

The background features a light gray gradient with large, soft-edged white shapes. Scattered throughout are several 3D cubes in various shades of gray, some appearing to float or be part of a larger geometric structure.

Capítulo 3.

Imaginarios sociales de la infancia y resignificación de la práctica pedagógica

Damos por sentadas muchas cosas respecto de la infancia, que merecerían ser discutidas e imaginadas desde otras perspectivas.

Casas, 2006, p. 29.

Three 3D cubes are arranged horizontally at the bottom of the page. They are rendered in a light gray color with soft shadows, giving them a three-dimensional appearance. They are positioned in the lower third of the page, below the citation.

Paola Alejandra Arteaga Céspedes¹

Narda Carime Cruz Mendoza²

Introducción

Las prácticas docentes en el aula están sometidas —en la actualidad— a diversidad de investigaciones en las que el niño y la niña, como «sujetos sociales», se han convertido en una fuente inagotable de información. Esto se visibiliza en el momento en que la práctica pedagógica se convierte en una constante construcción, donde responde a lo denominado como un mundo sumido en la incertidumbre y la crisis (Burgos Calderón y Cifuentes Garzón, 2015). Esta denominación de crisis es la respuesta a la comprensión de las instituciones educativas, como un lugar de constante transformación, retroalimentación, resignificación, reconceptualización, construcción histórica, indagación fenomenológica, en síntesis, de cambio.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía. Magíster en Educación. Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, profesional pedagógica en la SAE – UNP, docente de preescolar – MEN. Experiencia como docente universitaria, asesora pedagógica, coordinadora de programa académico, y proyectos educativos y sociales con metodologías flexibles. Correo electrónico: alejaarteagace@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6784-9293>

² Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Especialista en Resolución de Conflictos y Mediación. Magíster en dirección estratégica. Tutora en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Con experiencia como docente universitaria, asesora pedagógica, coordinadora académica de Programa, docente en atención infantil. Correo electrónico: kadife02020@hotmail.com

En este sentido, la ejecución de una pesquisa en el aula está sujeta a la complejidad existente en el entorno educativo. Allí no se puede estimar un tratamiento estrictamente científico, sesgando consideraciones sociales, psicológicas, políticas, históricas y disciplinares, entre otras. Por este motivo, el trabajo dentro del aula actualmente requiere habilidades en los docentes, orientadas a comprender su entorno desde una mirada crítica, además de integrar la indagación permanente a la luz de un renovado entendimiento de la práctica pedagógica.

Este trabajo hace un recorrido sobre la resignificación de la práctica pedagógica y se centra en los imaginarios sociales de la infancia. Este tema ha sido de vital importancia, debido a la incidencia que ha tenido actualmente en el desarrollo de entornos propicios para educar. Ahora bien, la práctica pedagógica alude a diversidad de espacios de saber, en donde están inmersos varios individuos: padres de familia, pedagogos, docentes y directivos; todos estos en relación con los niños y niñas, además de ser un mecanismo para hacer visibles diferentes procesos de subjetividades (Ríos, 2018).

Asimismo, la práctica pedagógica permite la inmersión para comprender la interacción entre infantes y maestros, lo cual se considera como un interés particular en ahondar sobre el «sujeto social»: el niño y la niña. Desde la consideración de los significados de los sujetos —precisamente en la comprensión de los imaginarios sociales de la infancia—, que son un punto de partida para la resignificación de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta su incidencia en la construcción del acto educativo.

En síntesis, se presenta una revisión documental centrada en los imaginarios sociales de la infancia, y cómo esto incide en la práctica pedagógica. Lo anterior, ineludiblemente, trasciende en los resultados de las dinámicas propias de las instituciones educativas y sus resultados sociales.

Representaciones e imaginarios sociales

Es importante iniciar con la conceptualización de las representaciones sociales y de los imaginarios sociales. El término de representación social es fruto del estudio de la comunicación del individuo con su entorno, sus pares y consigo mismo, ya que el pensamiento no solo se transforma en lenguaje, sino que, posteriormente, en cultura (Heidegger, 2000; Mora, 2002). Mora (2002) plantea conclusiones como que, “la existencia del significado no implica necesariamente la consciencia del mismo, puesto que ello solo se consigue a través de la simbolización” (p. 5); encontramos que en etapas posteriores en las que se incluyó el estudio de lo social —más allá de lo individual—, y en ellas apareció lo denominado representación social como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Mora, 2002, p. 7).

Ahora bien, en el momento en que se hace referencia a una representación social, se puede partir de un concepto, como lo son la infancia o niño y niña, en los cuales la representación social es:

Un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad social, ya que no solo existen, sino que generan dinámicas que imponen y condicionan [para este caso] a los propios niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis desde esta lógica. (Casas, 1992, p. 29).

Haciendo mayor hincapié en las representaciones sociales de los niños y niñas, Casas (1992) hace una investigación en donde muestra claramente las divergencias entre las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, además su calidad de vida según sus propios

padres, la población adulta en general y los medios de comunicación. Dentro de sus hallazgos se advierte la consolidación de representaciones sociales en los adultos de lo que para ellos es un infante, también de sus necesidades para mejorar su calidad de vida, esto último en términos de las concepciones propias del adulto.

No obstante, estudiar las representaciones sociales de la infancia sirve como una vía para “comprender las relaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con el subconjunto de la población denominado, infancia” (Casas, 2006, p. 29). En este sentido, se requiere hacer una aclaración: las representaciones sociales y su estudio provienen de la psicología social. Su explicación desde la objetivación y el anclaje como procesos fundamentales son los que dan la partida a los imaginarios sociales los cuales son estudiados desde la filosofía y la sociología. Lo anterior se da porque en el anclaje aparecen las significaciones sociales o imaginarios, estos últimos como “símbolos que conectan a los individuos a un sistema de pensamiento o de ideas compartidas” (Velázquez, 2013, p. 7).

Los imaginarios sociales se toman en consideración como una manera de comprender el mundo social, del que también hace parte la práctica pedagógica a partir de la interacción constante con niños y niñas. Ahora bien, hacer una inmersión sobre este concepto es una apuesta acertada en las condiciones actuales de la educación, al considerarla una situación de crisis; es decir, en constante cambio, construcción y deconstrucción. Ello exige una mirada que invite a la comprensión de los fenómenos propios de la escuela. Sobre esto Rincón (2016) asegura que el estudio de los imaginarios sociales de la infancia “permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyen al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre

los sujetos y la cultura” (p. X). Sobre esto último, se reconoce un elemento central dentro de las prácticas pedagógicas, concerniente a la constante dinámica llevada a cabo por los niños y niñas como sujetos sociales.

Ahora bien, los imaginarios sociales se plantean como un «magma» de significaciones, las cuales son simbólicas, por ende “constituyen un conjunto real de imágenes con las cuales los sujetos construyen, dan sentido al mundo en su relación permanente y dialógica con el colectivo anónimo” (Triviño, 2018, p. 50). El concepto es aplicable dentro del entorno social y, por supuesto, el educativo, donde los estudiantes están expuestos a diferentes dinámicas que inciden en la construcción constante de significados.

Es necesario comprender que los imaginarios sociales cumplen tres funciones: por un lado, tienen la posibilidad de estructurar el mundo «real»; de otro lado, denominan los propósitos o finalidades de cada acción; por último, decretan las pautas de los efectos en una sociedad en particular (D’Agostino, 2014). Con lo anterior, se propende plantear una visión que abarque los imaginarios sociales en los niños y niñas, con una mirada desde la práctica pedagógica: aspecto relacionado con la búsqueda constante de entender las dinámicas suscitadas dentro del aula.

Imaginarios sociales de la infancia

Entender los imaginarios sociales de la infancia, implica traer a colación lo que sería un esbozo de la evolución histórica de estos. Se destaca en primera medida que las primeras concepciones provenientes del siglo XVI percibieron a los niños y niñas como sujetos a disposición de ser esculpidos por parte de un sujeto destinado a educarlos (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Incluso en épocas anteriores, no se

consideraban distinciones en la manera en que eran tratados los niños y las niñas, pero durante el siglo XVII se iniciaron esfuerzos dirigidos al aislamiento de los educandos en sistemas educativos donde se privó todo tipo de regímenes disciplinarios por parte de la escuela o por parte de sus familias (Rincón, 2011).

Posteriormente, se encuentra una concepción diferente considerada moderna, la cual es producto de la búsqueda de brindar significación a la infancia; punto en el cual, aparecen por primera vez las dimensiones a ser consideradas como: edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato particulares, necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otros (Rincón, 2011). Esto fue durante el siglo XVII, continuando hasta el siglo XX, cuando se reforzó la idea de enviar a los niños y las niñas a instruirse para convertirse en personas de provecho para la sociedad. Además, se instauraron otros elementos para dar denominación a la infancia al crear una diferencia con la palabra alumno; detrás de ello, la necesidad de cuidar al infante e instaurar la escuela como hoy se conoce, como una institución. Es decir, un lugar que legitima los imaginarios sociales aceptados y que mantienen la cohesión de la sociedad bajos significaciones simbólicas que representan la realidad (Triviño, 2018); lugar en donde prevalece el uso de la disciplina en su proyecto civilizatorio (Rincón, 2011).

Más adelante se resalta la incidencia de las teorías de Jean Piaget, las cuales terminan en reinventar el concepto de infancia visto desde diferentes etapas de la vida. Ellas están asociadas al desarrollo del niño y la niña, donde se espera ciertos logros cognitivos (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Se podría decir que esta concepción ha sido la que ha permeado más el imaginario social de la infancia; motivo por el cual existe el diseño de planes de aula y proyectos basados en los grupos de edad, puesto que se espera ciertas respuestas cognitivas en edades determinadas. Incluso es de allí de donde provienen los ciclos de vida,

los cuales están divididos en: primera infancia (0-5 años), infancia (6-11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14-26 años), adultez (27-59 años) y vejez (60 años y más) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Un tercer momento, claramente descrito, es el que se vive en la actualidad, o el de la contemporaneidad. Es cuando el niño y la niña son conceptualizados como sujetos de derechos, razón por la cual, en las normas nacionales e internacionales, la infancia sigue siendo el centro de las políticas públicas, velando por su tutela y protección (Rincón, 2011); muestra de ello se encuentra en las normativas y planes de desarrollo ejecutadas en las regiones, en donde es posible encontrar el término «protección integral».

Otra concepción que ha tenido su crisol en la contemporaneidad se refiere al concepto del niño y la niña como sujetos de consumo. Esto es causado por los cambios vertiginosos sobre la manera de comunicarse entre los individuos. Ahora han emergido gran cantidad de discursos comerciales y publicitarios en donde se trata de distorsionar la manera en que se toman algunas decisiones y participaciones, con lo cual se avista la irrupción de la infancia en el mundo del adulto. Esto podría ser denominado como la «muerte de la infancia», debido a las crisis de la experiencia infantil (Rincón, 2016).

Finalmente, cabe traer a colación otra manera de observar la evolución del imaginario de la infancia desde la historia de la pedagogía, en la que se inició por normalizar, civilizar, higienizar, educar y judicializar a los sujetos. Luego aparece la protección prioritaria de niños y niñas; y ahora, un momento de tensión en la concepción y con ello la aparición de nuevas sensibilidades (Rincón, 2011), además del entendimiento de la infancia en términos de «complejidad»:

Aquí se podría pensar incluso en la observación de las dinámicas sociales desde un punto de vista donde la ciencia expone la imposibilidad de explicar todos los fenómenos naturales con exactitud, y de allí una transición del caos a la complejidad. (De Régules, 2016).

El estudio de los imaginarios sociales de la infancia

En este apartado, se relacionan algunas investigaciones que se han adelantado sobre imaginarios sociales de la infancia, con ello se corrobora la puesta en escena de investigaciones en diversos ámbitos y diferentes niveles de alcance. Muestra de esto es la investigación adelantada por Jaramillo-Ocampo y Murcia-Peña (2013), quienes se han centrado en la convivencia social desde el recreo y su función simbólica. Con lo cual, en la escuela se posibilita el vivenciar dos imaginarios. El primero, el del aula y trabajo con el docente, en el que prima el orden y el control. El segundo, el del recreo, un escenario físico y temporal, con libertad para hacer cosas vedadas en otros escenarios, espacio para la risa, la charla informal, el juego libre, entre otras actividades, donde las normas pueden ser definidas por acuerdos entre pares, los niños y niñas.

Los investigadores concluyen que el recreo es un espacio diferenciador en la escuela, allí se desarrollan actividades e interacciones solo posibles en ese momento, en el que la libertad brinda la posibilidad de entregarse al juego, este último como una representación, en muchos casos, de la realidad externa, la construida por los adultos (Huizinga, 2007). Por este motivo, Jaramillo-Ocampo y Murcia-Peña (2013) han visto la posibilidad de estudiar la convivencia desde la infancia y los imaginarios de aula y recreo, este último como un espacio hacia la promoción del aprendizaje, el desarrollo emocional, social y puesta en práctica de las habilidades sociales esenciales, donde “tienen cabida la totalidad de los sujetos y sus expresiones que intentan salir a otras realidades” (p. 172).

De otro lado, Gallego et al. (2019) elaboraron una investigación en donde se quiso conocer los imaginarios de familia construidos por infantes y sus padres, yendo un paso más allá, asociándolo con el desarrollo de la dimensión socioafectiva. Los imaginarios de los niños y niñas muestran cómo la familia adquiere significado por los elementos que la componen (padre, madre, hermanos, primos y tíos), así mismo, por los lugares y ambientes donde las relaciones familiares se consolidan (hogar, finca, vacaciones). Esto corrobora el accionar de la construcción de significados, ya que los hechos y las personas involucradas en las relaciones e interacciones de la familia hacen que el concepto de familia cobre significado; de ahí que las normas y la estructura familiar también tienen la capacidad de configurar la dimensión socioafectiva de los niños y niñas.

En adición a la investigación citada, Torner (2019) manifiesta que la familia va más allá de un padre y una madre con sus hijos, es la posibilidad de configurar un lugar donde se tejan relaciones positivas y virtuosas, allí padre y madre propician un ambiente en donde el niño y la niña puedan construir una identidad propia, ligada a los imaginarios instituidos desde el entorno familiar. En este sentido, son los padres responsables de la garantía de espacios de diálogo, seguridad y afecto, en aras de solidificar vínculos de comunicación e interrelación para infantes con fragilidad psíquica y física.

Por su parte, Caro et al. (2017) hicieron una investigación en Chile, referente a los imaginarios de niños, niñas y adultos frente al trabajo productivo. La indagación muestra la construcción de imaginarios más conservadores en los padres de familia y mucho menos conservadores en los niños y niñas participantes en el estudio. Aunque son conscientes de la importancia del trabajo para el bienestar familiar, también cuestionan el hecho de no contar con el apoyo o compañía de sus padres en el momento en que han salido de estudiar. Esto ha sido producto de la rigidez en los horarios escolares y laborales.

Asimismo, los niños y niñas no reproducen discursos producto de la institución de imaginarios sociales encadenados con el patriarcado y la nostalgia de las familias tradicionales. Por el contrario, se muestran comprensivos con las limitaciones de tiempo y espacio de los padres para compartir con los hijos.

También, se han citado investigaciones sobre los imaginarios de los niños en los ámbitos escolar y familiar; en este punto se traen a colación investigaciones centradas en los imaginarios sociales de la infancia en el contexto contemporáneo, iniciando con el trabajo de Bernal et al. (2009), en el cual hacen una reflexión sobre el criterio de los imaginarios sociales de la infancia, estos son: discontinuistas, psicosociales, ideales, de vulnerabilidad y de género:

En el discontinuista se agrupan los significados que comprenden la infancia como etapa. En lo psicosocial, significados relacionados con funciones, derechos y cambios. En ideales, significaciones relacionadas con la infancia como época sin problemas. En vulnerabilidad se agrupan significados relacionados con dificultades y minusvalías, y en género, diferencias entre niños y niñas (Bernal, et al., 2009, p. 163).

La gran diversidad hallada sobre los imaginarios sociales de la infancia es la evidencia de un campo de estudio en emergencia, en donde el contexto de la globalización configura diversas significaciones, legitima algunas institucionalizadas e instituye otras que antes no entraban en consideración. Bajo hallazgos similares, Rincón (2018) señala que los imaginarios sociales de la infancia en el mundo occidental cambian, se reinventan y resignifican a causa de modificaciones culturales, de costumbres además de la resistencia a mantenerse en la institución social legitimada históricamente. Sin embargo, aparecen nuevas formas de pensar y con ellas, cambios en las continuidades y rupturas en las significaciones imaginarias institucionalizadas.

Lo anterior, con un agravante —el relacionado con la sociedad de consumo—, en donde los estudiantes se ven claramente influenciados por la publicidad y los medios de comunicación masivos. La investigación de Gómez-Montoya et al. (2018) hizo un recorrido por los imaginarios infantiles y se observó cómo la publicidad ha generado ciertos significados relacionados principalmente con la concepción de consumo y éxito. Frente a lo primero, reconocen y seleccionan ciertas marcas principalmente, mientras que el éxito, lo asocian al ser famosos y reconocidos tal como estrellas de fútbol o cantantes. En este sentido, las prácticas educativas deben interesarse en propiciar condiciones donde el estudiante adquiera una mirada crítica sobre la información publicitaria, y resignifique conceptos para tener una identidad auténtica y no impuesta desde el consumismo.

Práctica pedagógica e imaginarios sociales de la infancia

La práctica pedagógica se realiza teniendo en cuenta diversidad de elementos y dimensiones que la constituyen, aspectos del saber, del saber hacer, de la didáctica y lo disciplinar. En este sentido, las prácticas pedagógicas no provienen de una construcción nacida en el momento en que un docente se encuentra con su primer acercamiento al aula, sino que es una construcción proveniente desde su formación como pedagogo y la adopción de lo instituido, lo cual se alimenta de dos vertientes: la formación pedagógica y las exigencias curriculares de la «institución», esto último, claramente «institucionalizado» en el sistema educativo, siendo aceptado y legitimado por la sociedad.

En la práctica pedagógica, se encuentran los imaginarios sociales de la infancia dentro de las narrativas de los docentes. Aspecto que ha sido estudiado por diferentes autores, quienes destacan el uso de enfoques cualitativos-interpretativos, con técnicas que, inexorablemente, incluyen

la observación directa y la entrevista a profundidad, siendo esta última una herramienta de vital importancia para destacar las narrativas que servirían de nutrimento al análisis interpretativo del fenómeno objeto de estudio.

Frente a esto se puede traer a colación la investigación adelantada por Triviño (2018), quien indagó dentro de una institución educativa bogotana, con el fin de identificar los imaginarios sociales del niño y la niña subyacentes en la práctica pedagógica de maestros y maestras. Se adelantó con el uso de entrevistas a profundidad e historias de vida, de donde se tomaron las narrativas sobre los imaginarios.

Algunos de los hallazgos más relevantes del trabajo de Triviño (2018) tienen que ver con la clara identificación de imaginarios instituidos en los docentes. Allí se puede encontrar la adopción de imaginarios instituidos desde su historia y experiencia de vida. Es decir que los maestros y maestras adquieren significados simbólicos sobre la concepción de infancia, los cuales se reforzaron desde su propia infancia hasta la actualidad. Se identificaron dentro de los imaginarios cuatro grupos:

1. Las niñas y los niños incompletos, proyección del futuro hombre: la interpretación acusa dos vías, por un lado, la posibilidad de ser un hombre ahora, pero es incompleto (hombrecito). De otro lado, también puede ser una manera despectiva de referirse a un niño y una niña, sin desear usar el calificativo de niño y de niña. Se considera un imaginario instituido en la historia de Colombia desde la hegemonía del discurso instructivo, donde prevaleció la concepción religiosa.
2. Los niños y las niñas objeto de intervención: los maestros y maestras pueden referirse como personita al infante, denominación que brinda la posibilidad de infravalorar al niño y la niña, manteniendo el control del adulto sobre el infante, siendo este último necesitado de protección.

3. Los niños y las niñas, seres en formación, una idea de educación: aquí los docentes hacen una representación de los niños y niñas como sujetos que deben ser esculpidos y transformados. Allí es importante alcanzar el concepto de hombre formado y «de provecho» para la sociedad. Otro elemento importante a destacar, tiene que ver con la designación de un mundo propio para los niños y niñas.
4. El niño y la niña desde las asociaciones con la práctica pedagógica: en este punto, el imaginario social de los niños y niñas proviene desde los modelos pedagógicos implementados en Colombia, en donde se destaca la escuela activa situada en los intereses y necesidades, además considera a los niños como sujetos a ser reprendidos, cuidados y protegidos. En este sentido es exigir un comportamiento de adultos a los infantes y una respuesta reducida al ser en la infancia.

Otra investigación se adelantó por parte de Rincón (2016), en la que se utilizó el método cualitativo-interpretativo, la entrevista a profundidad, grupos de discusión, talleres de narrativas y talleres iconográficos. Dentro de los hallazgos arrojados, es posible advertir significaciones imaginarias sustituyentes, relacionadas en primera medida con la observación de los niños y niñas como seres frágiles que necesitan protección. También se presenta al niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía, lo cual se visibilizó al encontrarse con afirmaciones orientadas a la importancia de brindar a los estudiantes experiencia para enfrentar los sucesos cotidianos. Luego, aparece el niño como sujeto de derechos, en donde los docentes consideran la importancia de proteger a los infantes en el marco de la ley, con esto ya no se piensa en el adulto como un sujeto dado a proteger al infante, sino que incorpora en sus narrativas la importancia del Estado como garante de cara a los derechos de los niños y las niñas. Finalmente, concede un encuentro con la resignificación de la

identidad de los infantes al incorporar dentro de la práctica pedagógica un quehacer en el que se recupere la identidad cultural de las etnias, para visibilizar —ahora— los derechos que poseen bajo su condición.

Seguidamente, se hace una alusión adicional sobre la base de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Esta muestra como las leyes y normativas protegen a los niños y niñas, ya que en el momento de presentarse algún hecho fuera de la ley, se reconoce como una situación irregular; es decir, se elimina el castigo y la corrección, puesto que los actos tienen en sí mismos cierta inocencia. Lo cual es una respuesta adicional a la consideración de la protección integral de los niños y las niñas, donde el Estado es el garante (Rincón, 2016).

De manera adicional, se presenta una investigación adelantada por Trujillo (2017), la cual se tituló *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas*. Aquí se puede observar a viva voz de los infantes, la incidencia de las prácticas pedagógicas. Sobre esto se utilizó una ruta metodológica cualitativa con el uso de narrativas, iconografías y entrevistas. Allí los niños y las niñas presentaron algunas percepciones que dieron cuenta de sus imaginarios sociales.

Sobre la práctica pedagógica, se puede advertir la importancia de identificar los imaginarios instituidos, los cuales provienen de la interacción en el ámbito social y terminan siendo formas aceptadas de entender la realidad (Trujillo, 2017). En los resultados, desde las narrativas y la iconografía se destacan los siguientes imaginarios instituidos:

1. Infancia feliz: aquí se ha adquirido una visión entregada desde los padres de familia, en donde les transmiten que la niñez, se caracteriza por ser una etapa feliz y la más linda. Además del hecho de vivir sin preocupaciones.

2. Infancia en el juego: en este sentido los niños y niñas han destacado por medio de imágenes y relatos propios, la importancia del juego en sus vidas, donde lo destacan como el quehacer inherente a sus actividades y lo que más les gusta hacer. A esto se puede sumar el especial énfasis realizado desde algunas corrientes pedagógicas, en las que el juego se cataloga como el baluarte para la formación de los infantes.
3. Infancia sujeta a los adultos: sobre este imaginario prevalece la visión de diferencia entre un adulto y un infante. Se destaca la incapacidad de los niños y las niñas de hacer las cosas de los adultos y de comprenderlos, igualmente por parte de los adultos, quienes no están interesados en los asuntos de infantes. También aparece la represión, el castigo, la corrección y vuelta a la disciplina; ya que, según los niños y las niñas, existen acciones bien hechas y otras mal hechas.
4. Infancia dualidad y atribuciones de género: finalmente, desde la iconografía de los estudiantes, se presenta la diferenciación de géneros en donde las niñas y mujeres visten de falda y los niños y hombres adultos de pantalón.

Según Trujillo (2017), estos hallazgos pertenecen a imaginarios instituidos, debido a que las preguntas fueron realizadas para indagar lo que se les ha enseñado desde el hogar y la percepción que un adulto tiene de los niños y las niñas.

De otro lado, se indagó también por los imaginarios instituyentes, aquellos que pretenden ser legítimos, y aparecen en el momento en que el individuo percibe una manera diferente de entender la realidad o por ser compartidos por otras personas; elemento que genera trasgresiones,

discontinuidades y rupturas en los imaginarios sociales (Rincón, *et al.*, 2008, citado por Trujillo, 2017). A continuación, se listan los imaginarios instituyentes encontrados:

1. Infancia dualidad y atribuciones de género: los niños y niñas, desde sus dibujos representan el ser hombre o mujer con las vestimentas, lo cual está instituido. Pero al momento de vestir, las visten con pantalón, y no todos los niños tienen el cabello corto. Adicionalmente los gustos no están claramente divididos por el género, ya que algunas niñas juegan fútbol y disfrutan hacerlo con sus compañeros y compañeras. Es decir, desde el juego y la interacción se visibiliza un imaginario instituyente sobre el género.
2. Infancia incluida: en este imaginario se destaca la manera en que vivieron la posibilidad de acceder a una institución donde se atiende población en vulnerabilidad. El sentimiento es el de sus mejores amigos «tres personitas que le sacaron una risa de la boca», para después pertenecer a la institución en donde le cuidan y aconsejan.
3. Infancia integral, niños y niñas con capacidades, sentimientos y conocimientos: los niños y niñas están expuestos a un ambiente de población vulnerable. El trabajo de los y las profesionales ha permitido inculcar en los infantes las posibilidades, desde el reconocimiento de sus propios sentimientos.
4. Infancia integral, niños y niñas responsables y exploradores: los niños y las niñas se reconocen individualmente, como seres capaces de afrontar los desafíos que su entorno les presenta, ayudar a otras personas y a su familia. También presentan preocupaciones y problemas que resolver.

5. Infancias diferentes, niños y niñas reconocidos y particulares: este ha sido un imaginario revelador, ya que los niños y las niñas han resaltado la existencia de diferencias entre los demás infantes, mientras que el imaginario instituido ha sido la visión del adulto, en donde las categorías niño y niña sirven para homogenizar a los individuos con ciertas características (edad, desarrollo, necesidades, intelecto, preferencias, derechos, entre otros). En este sentido, emerge la urgencia de advertir que los niños y las niñas luchan para que sean reconocidos como particulares y únicos, lo cual sería la manera en que construyen su propia identidad.
6. Infancia de pares, amigos, niños y niñas que comparten: este ha sido considerado un imaginario instituyente emergente, ya que se percibe una diferencia entre los significados de los adultos frente a la relación entre los niños y las niñas y la percepción de los infantes. Estos últimos, enfatizaron en que viven en igualdad de condiciones, motivo por el cual se viven experiencias compartidas, caracterizadas por la sensibilización y acciones concretas donde se visibiliza: jugar, explorar, aventurarse, entre otros.

Esta investigación ha sido una mirada integradora de los imaginarios instituidos e instituyentes desde la mirada de los niños y las niñas, con hallazgos relevantes para comprender los significados creados en los infantes, sobre la comprensión de la realidad. Lo anterior deja entrever las diferencias marcadas con los adultos, representados por sus padres y los infantes.

Así mismo, para agregar otra mirada sobre la construcción de los imaginarios sociales de la infancia, se trae a colación la investigación adelantada en Chile por Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora (2015), quienes indagaron directamente a la formación de educadoras para el

nivel de párvulos. La citada investigación surgió ante la necesidad de reconocer los diferentes problemas en la formación de las educadoras, tendiendo a presentar desaprovechamiento del tiempo, implementación de actividades poco atractivas con contenidos pobres, además de didácticas descontextualizadas; todo esto visibiliza una formación de baja calidad al no ajustarse a las necesidades de los niños y las niñas, sumada la poca flexibilidad y creatividad en el trabajo de aula. En síntesis, los investigadores consideran el efecto nocivo que produce el “limitado conocimiento acerca del desarrollo de los niños y niñas y la baja capacidad de reflexión autocrítica” (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 344), como fuente del problema.

La investigación se adelantó con el uso de entrevistas y la integración de figuras altamente llamativas y populares; resultados de una búsqueda en Google por las categorías: proyecto, fragilidad, delicadeza, cántaro, proyecto de futuro, futuro, explorador de la naturaleza, transformador, vulnerable, objeto de amor de los sujetos adultos. Elementos que sirvieron como mecanismo para desviar la atención de la atención de la sobriedad durante la participación (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 347).

La recolección de información abarcó datos de orden profesional para la caracterización de los participantes y dentro de las entrevistas se abordaron procesos de formación e historia desde sus propias infancias. Finalmente, preguntas sobre el asunto concreto de reconocer el entramado de significados que posee cada participante, en torno al sujeto social: niño y niña.

Los resultados de la indagación permitieron realizar una diferenciación entre los imaginarios sociales de la infancia en una etapa anterior a su formación pedagógica y otros imaginarios presentes durante la práctica pedagógica, en los que son instituidos durante la formación pedagógica,

que igualmente posee la capacidad de crear discontinuidades y rupturas en el entramado construido durante su historia. A continuación, se presentan los diferentes imaginarios sociales de la infancia encontrados.

1. Discurso, recuerdos de la infancia: tesoros del mundo, inocentes, esponjitas, luces, vulnerables, infancia como la mejor etapa de la vida.
2. Discurso pedagógico: sujeto de derechos, exploradores, niño indivisible.

Como se puede observar, en el grupo de imaginarios provenientes de su historia de vida y los recuerdos de la niñez, se esgrime gran cantidad de ambigüedades, en las que prevalece la noción instituida desde los adultos y las experiencias vividas. Momentos de temor, dolor, dificultades y la conceptualización de sus padres sobre la infancia. A manera de contraste, se observa en los discursos provenientes de la formación pedagógica, la prevalencia de falta de articulación, con lo cual se presentan tres grupos de imaginarios que destacaron, siendo estos, al parecer, instituidos desde la formación pedagógica.

A continuación, se expone la síntesis de los imaginarios de la infancia propuesta por Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora (2015), allí se destaca la agrupación de acuerdo al momento histórico en que se conciben los diferentes imaginarios.

1. Antes de ingresar a la universidad: inocente, persona de cuidado frágil y vulnerable, diamantes en bruto y esponjitas que absorben, fuerza para grandes, niños y niñas de posibilidad a futuro.
2. En la formación pedagógica: inocente, vulnerable, esponjitas, luz, tesoros del mundo, infancia como la mejor etapa de la vida, niño y niña indivisible, exploradores, sujeto de derechos.

3. En la práctica profesional: niños y niñas como constructores de aprendizajes, niños y niñas exploradores, niños y niñas sujetos de derechos.

La revisión de estos hallazgos permite el reconocimiento de algunas particularidades. Por un lado, prevalece la concepción de los niños y las niñas como seres frágiles que deben ser protegidos, en donde la defensa de sus derechos, incluso prevalece sobre los demás. Este aspecto que se puede encontrar instituido dentro de la Carta Magna de Colombia, en el artículo 44, resalta luego de exponer cada uno de los derechos, que:

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Const., 1991, art. 44).

Además, los niños y niñas han sido vistos como seres incompletos, con potencial (diamantes en bruto), que pueden aprender (esponjitas), como los dueños del futuro. Elementos que hacen parte de una visión mesiánica de la infancia. Por otro lado, existe la visión de los niños y niñas con autonomía, al considerar que pueden construir todo lo que se proponen.

Finalmente, se destaca el imaginario del infante como transformador de los adultos, allí las narrativas de los docentes argumentan el poder que tienen los niños y niñas para generar una nueva conciencia sobre la labor de práctica pedagógica.

Las afirmaciones giraron en torno a explicar si la visión sobre los niños y las niñas había cambiado al ingresar al quehacer docente, lo cual se ha visto como imaginarios instituyentes, ya que han creado cierta perturbación en los imaginarios instituidos desde la formación pedagógica. Aspecto de gran importancia para comprender al infante como sujeto social.

Un llamado a los maestros en formación

El eje fundamental de realizar esta indagación ha girado alrededor de las prácticas pedagógica, motivo por el cual, la comprensión de los imaginarios sociales de la infancia fueron indagadas dentro de este contexto. Ahora bien, en este punto se hace necesario traer a colación los propósitos de las prácticas educativas pedagógicas para el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales son:

1. Integrar los procesos de aprendizaje de los estudiantes alrededor de escenarios reales.
2. Desarrollar las competencias de formación ligadas a la enseñanza, evaluación y la investigación.
3. Favorecer la construcción de saberes pedagógicos y la investigación de diferentes escenarios educativos en aras de lograr transformación social.
4. Formar un futuro licenciado innovador, analítico, reflexivo, con capacidad de evaluar desde su experiencia pedagógica.
5. Propiciar el reconocimiento de los diferentes escenarios socioeducativos. Aportar a la construcción de la identidad personal y profesional, al partir del impacto social generado por la licenciada y el licenciado en formación.
6. Facilitar el proceso formativo del licenciado en formación, con acciones constantes de acompañamiento. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2018).

Haciendo una extracción de algunos elementos de valor, se puede destacar la importancia de asumir, por parte del estudiante, la competencia investigativa como una manera de abordar los fenómenos dentro del

quehacer del docente. Por otro lado, es propósito de las prácticas, formar un futuro licenciado analítico y reflexivo, con capacidad de evaluar desde su experiencia pedagógica.

Es decir, que el docente en formación debe tener una mirada de búsqueda constante de elementos que le ayuden a comprender la realidad educativa. Sobre esto se puede destacar la importancia de ejecutar actividades en donde se adquiera un entendimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales. En este sentido, es posible pensar en la elaboración de informes de práctica, los cuales están contruidos con lo que pretende ser una suerte de consideraciones teóricas, prácticas, metodológicas y didácticas; estas están instituidas desde la formación pedagógica.

Así mismo, los informes dan muestra de la construcción de estrategias y secuencias para el trabajo de aula con los estudiantes, en donde prevalece, nuevamente, la puesta en escena de imaginarios instituyentes. Es decir, los niños y las niñas poseen imaginarios de sí mismos y con ellos significados e imágenes consideradas como verdad, sobre lo que observan como la realidad. Se advierte la intervención de las prácticas pedagógicas como la puesta en escena de elementos tendientes a generar discontinuidades y rupturas.

Lo anterior se asegura por la necesidad de iniciar —desde la universidad— con una comprensión más amplia de la educación y los imaginarios de la infancia a partir de una postura de crisis, en donde su conceptualización y entendimiento debe convertirse en una manera de generar mayores herramientas a los docentes en formación.

Lo que se pretende aquí, es dar continuidad a una idea expuesta por Triviño (2018), en la que asegura que existe “un tejido que da sentido al quehacer del docente, que se mueve permanentemente entre lo instituido, lo institucionalizado, para crear lo instituyente” (p. 66).

En este orden de ideas, el trabajo se debería emprender desde diversos flancos. Por un lado, tenemos el reconocimiento de los imaginarios sociales de la infancia de los candidatos al iniciar en el proceso de formación en la licenciatura en pedagogía infantil. Esta información es de gran importancia para la toma de decisiones sobre la conceptualización del niño y la niña por parte de los futuros estudiantes del programa, el cual consiste en la puesta en escena de los imaginarios instituidos en los candidatos.

De otro lado, se advierte un proceso de formación continua acerca de los imaginarios sociales de la infancia, durante la vida académica en la institución educativa —antes de su primer encuentro con la práctica pedagógica—. En otras palabras, la exposición de imaginarios instituyentes, los cuales crean rupturas en los significados e imágenes, alrededor del niño y la niña como sujetos sociales tienen en cuenta que la mayor parte del tiempo, el discurso manejado sobre el imaginario social de la infancia proviene de lugares como la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación. En éstas prevalece el aprendizaje, el pleno desarrollo, la formación integral y la formación ciudadana, entre otras (Ley 115, 1994), concepciones que han sido sistemáticamente instauradas en la sociedad y ahora aceptadas (Triviño, 2018).

Adicionalmente, se debe iniciar con mayores esfuerzos orientados a la indagación permanente en el campo de la práctica pedagógica, en la que el docente en formación proponga nuevas maneras de comprender al niño y la niña como sujetos sociales, esto es porque ingresa a una institución educativa con imaginarios institucionalizados, y el practicante posee imaginarios instituidos, al igual que los estudiantes. Por medio de las diferentes investigaciones citadas en este documento, se advierte una deconstrucción y reconstrucción constante de los fenómenos sociales. Además, los docentes en formación crean imaginarios instituyentes en los

estudiantes y los estudiantes hacen lo mismo, ya que se advirtió un poder transformador de los infantes en los practicantes, siendo precursores de imaginarios instituyentes en los docentes en formación. Esto se muestra cuando el estudiante expresa: «la realidad es totalmente diferente»; «ahora que estoy en el aula con niños, comprendo mejor la labor docente».

En este punto, se puede considerar que el llamado concreto es el de resignificar las prácticas pedagógicas, en donde el pedagogo sea capaz de asumir un rol comprometido con la comprensión de la realidad, que actualmente destaca tres ámbitos enunciados por Rincón (2016). El primero, tiene que ver con el reconocimiento de los infantes y sus imaginarios dentro de contextos difíciles y extremos (conflicto armado, violencia intrafamiliar, inseguridad, explotación), elementos que deconstruyen y reconfiguran las subjetividades de los niños y las niñas. El siguiente enunciado tiene que ver con el trabajo interdisciplinario, en el que los docentes en formación trasciendan al trabajo mancomunado con otras disciplinas —incluso transdisciplinares—, con el fin de comprender la experiencia del infante. El último enunciado, tiene que ver con la acogida de la multiexpresividad y los cambios culturales contemporáneos, en donde las TIC han permitido la ruptura de fronteras y la participación de los niños y niñas en asuntos globales.

Finalmente, resignificar la práctica pedagógica también incluye generar caracterizaciones claras sobre los principios, los valores o fundamentos de una práctica, además de la didáctica necesaria para ser llevada a cabo (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Esto es sobre la necesidad de trabajar en las incoherencias existentes entre los discursos que giran alrededor de la práctica pedagógica, y que, además, dejan entrever gran diversidad de discursos y subjetividades, lo cual lleva a preguntarse por la reconfiguración de la práctica pedagógica a la luz de las urgencias escolares y la crisis sobre el sujeto social: niño y niña.

Reflexiones finales

La comprensión de los imaginarios sociales en la infancia es un paso fundamental para comprender las dinámicas de la práctica pedagógica, lo cual indica la urgencia de abordar con una nueva mirada y proyección, las iniciativas a ser adelantadas en el trabajo con los docentes en formación. Aquí es imperante relacionar constantemente el movimiento permanente entre lo instituido, lo institucionalizado, en aras de crear lo instituyente.

Los imaginarios sociales de la infancia se producen sobre un entramado histórico, en donde las experiencias de la infancia son fundamentales, así como también es fundamental la educación brindada por sus familias, quienes instituyen redes de significados. En este sentido, es necesario generar procesos de formación en los que se consideren con mayor relevancia los elementos para institucionalizar imaginarios sociales de la infancia, acordes a las exigencias y necesidades del mundo actual, identificando aquellos enclavados en visiones antiguas del sujeto social: niño y niña.

El llamado concreto es el de propiciar el debate académico para resignificar la práctica pedagógica como un espacio en el cual se vivan procesos constantes de deconstrucción y reconstrucción sobre significados sociales. Allí es donde el papel del licenciado en pedagogía infantil debe emprender por apropiarse de propuestas diferenciadoras y coherentes con sus competencias y propósitos sociales, con lo cual, el estudio de los imaginarios sociales de la infancia se presenta como un campo fértil de generación de nuevos conocimientos. Pretensión que solo puede ser posible si desde la construcción de fortalezas de los docentes en formación, se entregan mayores herramientas para la indagación de características y propiedades de los fenómenos sociales entretejidos dentro del quehacer docente.

Referencias

- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M. y Suárez, A. (2009). Significados de infancia en el marco de la globalización. *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 6(12), 147-165. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2009.0012.06>
- Burgos Calderón, D. B. y Cifuentes Garzón, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Caro, P., Saracostti, M., Kinkead, A. y Grau, M. (2017). Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 267-279.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, (53), 27-45.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Julio 7 de 1991. Editorial Legis.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2018). *Práctica pedagógicas y educativas. Licenciatura en Pedagogía Infantil*.
- D’Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 127-134.
- De Régules, S. (2016). *Las teorías del caos y la complejidad. El mundo es un caleidoscopio*. Batiscafo.

- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E. y Correa, L. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 131-150. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- Gómez-Montoya, P, Zubizarreta, A. y Aguadez, J. (2018). La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica de significados. *Aula Abierta*, 47(4), 471-480.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. (H. Cortés, y A. Leyte, eds.). Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (6 ed.). Alianza Editorial; Emecé Editores.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2) 162-174.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. DO n.º 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Martínez-Núñez, M. D. y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Ciclo de vida*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea Digital*, (2), 1-25.

- Rincón, C. (2011). *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá*. [Sesión de conferencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7-11 de noviembre de 2011.
- Rincón, C. (2016). Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 15(2), X-XVII.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 24-46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Triviño, A. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- Trujillo, F. (2017). *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Velázquez, O. (2013). Las representaciones sociales, los imaginarios sociales y urbanos: ventanas conceptuales para el abordaje de lo urbano. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, (14), 1-24.