, sino que todo lo contrario; nos permitió generar condiciones apropiadas para entablar un dialogo, poder debatir, cuestionar y problematizar sobre la infancia y otras temáticas, que nacen de nuestras propias reflexiones y necesidades durante la práctica profesional y posterior a ella.

En este apartado queremos dar cuenta del proceso de reflexión final que trabajamos en grupo a lo largo de la investigación, con el objetivo de dar a conocer la construcción y/o fortalecimiento de nuevos sentidos y significados sobre la infancia, nuestra formación y el desarrollo profesional.

6.1 IMAGINARIOS DE LA INFANCIA: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO A NUESTRAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS

Los imaginarios sociales se construyen a partir de un proceso de socialización, en constante interacción con los demás, por lo tanto nosotras hemos recurrido a nuestra memoria individual para ir configurando una memoria colectiva que nos permite problematizar acerca de la infancia y lo que nosotras pensamos de los niños y las niñas.

A lo largo de la investigación nos pudimos dar cuenta que a nivel discursivo mayormente nos referimos a “*niños*” y no “*niños y niñas*”, develando que nuestra imagen de género tiene más que ver con nuestra historia que con la formación universitaria, debido a que nos hemos formado en un entorno sociocultural que transmite una concepción de infancia enfocada a un sólo género. La teoría transmitida durante la formación profesional viene cargada con este imaginario histórico, donde no se hace una distinción de género sino que se homogeneiza ésta a un solo termino: **niño**, a pesar de que en la actualidad se ha puesto hincapié en realizar esta distinción en base a las nuevas problemáticas de la infancia que han sido tomadas en cuenta y reflejadas en declaraciones, programas nacionales e internacionales como son; CDNN y los programas de inclusión educativa, los cuales en la malla curricular de la formación dan indicios a través de la discursiva de algunos profesores en introducir esta noción de género. En nuestra práctica hacer esta distinción de género y tomar conciencia de la propia acción fue complejo, debido a que la realidad aún está influenciada por esta concepción de género masculino.

Tomando en cuenta que nuestros imaginarios de infancia tienen una carga sociocultural enriquecida con las interacciones sociales y construcción personal previo al ingreso a la universidad, es fundamental que se validen nuestros imaginarios al inicio de la formación en la carrera; sin embargo, no se toman en cuenta lo que sabemos y que imaginarios traemos, cuales son nuestras expectativas y miradas sobre la infancia, produciéndose una tensión que se establece entre los imaginarios que traíamos de nuestra infancia y experiencia, con los que surgen durante la formación, en donde no encontramos un sentido y significado a la malla curricular debido a que no se conectan estos grupos

extirpan las nociones que traemos antes de ingresar a la carrera. Sin embargo mediante la práctica es que nos damos cuenta que son éstos los que permanecen durante todo el proceso de formación, ya que la experiencia previa es más fuerte que lo que se nos entrega en la formación, mayormente basado en la teoría, ésto producto de que nosotras fuimos protagonistas de las experiencias que finalmente fueron configurando estos imaginarios.

En definitiva, algunas concepciones que predominaron en nuestra investigación son precisamente las que construimos antes de la formación, las cuales surgieron a partir de la relación con algún adulto significativo en nuestras experiencias de infancia. Desde ahí que en la formación es clave generar esa experiencia que permita transformar nuestros imaginarios.

Ahora bien, analizando nuestros propios imaginarios, la noción que más prevalece durante todas las etapas fue la de libertad - niño libre, siendo traída desde antes de la formación cargada de nuestras experiencias personales en la infancia. En este proceso de reflexión constante tuvimos la visión de que la educadora debe convertirse en un mediador guía, en este sentido va ligada la lectura que le hacemos a la libertad - niño libre, se vincula a la acción del adulto de generar condiciones para que se exprese esa libertad.

En relación a lo anterior es que se desprende una visión de infancia, la cual producto de los pocos espacios de reflexión crítica, no se cuestiona y lleva a reproducir este modelo, en el cual se hace más cómodo centrar el papel protagonista en el adulto y no en el niño y niña (adultocentrismo). Sin embargo a través de la reflexión realizada con la investigación, es que se replantea la relación que se establece con los niños y niñas, pudiendo construir lazos que permitan entenderlos desde su ser.

Esta noción que aparece tan frecuentemente en los distintos momentos vuelve aparecer durante la práctica profesional, ya que nos permite contraponer una crítica a los procesos de escolarización temprana que viven los niños y niñas alienándolos en un sistema de educación rígida, que limita su imaginación, su capacidad creativa, la relación con los otros, los ritmos personales, etc.

Además nos lleva a reflexionar sobre nuestra responsabilidad profesional que debemos desempeñar en aula. Se nos pide cumplir con una serie de requerimientos que muchas veces coartan la libertad de los niños y niñas, por este enfoque instrumental y disciplinario, que nos lleva a dejar de lado el sentido pedagógico de nuestra acción en el aula, entrando en contradicciones con nuestros propios imaginarios.

Al desenvolvemos en diferentes realidades emergen algunas interrogantes; ¿Existe libertad en los niños y niñas para expresar sus opiniones, ideas, decisiones y acciones?, ¿qué tanta libertad otorgamos a los niños y niñas en nuestros contextos de práctica profesional? Estas preguntas nos tensionan para lograr un adecuado equilibrio, en preocuparse del bienestar de los niños y niñas y como ir otorgando estos espacios de libertad, sin desligarse de la responsabilidad profesional.

En una primera mirada de nuestros imaginarios, prevaleció como hemos mencionado anteriormente la noción de la infancia ligada al niño libre. Sin embargo, durante nuestro proceso de práctica nos dimos cuenta que la interacción directa con la realidad es un elemento que retroalimenta y amplía nuestros imaginarios, evidenciándose en el análisis de los datos, que el imaginario que emerge desde el contexto de la práctica se distancia de las nociones provenientes del discurso de los docentes de la carrera, en que se transmite un imaginario diferente el de niño y niña vulnerable. Este imaginario, tan presente en nuestro discurso, nos lleva a preguntarnos, ¿el niño y niña en sí, es un ser vulnerable? o ¿sus contextos vulneran sus derechos?

Nos llama la atención que en textos oficiales de educación parvularia, como las Bases Curriculares, no nos encontramos con nociones como “niño y niña vulnerable”, más bien se puede ver que se habla constantemente de contextos que vulneran los derechos de los niños/as, entonces, ¿por qué las estudiantes tenemos tan arraigada esta noción si no ha sido parte de nuestra formación, apropiarse al niño con esta característica? Creemos que este imaginario social responde a un contexto socio histórico del país que no se ha desplazado permitiendo construir esta concepción de garantías en la formación y el ejercicio docente.

Cuando hablamos de un niño o niña vulnerable, caemos en la caracterización de la infancia, como si esta fuera una etapa que está predeterminada a ser vulnerable. Pese a eso nos hemos dado cuenta que los niños y las niñas no se les escucha, porque se les calla; no se ven, porque se les invisibilizan; no los sentimos, porque los obviamos. Esta cultura adultocéntrica, en donde el adulto establece una relación asimétrica con los niños y niñas que se manifiesta responsabilidad por la protección del subordinado, en este caso los niños y niñas. Además, reconocemos que su realidad, y el propio adulto es el que vulnera su condición de sujetos de derecho y limita sus posibilidades, por lo cual no es un atributo propio de los niños y niñas el ser vulnerables, ya que creemos que poseen potencialidades diversas.

Nos damos cuenta que las distintas nociones que se nos enseñan para aproximarnos a la infancia no están asentadas en una perspectiva teórica vigente que le permita dar sustento y profundidad a los conceptos que aparecen en la Bases Curriculares la Educación Parvularia, ni en las nociones que aparecen en los documentos de la carrera.

6.2 HACIA UN PROFESIONAL AUTÓNOMO, CRÍTICO-REFLEXIVO

Durante nuestra práctica profesional surge la siguiente pregunta ¿Es ésta una instancia que se vea enriquecida con la supervisión, promoviendo una autonomía profesional y la reflexión constante con sentido para nosotras?

El proceso de **supervisión** de la práctica profesional fue analizado constantemente en los talleres de seminario, durante esos momentos emergieron algunas inquietudes y miradas, ya que había coincidencia en considerar que su sello era un enfoque administrativo e instrumental, existiendo escasas posibilidades de cuestionar o problematizar nuestro quehacer real en el aula, respecto a los niños y niñas y su realidad en el centro educativo.

Esta situación nos permite ver contradicciones ya que durante la formación se plantea la idea del profesional crítico reflexivo, lo cual no sucede ya que no

reflexionamos temáticas de nuestro interés, de nuestras vivencias cotidianas con la infancia y con el proceso educativo. Constantemente se nos piden reflexiones, pero esta debe responder a algún lineamiento demarcado, presentándose marcos conceptuales que muchas veces no nos hace sentido y no nos permiten un cuestionamiento real, por ende, la reflexión pierde su sentido y las practicas se convierten en meras reproducciones de estos marcos conceptuales. También nos dimos cuenta que en nuestra formación las concepciones y teorías que permean el currículum entregado a lo largo de la carrera, están mayormente sustentado por el currículum nacional en donde se visualiza una mirada psicologista del niño y niña, basado en las teorías del desarrollo el cual nos fomenta la segmentación por dimensiones del niño y la niña, lo que implica separarlos por etapas, por su desarrollo social, afectivo, psicomotor y cognitivo. Por otra parte definimos inicialmente la infancia como etapa o periodo, noción que se ve claramente influenciada por la mirada psicologista entregada, la cual genera una delimitación en todo orden de cosas y que incide en nuestra práctica pedagógica, en que si bien hay que considerarlo, también provoca cierto encasillamiento de los niños y niñas. Durante la práctica profesional nos inquietó poder poner en práctica lo aprendido en la formación acerca del conocimiento de los niños y niñas, y nos generó angustia el darnos cuenta de la compleja realidad de ellos y ellas y las diversas infancias que hay detrás. Esto nos lleva a reconocer que la infancia siempre es una forma de aproximarse a comprender a los niños y niñas, influenciadas por los contextos históricos y realidades concretas.

Un profesional reflexivo, es un profesional de la educación, como educadora de párvulos, que necesita hacer explícitas sus creencias y teorías, ya que inciden en el desarrollo de nuestro trabajo con los niños y niñas en las instituciones educativas. En este sentido, las temáticas que se deben tener en cuenta a la hora de reflexionar no debieran circunscribirse sólo a problemas de selección de métodos didácticos adecuados a las peculiaridades de los estadios del desarrollo, ritmo de aprendizaje, intereses, etc. Consideramos, de especial relevancia prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos con los niños y niñas en el proceso educativo que se da en el aula y que efectivamente, le permita entregar visibilidad y protagonismo a ellos.

A lo largo de esta investigación hemos tomado conciencia de nuestras acciones, pudiendo identificar qué herramientas se necesitan para el accionar en la realidad. Gracias a este proceso es que hemos remirado y problematizado nuestras concepciones, ampliando la mirada de la infancia, la cual vamos a poder representar en nuestras acciones que desempeñemos en nuestra labor pedagógica. Debido a que nuestra práctica profesional se desarrolla en un período de tiempo acotado, es que cada una de las reflexiones adquiridas no pudo ser aplicada en su totalidad en cada uno de los contextos, pudiendo generar solamente pequeños cambios en nuestro desempeño en el aula. Aun así, las instancias de reflexiones grupales surgieron a lo largo de todo el seminario, el cual se siguió desarrollando luego de terminada la práctica profesional y durante todo el proceso hasta terminar nuestra tesis.

Se debe mencionar que durante nuestra práctica profesional, el contexto es un determinante que nos coloca un juego para problematiza la infancia y nuestro quehacer educativo. Nos hace cuestionarnos sobre nuestra identidad como educadoras de párvulos, nuestras concepciones de infancia y de educación. Todo esto se coloca en cuestión cuando nos enfrentamos a un contexto real. Desde esta perspectiva es clave contar con un adecuado acompañamiento que nos permita problematizar, buscar respuestas para desarrollarnos como profesionales críticos – reflexivos, tal como se menciona en el perfil de egreso y en la visión de la profesional que se pretende formar en nuestra casa estudio.

Por otro lado, tenemos arraigada desde la formación que somos agentes de cambio en nuestros centros de práctica, por lo que muchas de nuestras expectativas se construyen a partir de ese horizonte. Sin embargo, en la realidad, esta esperanza se ve muchas veces opacada por las visiones y significados que se encuentran establecidos en las instituciones educativas. Es por ésto que el quehacer pedagógico que se realiza finalmente en la práctica se encuentra limitado, según lo permitido por los miembros del centro educativo, específicamente por los adultos a cargo del nivel en que nos encontrábamos.

Otro aspecto se refiere a la planificación para las experiencias de aprendizaje en el aula, que realizamos en nuestra práctica profesional, la cual debe seguir

una estructura según lo que nos han enseñado, sin considerar las necesidades e intereses que los niños y niñas tengan en el momento, debido a que nos centramos mayoritariamente en cumplir las responsabilidades que implica el proceso de práctica profesional, olvidándonos de lo que acontece en el aula. Sabemos que no podemos dejar de planificar las experiencias, ya que nos orientan para los procesos de aprendizaje que queremos implementar, sin embargo, debemos encontrar un sentido en lo que estamos haciendo, de tal modo que la planificación se ajuste a las creencias que tenemos y a las necesidades e intereses que los niños y niñas van manifestándonos.

Finalmente, a través de las observaciones de nuestras prácticas, logramos evidenciar que algunas acciones dan cuenta de nuestra adaptación al centro educativo, sin mayores cuestionamientos. Notamos que reproducimos acciones que muchas veces hemos criticado durante nuestra formación y en la práctica profesional, las reproducimos ya sea por normativa institucional, por la rutina laboral, para no generar conflictos o por comodidad. Desde ahí cobra sentido un acompañamiento del docente a la estudiante, más que un proceso de supervisión en donde las reuniones personales en el centro o en talleres nos permitieran efectivamente, ir cuestionando estos aspectos, interrogando nuestra práctica y permitiendo que las estudiantes pudieran tomar decisiones.

A partir de esto, ¿Se puede mejorar la práctica pedagógica durante el proceso de práctica, siendo este periodo obstaculizado por la falta de autonomía profesional?

Si bien es posible mejorar las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, es necesario un proceso de internalización y concientización de los aprendizajes que adquirimos durante el proceso de práctica, que en nuestro caso fueron abordados durante la investigación - acción, logrando reflexionar de manera constante y sistemáticamente, de modo que nuestro quehacer pedagógico se vea permeado por estos aprendizajes. Por eso, fue un proceso mucho más significativo al construir un discurso en común logrando una identidad como profesionales.

Creemos que es necesario que en la formación se favorezca la autonomía profesional, para que al enfrentarnos al proceso de práctica, podamos tomar

decisiones, con el fin de lograr un equilibrio entre nuestra postura frente a la infancia y lo que se nos dice de la infancia durante la formación. Ahí deben surgir rupturas, nexos, reconstrucciones, lo importante es hacer consiente ese proceso, teniendo como norte una mayor visibilización de los niños y niñas en el proceso pedagógico

6.3 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO UNA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS

En nuestro proceso de investigación, hemos sido protagonistas, analizando nuestras propias prácticas y discursos, en el que hemos reconocido cómo han incidido nuestras experiencias en la configuración de los imaginarios de la infancia.

Este proceso de reflexión de análisis, a partir de nuestra propia praxis, ha sido realizado en un proceso de diálogo y de respeto de las opiniones, reflexiones de cada una de nosotras, en un clima que nos permitió desarrollar los distintos talleres y análisis que realizamos en el marco de esta investigación, logrando cuestionar nuestras concepciones de infancia, para desde ahí plantearnos una reflexión que fuera construida en conjunto para ir descubriendo desde donde surgían las imágenes, concepciones y nociones que constituía los imaginarios sociales de la infancia. Cada etapa del proceso investigativo fue un mundo que se abría y no nos dejaba de sorprender los descubrimientos y conexiones que se iban realizando, dando cuenta de la complejidad de los imaginarios sociales y las distintas expresiones que puede tener.

Además, hemos logrado una construcción de sentidos, ya que en este proceso se fue reconstruyendo una mirada de la infancia, ampliando nuestras perspectivas de ella. Esto surge gracias a la toma de conciencia de las concepciones que traemos antes de ingresar a la carrera para así darnos cuenta que hay nociones de la infancia que aún persisten durante nuestra formación y práctica profesional, como también surgen otros imaginarios que

se conforman a partir de las reflexiones grupales en el seminario, como lo es el niño singular y el niño sujeto de derecho.

A lo largo de esta investigación hemos tomado conciencia de nuestras acciones y nuestros discursos. Gracias a este proceso es que hemos remirado y problematizado nuestras visiones, quedando en un nivel de concientización mucho más amplio sobre la infancia que tendremos presente en nuestra labor pedagógica, considerando que pueden ir surgiendo otras concepciones y visiones que se articulen en imaginarios y que le den sentido a nuestro accionar en el aula.

Nos damos cuenta que es necesario que las asignaturas prácticas consideren un proceso de investigación - acción real en donde se contrasten concepciones desde las primeras prácticas de implementación (primer ciclo, segundo ciclo y práctica de articulación), que es donde comenzamos a intervenir directamente en el aula y que es necesario problematizar y reflexionar desde nuestra praxis.

6.4 NUEVAS INTERROGANTES QUE SE ABREN DESDE LOS IMAGINARIOS Y DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Frente a la problemática de la educación chilena y específicamente la formación de los docentes, se requiere abordar investigaciones que permitan ahondar en el desarrollo profesional, en las prácticas y en los imaginarios de los distintos actores del proceso educativo, docentes universitarias, profesoras guías, estudiantes, etc.

En esta investigación se tratan temáticas, las cuales dejan posibles tópicos que pueden dar pie para nuevas investigaciones relacionadas con los imaginarios de la infancia, dentro de éstos podemos mencionar el desarrollo de investigaciones sobre las perspectivas de derecho en la infancia, ya que es necesario mirar la formación de la educadora de párvulos y como se están formando para ser profesionales garante de derechos.

Otra temática probable de abordar, debido a que los contextos de práctica son tan diversos son las percepciones de los centros educativos de prácticas con

respecto a la infancia, ya que pudimos notar en esta investigación que éstas influyen en nuestros imaginarios y por ende, en nuestras acciones.

También creemos importante profundizar en la formación sobre la problematización de la infancia a través de diversas disciplinas, permitiendo lograr replanteamientos en función a la malla curricular, como también abordar las metodologías que desarrollan las profesoras en las diversas asignaturas en la formación de educadoras de párvulos con el objetivo de buscar aquellas que propicien aprendizajes significativos en las estudiantes respecto a la infancia, remirar las propias concepciones, problematizar la realidad.

Consideramos fundamental abordar estas temáticas ya que tenemos que ir innovando y contextualizándonos a las nuevas demandas y la nueva infancia. Ya que como nos dimos cuenta es necesario un profesional transformador y crítico. En este aspecto podemos abordar también investigaciones por ejemplo que permitan profundizar en la formación de un profesional reflexivo, cuál es rol del docente en los procesos reflexivos de los estudiantes en práctica. Para abordar esta temática es importante considerar los imaginarios tienen las docentes: ¿cómo se dan a conocer éstos? y ¿cuál es su incidencia en las estudiantes?

Es importante continuar valorizando la historia, mirando los inicios de la educación parvularia a través de la memoria colectiva por medio de una investigación que profundice en las perspectivas sociopolíticas de las precursoras y su incidencia en el currículo actual y el quehacer pedagógico como educadoras.

Además, surgen las siguientes preguntas que también se pueden considerar para una investigación, que nacen de una inquietud grupal por continuar construyendo procesos reflexivos para problematizar la infancia y mejorar nuestras prácticas, ¿Cómo continuar con un proceso de investigación acción cuando nos desempeñemos como profesionales en ejercicio? ¿Cómo vamos a aplicar la mirada más amplia de infancia que construimos en esta investigación cuando nos desempeñemos en un contexto laboral? ¿Cómo la educadora problematiza acerca de los imaginarios de la infancia en contextos diversos? ¿Cómo los imaginarios de las agentes educativas y las familias influyen en los

niños y niñas? ¿Cómo permean las macro políticas educativas en la identidad de la educadora de párvulos? ¿Cómo miran la infancia los niños y niñas?

Creemos importante terminar con una reflexión significativa para nosotras. Durante la investigación nos hemos sentido empoderadas con nuestro proceso de formación universitaria, a partir de nuestras propias vivencias, cosa que no hemos sentido en estos 5 años de carrera. Hemos sido autónomas en nuestros mayores aprendizajes que tienen que ver con conocernos a nosotras mismas, nuestras concepciones y proyectar eso en nuestro desarrollo profesional y el trabajo con los niños y niñas en las aulas.

Hoy podemos decir que sentimos, por medio de esta investigación, que dimos expresión y respuesta a nuestras mayores inquietudes como educadoras, con una voz clara y la convicción de ser capaces de tomar decisiones que tengan sentido y significado en nuestro quehacer profesional, priorizando siempre los a los niños y las niñas de manera integral.

7. LISTADO DE REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Agudelo, P. (2011). *(Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Agudo, A. (2003) *Nostalgia de la premodernidad: Historia de San Juan en memoria colectiva de habitantes mayores de 60 años. Ponencia presentada en las terceras jornadas de representaciones sociales*. Rio de Janeiro. Septiembre.
- Alarcón, D. (2005). Educación e Infancia. Riveros, L. *Mujer Generación Siglo XXI: Reflexiones y Vivencias*. (pp. 20-25). Chile, Santiago: Editorial universitaria.
- Amaya, O. (2010). *La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos*. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VII, N° 12, V3, pp. 23-53. [En línea] Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1218>.
- Arruda , A. & Del Alba, M (2007) *Espacios Imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamerica*. México: Antrophos
-
- Baeza (2004) *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile. Ril Editores.
- Banchs, M. Agudo, A. & Astorga, L. (2007) *Imaginarios, Representaciones y Memoria social. Espacios Imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamerica*. México: Antrophos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968)T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrontu
- Berstein, B. y Diaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Revista colombiana de educación n° 15. PDF Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2011). *Educación en la primera infancia un campo en disputa*. Documento de Trabajo y debate

- Carmona G. María (2008) *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. Mérida, Venezuela.
- Carrs, W. & Kemmis, S. (1998) *“Teoría Crítica de la Enseñanza”*. España, Barcelona. Editorial: Martinez Roca.
- Castoriadis (2003) *La institución imaginaria de la sociedad 1*. Argentina:TusQuets Editores
- Cegarra, J (2012) *Fundamentos teóricos epistemológicos de los imaginarios sociales*. [En línea]. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>
- Chaves, D. (2008) *La construcción de sujetos: una responsabilidad en la formación de docentes*. Caldas, Bogotá.
- Colángelo, M. A. (2007).*La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. [En línea].Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Cortés, M. (2010). *Coloquio de Derechos Humanos. Por una Teoría Crítica de la Infancia*. [En línea].Disponible en: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2009/11/por-una-teoria-critica-de-la-infancia1.pdf>
- Cortés G. (1997). *“Confiabilidad y validez en estudios cualitativos”*. Educación y ciencia. Nueva Época, 1. 1. Pp. 77-82. [En Línea] Disponible en: <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducacionyciencia.org%2Findex.php%2Feducacionyciencia%2Farticulo%2Fdownload%2F111%2Fpdf&ei=604eUvaQO6GAIALK2YHQBQ&usq=AFQjCNE3ezLixduEU MODpvvwSn3mVog3sw&bvm=bv.51495398.d.cGE>
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. En: Garcia Huidobro y Bellei 2003 y Garcia Huidobro y Sotomayor
- Da Costa, M. (2007). *La Infancia Desde Una Perspectiva Post-Moderna: (Re) Conceptuando La Educación Pre-Escolar*. Revista Enfoques Educativos.
- Dávila, P. & Naya, L. (2011). *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Graniza S.A

- De la Torre, P. (2011). *Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915)*. Historia de la educación-anuario. vol. 12, N°1, [En línea] disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772011000100007&script=sci_arttext
- Delgado, F. (2008). “Retos actuales de la investigación educativa”. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Costa Rica. 8. 3. pp. 1-18. [En Línea] Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/retos.pdf
- Delgado F. (2013) “El retorno del sujeto en la investigación educativa una aproximación crítica”, PDF. [En línea] Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17511/2/flor_delgado.pdf
- DIBAM, (1989). *Gabriela Mistral. A cien años de su nacimiento*, Santiago, Chile: Biblioteca Nacional.
- Diaz, M. (1988). *Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de BasilBerstein*. Revista colombiana de educacion N°19, CIUP, Bogota. PDF Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_14ensa.pdf
- Dworkin, R. (1989) *Los Derechos en Serio*. Barcelona, España: Ariel Derecho
- Egaña, M. (2004) *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político*. Revista de Educación. MINEDUC. Edición N°315, pp. 14-29.
- Elliott, J. (1997) “*La investigación – acción en educación*”. España, Madrid: Editorial Morata S.L.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras*. Estudios Públicos, 84. pp. 84-204. [En línea] Disponible en: https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cepchile.cl%2F1_2985%2Fdoc%2F1a_calidad_de_la_educacion_chilena_en_cifras.html&ei=FQuUUoigEcipsQTYoICoDQ&usq=AFQjCNFoL5vw08UbWWIB4gAlrN3QLRGQpw&sig2=NB1pEYZUHqSSZGAD1I2wWg&bvm=bv.57155469.d.cWc
- Ferrajoli, L. (1995) *Derecho y Razón. Teoría del Garantismo Penal*, Madrid, España: Trotta.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro: Barcelona.

- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia*. Barcelona, España: Grao.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. Revista Política y Sociedad.
- García-Huidobro S, (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Revista Expansiva. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis Semiótico. *Una Aproximación a la Construcción Narrativa de la Realidad*. Argentina: Red AL yC
- Gore, J. (1996). “*Controversia entre las pedagogías*”. Ediciones Morata y Fundación Paideia. (pp.13-45).
- Guil A. & Vera S. (2010). *Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile*. Universidad de Sevilla. Vol. 13. N° 13, pp. 143-159.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata: España.
- Hermosilla, B. (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad*. Santiago: MINEDUC.
- Koham, Walter (2007). *Infancia, Política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y educación*. De estante editorial, Argentina.
- Labarca, A. (1944). *Bases para una política educacional*. Santiago de Chile.
- Ladrón de Guevara, M. (1962). *Gabriela Mistral, rebelde magnífica*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Manghi, D. (2009). Co utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multiplicidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemáticas 1° año de Enseñanza Media. Tesis Doctoral PUCV. Valparaíso, Chile. PDF disponible en: http://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/tesis_doc_dmanghi_recuperada1.pdf
- Martínez, D. y Muñoz, G. (2012). *Análisis crítico de los imaginarios sociales de la infancia que poseen las estudiantes de práctica profesional de la carrera de educación parvularia de la Universidad*

Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile, Santiago: UMCE, Proyecto de investigación.

- Martínez, M. (2002). *“Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social”*. [En Línea] Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html>
- Maza, A. M. (2010). Pasión ética curiosidad científica en la teoría educativa de Gabriela Mistral. MINEDUC/UNESCO (2010). *Maestros: forjadores de Chile*. pp. 28-39.
- Mejias, R (2008) Educación (es) en la(s) globalización (es). Colombia: Desde Abajo
- MINEDUC (2001). *Orígenes de la educación parvularia*. [En Línea] Disponible en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12128
- Ministerio de Justicia, *Ley N° 20.609 antidiscriminación*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de Enero de 2013
- Mora, M (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea digital n °2 otoño 2002: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Moreno, C. & Rovira, C. (2009). *Imaginario: 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.
- Moreno F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de Educador (a) de párvulos*. España, Madrid: Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid. [En línea] Disponible en: http://digitool-uam.greendata.es/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS80ODk4Mg==.pdf
- Moscovici, S. (1991) *Psicología Social*. Barcelona Paidós
- Muñoz G, (2011). *Docentes formados para la transformación del sistema educativo*. Revista Docencia. Año XVI, N° 43, pp. 76-85. [En línea] Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110808235441.pdf>
- Muñoz, 2013. *Consejos escolares la experiencia en Chile: tensiones en las escuelas por abrir espacios de participación para la comunidad escolar*. Ponencia presentada en Congreso Mundial de Educación

Comparada: Nuevos tiempos, nuevas voces. 24 al 28 de Junio de 2013, Buenos Aires, Argentina.

- Murrillo J. & Vergara A. (2004). *“Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso”*. Revista de Filosofía y Lingüística XXX (1) (pp. 205-218)
- Nuñez, I. (2007). *La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia*. Revista pensamiento educativo, vol. 41. N° 2. pp. 149-164.
- Orlandi, E. (2012) *“Análisis de discurso. Principios y procedimientos”*. Traducción de Elba Soto. Editorial LOM y Dirección de Extensión UMCE. Santiago de Chile.
- Ortiz, A. (2013). *Memorial mujeres antifascistas (III)*. [En Línea] Disponible en: <http://lahistoriaenlamemoria.blogspot.com/2013/04/memorial-mujeres-antifascistas-ii.html>
- Pêcheux, M. (1978) *Hacia el análisis automático del discurso*. Versión Española de Alvear M. Esquerria. Madrid: Editorial Gredos S.A. [En línea] Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/96880764/Pecheux-M-1978-Hacia-El-Analisis-Automatico-Del-Discurso>
- Peralta, M. V. (2006). *Cien años de la Educación Parvularia en el Sistema Público: El Primer Kindergarten Fiscal 1906-2006*. Chile, Santiago: Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2012) *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Santiago, Chile: Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2012). *Un análisis del desarrollo curricular de la educación chilena: ¿Cuánto se ha avanzado?*. Revista Docencia, p.59-71.
- Pérez C. Serrano (1998) *“Investigación cualitativa: problemas y posibilidades. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”*. España, Madrid: Editorial La muralla, S.A.
- Pérez, G. (2008) *“Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”*. España, Madrid: Editorial La muralla.
- Perrenaud, P (2007). *Desarrollar a práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

- Pinto, J. (2005). *Comunicación, Construcción de la Realidad e Imaginarios Sociales*. España: Utopía y Praxis Latinoamericana
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Reis, A. (2008) *La revolución de los derechos del niño*. Madrid, España: Popular.
- Reveco, O (2012). *¿Calidad o cualidad de la educación infantil? Lo que muestra la investigación*. Revista Docencia. Año XVII, N° 48, pp. 18-29. [En línea] Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20121213213720.pdf>
- Reyes, M. Vargas, H. & Meza, C. (2002). *Recordando a Amanda Labarca: Bautizada Pinto, renombrada Labarca*. Psykhe, Vol. 11, N°1, pp. 117-128.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999) *“Introducción a la investigación cualitativa”*. España, Granada: Ediciones Aljibe.
- Rojas, J. (2001). *Los Niños y su Historia: Un acercamiento Conceptual y Teórico desde la Historiografía*. Salamanca: editorial CEME.
- Rojas, J. (2007) *Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930*, Santiago, Chile: Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rojas J. (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Rojas, M. (Junio 2004) *Amanda Labarca: La participación femenina en la construcción de un discurso educativo Chile. (1900- 1950)*. Pensamiento Educativo. Vol. 34, pp. 179-199.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago: LOM
- Russell, T. (2012) *Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo*. Canadá.
- Sandín, M. (2003) *“Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones”*. España, Madrid: Editorial Mc Graw Hill.

- Sandoval, C. (1996) "Investigación Cualitativa". Colombia, Bogotá. Editorial: ARFO
- Scarpa, R. (1979) *Magisterio y niño*. Santiago, Chile: Andrés Bellos.
- Salas, E. (1996). *Amanda Labarca, dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*. Chile, Santiago: Ediciones mar del plata.
- Salazar, G. (2001). *Historia Contemporánea De Chile V, Niñez Y Juventud*. Santiago: LOM Ediciones.
- San Martín, M.N. (2009). *Matilde HuiciNavaz, la tercera mujer*. España: Narcea.
- Santibañez, D. & Parra, M. (2009). *Requerimientos técnicos Pedagógicos en el Marco de las/los Educadoras/es de Párvulos en el marco de la Ley SEP*. Chile, Santiago: Pulso, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. [En línea] Disponible en: http://www.ucestral.cl/prontus_ucentral/site/artic/20101118/asocfile/20101118123205/requerimie ntos_tecnico_pedagogicos_educadoras_parvulos.pdf
- Secretaría General de Gobierno de Chile, (2012) *Ley N° N° 20.609, Establece medidas contra la discriminación*. Publicada 24 de julio de 2012. [En línea] Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. San Francisco.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Tokman, A (2010) *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y propuestas*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas Expansiva UDP. [En línea] Disponible en: http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_I/Panel03Radiografia_a_la_educacio n_chilena/Andrea_Tokman-Educacion_parvularia.pdf
- Tallaferro D. (2006) La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Mérida, Venezuela.
- Valenzuela A. (2009). *Elqui y México patrias pedagógicas de Gabriela Mistral*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Van Dijk T. (2005) *“Ideología y análisis del discurso. Utopía y praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social”*. Año 10. N°29 (pp. 9-36)
- Vargas, L. (1995). *Vuestra Gabriela: Cartas inéditas a los Errázuriz Echeñique y Tómic Errázuriz*. Santiago, Chile: Zig- Zag.
- Zabalza M. & Zabalza M. (2011). *La formación del profesorado de Educación infantil*. CEE Participación Educativa. pp. 103-113 *La formación del profesorado de Educación infantil*. [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf>
- Zegers, P. (1999) *La tierra tiene actitud de mujer*. Chile, Santiago: RIL Editores.
- Zegers, P. (2002). *Recopilación de la obra Mistraliana, 1902-1922*. Chile, Santiago: RIL Editores.

8. ANEXOS

8.1 REGISTROS 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

guturales, 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.

1. 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.

Describa 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

Describa 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

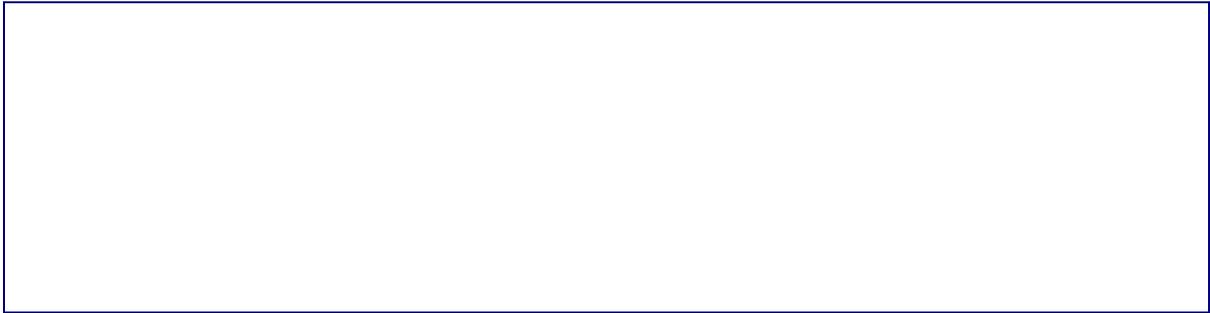
Describe cómo se refiere o se dirige verbalmente la estudiante en práctica a los niños y niñas

Describe comentarios que realiza la estudiante con los adultos

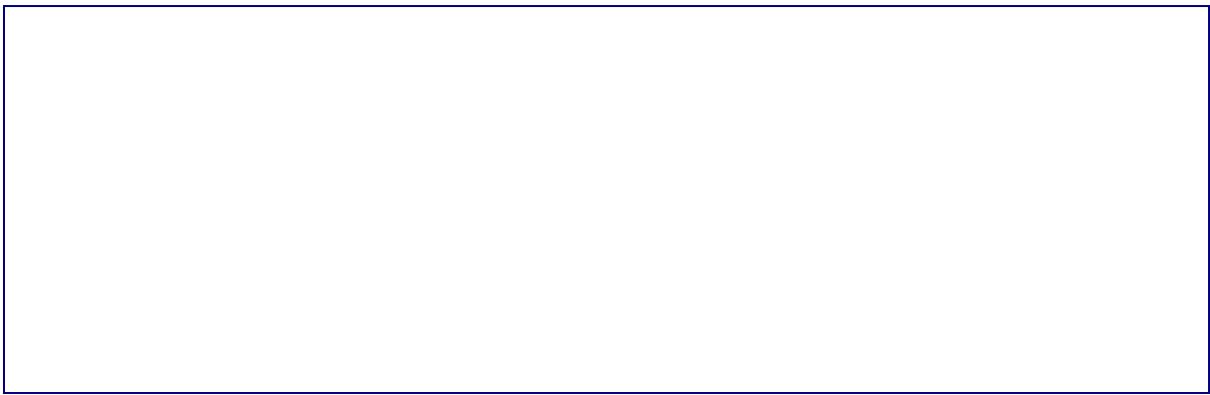
9. RITUALES DENTRO DE LA SALA DE CLASES (Describir)

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

8.2 FICHA PROSOGRAFICA

Encuesta estudiante de investigación.

Protocolo:

Esta encuesta se va aplicar en el contexto de una entrevista personal. Se debe indicar que la información es confidencial.

Tiene derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

En los espacios en blancos debe escribir la respuesta y respuestas.

En los casilleros marcar con una X según corresponda a la respuesta dada por el entrevistado.

I. DATOS ESTUDIANTES	Código:
Nombre de pila:	
Edad:	
Fecha de nacimiento:	
Comuna donde reside:	

Pareja: Si No

Hijos/as: Si No

Pertenece alguna etnia: Si No ¿Cuál? _____

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

Edad de los padres: 40-50 años 51-60 años 61 a más

Escolaridad Padres: Básica incompleta Básica completa

Media incompleta Media completa

Estudios superiores incompletos Estudios superiores completos

Actividad ocupacional grupo familiar Padre:

Madre:

Hermanos/as:

IV. INTERESES PERSONALES

Miembro de organización social política: Si No ¿Cuál?_____

Credo Religioso: Si No ¿Cuál?_____

Tipo de participación en el credo: Activa Observante De vez en cuando

Marcar con una X la frecuencia de la actividad:

	Cine	Teatro	Música	Lec/revistas-libros
Anual				
Mensual				
Diaria				

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.- _____

8.3 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1

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 sus 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 la mirada 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

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2

I. Imágenes Previas de entrada a la Universidad

1. Antes de ingresar a la carrera mencionaste la imagen de niño de (Cautelar mencionar, lo que menciono en la entrevista anterior)
2. ¿desde dónde viene esa concepción? (desde que experiencia, situación y/o discurso)

II. Durante la formación

¿Cuáles son los conceptos de infancia que más recuerdas de la formación?

¿Cómo se trabajan las concepciones de niños explícitas (constructor de aprendizaje, integral, etc) para operativizarlas en un trabajo pedagógico?

¿Cómo se trabajan con las estudiantes durante la formación respecto a problematizar respecto a la infancia?

III. Proceso de Práctica profesional

¿Cuál es la evaluación de las expectativas de la práctica y la realidad con la que se enfrentaron en la práctica?

¿Cómo te enfrentas a la práctica con niños y niñas reales? ¿Cuál es tu mirada?

¿Qué concepciones de infancia coexisten en el centro? (Declaradas y no declaradas)

¿Qué sientes que te ha aportado la formación para enfrentarte a ese contexto?

¿Qué elementos de contexto me hacen pensar o problematizar distinto respecto a la concepción de infancia entregada durante la formación?

IV. Aspectos de la formación profesional

¿Qué aspectos me he cuestionado de mi formación en mi experiencia de práctica en relación a la infancia?

¿Cómo se da en la práctica profesional, la formación de un profesional crítico – reflexivo?

¿Cuál debiera ser el rol del supervisor y del profesor guía en el centro?

¿Qué aspecto me parecen recomendable para vincular en la formación profesional, la reflexión y los imaginarios de la infancia?

¿Qué valor le doy al seminario de investigación de acción y las reflexiones realizadas?