

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI
GRUPO DE INVESTIGACIÓN INFANCIAS
COLCIENCIAS - IDEP**

378.007
A45p
94



**PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y LOS
IMAGINARIOS DE INFANCIA
INFORME FINAL**

**DIRECTORA
CECILIA RINCÓN B.**

**INVESTIGADORES
OMAIRA DE LA TORRE
ANA ISABEL ROSAS
DANIEL ARTURO HERNÁNDEZ**

**COINVESTIGADORA
ANA VIRGINIA TRIVIÑO**

Inventario IDEP
000363

Bogotá, D.C. Febrero 2006

80/10/21
660000

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	3
II. REFERENTES CONCEPTUALES	7
1. IMAGINARIOS SOCIALES	7
1.1. Imaginario Radical Social Instituyente.....	8
1.2. Imaginario Social Instituido	11
1.3. Imaginario Social Institucionalizado	12
2. IMAGINARIOS SOCIALES DE INFANCIA.....	13
2.1. Imaginarios y Representaciones de la Infancia.....	17
2.2. La Pedagogización de la Infancia: del niño al alumno.....	18
3. LA FORMACIÓN DE MAESTROS.....	22
4. EL CURRÍCULO.....	26
4.1 El Currículo de Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	28
4.1.1. Relaciones entre didáctica y currículo.....	28
4.1.2. Principios de la construcción del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	30
4.2 La Práctica Docente.....	37
4.2.1. Competencia pedagógica.....	38
4.2.2. La vivencia y las prácticas formativas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	40
4.2.3. La innovación y la vivencia escolar	44
4.3. El Currículo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Ciclo Complementario	46
4.3.1. Un poco de historia: a manera de introducción.....	46
4.3.2. Conceptos básicos.....	49
4.3.3. Plan de estudios para la formación profesional de maestros en Ciclo Complementario Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (propuesta actual en desarrollo)	53
III. PROCESO METODOLÓGICO	56
1. PRIMERA FASE: CONSOLIDACIÓN EQUIPO, CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	57
1.1. Consolidación del Equipo de Investigación.....	57
1.2. Construcción de Instrumentos y Recolección de Información	57
2. SEGUNDA FASE: SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	60
3. TERCERA FASE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	61
3.1. La Hermenéutica Como Estrategia en la Búsqueda de los Imaginarios	62
3.1.1. La imagen como texto autónomo que comunica pensamiento.....	66
3.1.1.1. Características de la imagen.....	67
IV. CARACTERIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE INFANCIA NIÑO Y NIÑA DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN.....	70
1. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS DE INFANCIA, NIÑO Y NIÑA DE LOS (LAS) ESTUDIANTES DE CICLO COMPLEMENTARIO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI.....	70
1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: Lo Instituido, Lo Instituyente y Lo Institucionalizado de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes	

del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.	82
1.1.1. Representaciones sociales de infancia, niño, niña: lo instituido y o instituyente	83
1.1.2. Impacto de los programas de formación: lo institucionalizado en las significaciones imaginarias de infancia, niño y niña	90
1.1.3. Experiencias personales desde la perspectiva de la formación como maestros: Lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado	95
2. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS DE INFANCIA, NIÑO Y NIÑA DE LOS (LAS) ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ SE CALDAS	99
2.1 Caracterización de los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes de la Licenciatura en pedagogía Infantil de I – III Semestre.	99
2.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: lo Instituido, lo Instituyente y lo Institucionalizado de los imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los estudiantes de I - III Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil.	101
2.1.1.1 Representaciones de niña y niño: Los dualismos instituidos en las visiones sobre las niñas y los niños escolares	101
2.1.1.2 El desacuerdo con lo instituido o el surgimiento de lo destituyente.	111
2.1.1.3. La reproducción de la institución escolar o el poder instituyente de lo instituido.	114
2.2. Caracterización de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de V – VII semestres	122
2.2.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: lo Instituido, lo Instituyente y lo Institucionalizado de los Imaginarios de los Estudiantes de V – VII Semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas	128
2.2.1.1 La Representaciones sociales de Infancia, niño y niña: Lo instituido y lo instituyente.	128
2.2.1.2. Una propuesta curricular: un imaginario instituyente–institucionalizado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	133
2.3. Caracterización de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de VII – X Semestre.	137
2.3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: Lo Instituido, Lo Instituyente y Lo Institucionalizado de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes de VII–IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	148
2.3.1.1. Representaciones de infancia, niño y niña: elementos de un imaginario instituido presente en la configuración del imaginario social de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	148
2.3.1.2. Elementos del imaginario institucionalizado de infancia, niño y niña presente en el imaginario social de los estudiantes.	167
2.3.1.3. Elementos de un imaginario Instituyente presente en el imaginario social de infancia, niño y niña de los estudiantes.	173
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	179
1. APORTES TEÓRICOS	179
2. APORTES METODOLOGICOS	182
3. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE	183
4. IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN	185
VI. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	190

**PROYECTO “LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LOS
IMAGINARIOS DE INFANCIA
FICHA TÉCNICA**

Titulo del proyecto: La Formación de Maestros y los Imaginarios de Infancia.
Ejecutor: Grupo de Investigación Infancias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
Investigador Principal: Cecilia Rincón Berdugo. Investigadores: Omaira de la Torre Ana Isabel Rosas Daniel Hernández R.
Coinvestigadora: Ana Virginia Triviño R. Asesor: Javier Saénz
No. de Contrato. 292 – 2003.
Fecha de iniciación: Marzo 17 de 2004.
Fecha de Finalización: Abril 17 de 2006.
Duración: 21 meses, con prórroga de 3 meses
Presupuesto: 94.680.000.00 (NOVENTA Y CUATRO MILLONES SEISCIENTOS OCHENTA MIL PESOS MTC.)

I. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación la Formación de Maestros y los Imaginarios de Infancia tiene sus antecedentes en el desarrollo de la propuesta curricular del Programa de Formación de Maestros para la infancia, “Licenciatura en Pedagogía Infantil” de la Universidad Distrital y la reforma para la Acreditación Previa del la “Normal Superior Distrital María Montessori”, procesos en los el cuales se evidencia, a través de las prácticas pedagógicas, que los discursos de las propuestas curriculares de estos programas de formación de maestros para la infancia son limitados para lograr transformar las prácticas escolares y las formas de relación niño-adulto. La pregunta que surge es la siguiente: ¿Qué se requiere para transformar las prácticas pedagógicas y las formas de relación con la infancia?

Desde esta perspectiva, el grupo de investigación INFANCIAS plantea que las prácticas pedagógicas dependen, además de otros factores, de los imaginarios sociales de infancia que portan los estudiantes de estos programas de formación. Estos imaginarios han sido previamente construidos a partir de diferentes experiencias de cada uno de los sujetos, y tienen un lugar importante en la institución de la sociedad, puesto que circulan en el espacio de la educación.

Las relaciones de los seres humanos están mediadas, por las elaboraciones individuales subjetivas que cada ser humano de si mismo, del otro y del mundo. Estas elaboraciones del sujeto son parte esencial de su experiencia y de su cognición, y orientan su interacción con los demás y con el mundo. Las imágenes elaboradas por los estudiantes en torno a la infancia, los niños y las niñas hacen comprensible el por qué de ciertos comportamientos o acciones de estos

estudiantes con la niñez. Por tanto, las formas de relación con la infancia encuentran significación en el imaginario social que subyace al sentido dado a las relaciones entre los que estudian para maestros y los niños y las niñas, significación que atraviesa tanto lo racional como lo afectivo. Se plantea, entonces, que es posible incidir en las prácticas pedagógicas de los y las estudiantes que se forman como maestros y maestras para la infancia si se logra incidir a través del currículo de cada programa de formación en el imaginario de infancia y, por lo tanto, modificar las formas de relación con los niños y las niñas.

El imaginario no sólo posee un carácter natural sino que tiene su fuente en la cultura de una determinada sociedad instituida. Los imaginarios bullen entre lo individual y lo colectivo, lo semejante y lo diferente, referidos a las situaciones, a los otros y a las cosas, y en ellos se hallan claves fundamentales para la indagación sobre el significado y el sentido de las relaciones que se han hecho objeto de estudio para comprender y poder incidir en la práctica pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y los estudiantes del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Desde esta perspectiva, se deben tener en cuenta tanto la influencia del conocimiento elaborado y especializado como la apropiación por parte de los sujetos a través de los rituales institucionales. De esta forma se puede aproximar una hipótesis según la cual la formación profesional que recibe un individuo puede modificar sus imaginarios y por tanto su relación auténtica con los niños y las niñas. Los conocimientos elaborados o constituidos a través de diferentes formas académicas de un currículo funcionan como un imaginario social instituido que interactúa con los imaginarios que traen los estudiantes y con sus experiencias creando nuevas formas y relaciones. Desde estas consideraciones. La pregunta central de la investigación que se formula: **¿Qué de una propuesta pedagógica interdisciplinaria para la formación de maestros en preescolar y básica primaria incidiría en la modificación de sus imaginarios de infancia, niño y niña y propiciaría cambios significativos en la cualificación de las prácticas**

y de sus relaciones con la niñez y su educación?

A partir de esta pregunta de investigación con un enfoque metodológico cualitativo interdisciplinario, que utiliza las técnicas de recolección etnográficas y etnometodológicas y para el análisis utiliza la hermenéutica apoyada en el análisis del discurso, para dar respuesta a preguntas como:

- ¿Que imaginario de infancia, niño y niña tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la U.D. Y del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior María Montessori?
- ¿Cuál es el imaginario de infancia, niño y niña que lleva a los jóvenes a inscribirse en estas instituciones y a escoger programas de formación orientados a la educación para la infancia?
- ¿A través de la formación profesional como Licenciado o Normalista es posible modificar los imaginarios de infancia, niño y niña?
- ¿Cómo inciden algunas formas académicas en la modificación de infancia, niño y niña de los estudiantes implicados?
- ¿Cuáles son los cambios de actitud más significativos de los estudiantes de las dos instituciones en relación con la infancia?
- ¿Qué características debe tener una propuesta curricular que aporte herramientas para satisfacer demandas educativas integrales y modifique los imaginarios de infancia niño y niña hacia una interacción pedagógica afortunada?

Por lo tanto, se hace fundamental develar los imaginarios que se tejen en las instituciones educativas formadoras de maestros, nuestro estudio se concentra específicamente en el lapso posterior a la Acreditación Previa de Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores.

Desentrañar los imaginarios, el papel que juegan en las actitudes y la posibilidad de su modificación mediante ciertas estructuras curriculares implica dar un paso fundamental para la definición de políticas de formación de maestros, no sólo en

relación con la Escuela Normal, el Ciclo Complementario y las Facultades de educación, sino también en relación con P.F.P.D.(Programas de Formación Permanente de Docentes en Ejercicio) y otros programas que ayudan a la formación de los maestros que educan la infancia en el país.

En general, para la comunidad científica esta investigación constituye un aporte en la elaboración de una epistemología contemporánea sobre el conocimiento de la infancia y aporta un parámetro fundamental para la evaluación del impacto de los currículos de formación docente.

II. REFERENTES CONCEPTUALES

1. IMAGINARIOS SOCIALES

Indagar por los imaginarios, sus cambios y la posibilidad de ser modificados, requiere desentrañar la creación incesante e indeterminada en lo social, en lo histórico y en lo psíquico, instancias sustanciales para la “construcción de la realidad” y para la comprensión de las relaciones entre los discursos y las prácticas. Aportar a una historia de creación colectiva desde las historias individuales, implica develar las relaciones de cada sujeto consigo mismo y con los otros en un contexto determinado. Es decir, un estudio que al indagar por los imaginarios y las significaciones asume al sujeto en el cual se conjugan los pensamientos, los afectos y las acciones.

Sobre este presupuesto el presente estudio cultural se preocupa más por las significaciones e interacciones entre sujetos, que por el inconsciente colectivo y las historias de los grupos en los cuales el sujeto pierde su individualidad. Al respecto, Chartier, en el libro *El mundo como representación*, critica la historia de las mentalidades que admite la existencia de un inconsciente colectivo que integra indiscriminadamente a los sujetos, por cuanto incurre en la invisibilización de las individualidades. Ejemplo de ello es la Infancia, que históricamente ha nombrado a los niños y a las niñas con enunciados universalistas como: débiles y dóciles; ingenuos y puros, o bien malvados y moldeables, etc., valoraciones que obvian el reconocimiento de la diversidad de los niños y las niñas como “sujetos” con autonomía.

Desde la perspectiva de la historia de la cultura, que según Berenzon (1999: 19)

engendran comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones. Esto nos lleva a pensar que lo “creíble” en un grupo social, lo que motiva y orienta las actuaciones, está determinado por sistemas de percepción socialmente legitimados.

El imaginario radical social instituyente representa cosas/objetos/figuras/formas/imágenes, los cuales son construidos en unas condiciones particulares, en unas “realidades” leídas e interpretadas por un sujeto en un momento histórico y social determinado. Esta producción de objetos, figuras y símbolos se realiza en plena libertad: es creación del sujeto y en la medida que estructura, cambia y transforma su “realidad”, transforma y modifica su mundo exterior. El imaginario radical obedece al principio de creación, el cual es otorgado a la imaginación primera, que, “en su primer aspecto (el aspecto perceptivo que concierne al exterior), la imaginación radical, crea para el ser humano singular un “mundo propio” genérico, un mundo suficientemente compartido con los otros miembros de la especie humana. En un segundo aspecto, el aspecto propiamente psíquico, ésta crea un mundo propio singular” (Castoriadis, 1997: 150).

La imaginación radical es fuente de “percepción y formas lógicas”; esta imaginación produce y configura una red de representaciones que atraviesan el mundo social y el mundo singular, estas construcciones mentales se materializan en las instituciones con sus reglas, reglamentos y normatividades. En este sentido, se habla de una articulación entre el mundo subjetivo y el mundo social; pues, como se ha dicho, son los sujetos desde su cotidianidad, sus realidades históricas y su psiquismo los que construirán, perpetuarán y modificarán las significaciones y los sentidos del mundo.

En cada sociedad y en cada cultura existe un **imaginario radical social instituyente**. Esto es, un conjunto de grandes significaciones sociales: el amor de Dios, el castigo divino, que después se traducen en íconos, formas de representación de un imaginario que está investido de trascendencia para su

colectividad, símbolos de reconocimiento y de cohesión por los que vale la pena incluso ganar o perder la vida. El *imaginario radical social instituyente* tiene como fuente de creación la imaginación, a partir de la cual surgen representaciones, que aunque individuales, al ser compartidas con otros generan transgresiones, discontinuidades y rupturas, propiciando un espacio de construcción colectiva humana.

Para que el proceso de socialización pueda llevarse a cabo, dice el autor, es necesario una sociedad instituida. Esta sociedad se ha instituido desde lo colectivo anónimo que no es la simple sumatoria de psiquismos individuales sino la obra del imaginario radical instituyente. Lo que para el psiquismo singular es la imaginación radical para la sociedad es el imaginario radical. En el psiquismo humano esta imaginación radical está en la base de la creación del individuo así como para la sociedad el imaginario radical está en la base de su constitución. Imaginación e imaginario radial de manera inseparable crean la sociedad y al individuo.

Lo **instituyente** es sinónimo de irreverencia, de resistencia crítica y de imaginación creadora: aspecto de lo humano que hasta ahora no ha encontrado el lugar que le corresponde en ese complejo proceso de construcción /deconstrucción de lo social. La *imaginación anticipadora* es la que ha hecho posible la creación de mundos, el derrumbe de ídolos y el paso a la constitución de lo singular. En esa relación entre lo colectivo y lo singular se tejen afectos, deseos y tensiones que pueden expresarse de diversas formas. Lo instituyente demarca lo caótico, pero, a la vez, comporta un potencial que le permite la creación de universos de sentido. La comprensión de lo instituyente debe tomarse y asumirse desde un sentido integrador; en un proceso dialéctico móvil y dinámico. Cuando se afirma que la familia, la política o la infancia está en crisis, en el fondo lo que se puede estar diciendo es que están surgiendo nuevas formas de poder; emergen nuevas formas que quieren ser hegemónicas y para ello luchan por ganar una legitimidad, una condición que les dé el reconocimiento.

1.3. Imaginario Social Institucionalizado

Lo **institucionalizado** aparece “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones «habitualizadas» por los diferentes tipos de actores” (Berger y Luckmann). Es decir, rutinas que perviven y se colocan en perspectiva de futuro. Lo institucional se sitúa en el plano pre-teórico, o en lo que suele denominarse «sentido común». En definitiva, es lo que todos saben sobre el mundo social. Este saber se aglutina en metáforas, máximas, moralejas, creencias, símbolos, ritos o elaboraciones axiológicas. Sentidos que definen reglas de comportamiento desde los cuales se controla y reproducen esquemas.

Otra característica del imaginario institucionalizado es su carácter histórico y las reglas de control que permiten su reproducción. Se reconoce la institucionalización si se comprende el proceso histórico que la produjo y desde allí se determinan las formas de auditar el comportamiento humano. Esto se ha concretado en el establecimiento de pautas que son definidas y asumidas acríticamente. Es el caso del mundo cultural transmitido por los padres a sus hijos desde la tradición, convertida en realidad histórica “objetiva” que está más allá y por encima de los sujetos, en este caso los niños. Quiere decir entonces que lo institucionalizado remite al ámbito de las aceptaciones colectivas y se constituye en una expresión de la realidad, en la medida en que ellas son sólo posibles si están insertas en una red simbólica que las legitima.

En nuestro estudio, esta mirada de lo institucional se puede detectar en las formas cómo se organiza la escuela, en los ritos que instala, en la manera como se definen y conciben los manuales de convivencia, en los currículos, en los tratamientos que reciben los contenidos, en las interacciones y expresiones que circulan. El comportamiento institucionalizado demarca los espacios simbólicos que se habitan y determinan las situaciones que se consideran necesarias y aceptables.

Después de esta condensada exposición de los aportes teóricos de Castoriadis, conviene adentrarse en los imaginarios de infancia, parte sustancial de esta mirada.

2. IMAGINARIOS SOCIALES DE INFANCIA

Desde hace más de veinte años, la reflexión sobre la infancia, la educación y la pedagogía, ha convocado en la Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Distrital a docentes de distintas disciplinas y experiencias de formación, permitiendo construir el programa académico en una discusión interdisciplinaria.

La primera investigación colectiva realizada en esta licenciatura con participación de estudiantes, que entonces eran maestros en ejercicio, se dedicó al conocimiento de la infancia más allá del espacio escolar: "Los Niños del Cuarto Mundo", nombre con el que fue publicada esta investigación dirigida por el psicólogo y pedagogo catalán Virgilio Crespo en 1992. En esta investigación, los niños fueron estudiados en sus actividades y circunstancias cotidianas, así como en sus relatos sobre ellas, y se orientó la mirada hacia el niño como sujeto que vive y significa sus experiencias.

Esta investigación abrió el camino para otras investigaciones en la Licenciatura, entre ellas "Vidas en el Umbral", publicada en 1995, en la que trabajaron veinticuatro maestros, bajo la dirección de la profesora Flor Alba Santamaría. En ella se recurre también a relatos de niños y adultos que recuerdan su infancia y su educación.

Por su parte, el "Área del Niño", de la Licenciatura en Educación para la Infancia y en Pedagogía Infantil, es entendida como un espacio interdisciplinar en torno a la infancia. Los talleres que se desarrollan en el "Área del Niño" tuvieron como

perspectiva el estudio de la realidad de los niños y niñas a nivel mundial, nacional y local y el análisis de las teorías y concepciones de la infancia desde la antigüedad hasta hoy; la interpretación de los marcos familiares, educativos y sociales que coadyuvan a superar la ruptura tradicional entre el mundo de la escuela, la realidad social y cultural extraescolar (tomado del Documento Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil).

En la revisión bibliográfica se han encontrado algunas investigaciones que abordan el tema de la infancia y que indagan sobre su significado y su realidad social y cultural, desde teorías del desarrollo infantil y el estudio de las prácticas de crianza. Las investigaciones más actuales buscan asumir el concepto de infancia como una construcción social y pretenden evidenciar las condiciones sociales de la infancia y elaborar las metodologías para conocerlas y transformarlas.

Entre estos trabajos se encuentra el estudio orientado por el Dr. Jaime Bueno de la Universidad Incca de Colombia titulado *Pautas de Crianza*, asociado con trabajos de grado como “*Estudio de las Pautas de Crianza en un grupo de niños de 0 a 5 años*” y “*Estudio de las pautas de Crianza en un grupo de madres solteras que asisten a consulta externa del Hospital de la Misericordia*”.

Los estudios de Cecilia Muñoz, “*La Niñez en el siglo XX*”, interesan por cuanto indagan sobre la evolución histórica del concepto del niño desde finales del siglo XIX hasta la década de los 90 en Bogotá. El estudio revela cómo al concepto de niño subyace un tipo de pauta de crianza y una teoría y una acción pedagógica. Devela desde el discurso pedagógico, legislativo y periodístico, los significantes y significados que el concepto de infancia porta en relación con una realidad social y cultural.

Otra investigación importante es *El Estado del Arte de la Infancia en Caldas*, desarrollada por los profesores Dairo Sánchez, Sara Victoria Alvarado y otros,

para el CINDE. Recoge el proceso de socialización del concepto de la infancia con un análisis cultural, analiza los trabajos e investigaciones que asumen la infancia como objeto de estudio e intervención en Caldas y describe la relación entre educación e infancia, en el periodo comprendido entre 1985 y 1995.

De otra parte, se encuentran estudios que abordan la constitución histórica de la infancia y la evolución de este concepto en el mundo. Entre ellos, la investigación de Philippe Ariès y Lloyd De Mause, historiador y psicólogo respectivamente, quienes apoyados en teorías como la historia de las mentalidades y la psicogenética han elaborado un estudio de la evolución del concepto de infancia en Europa. En esta misma línea encontramos la investigación de Maria Victoria Alzate "*La Infancia: Concepciones y Perspectivas*", en cual hace un rastreo de las diferentes concepciones y perspectivas de la infancia en los discursos pedagógicos en Colombia.

Asimismo los estudios sobre infancia y pedagogía de Mariano Narodowski, *Infancia y Poder*, (1989 y 1990) buscan develar el concepto de infancia que subyace en los discursos pedagógicos. La investigación pretende encontrar nuevos sentidos a partir del concepto de niñez como génesis de la pedagogía.

De igual forma se encuentran los trabajos de Sandra Carli *Infancia, Cultura y Educación en la década del 80 y 90 en la Argentina*, en el que se plantea la tesis de la desaparición de la infancia como categoría de la modernidad y la mundialización de la cultura infantil, destacando el impacto de los *mass media* que diluyen las diferencias de edad, en este caso entre el niño y el adulto, a partir de la conformación de un mercado global de consumo.

La misma autora en su estudio *Niñez, Pedagogía y Política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación en Argentina 1880–1955*, vincula los conceptos de infancia con la pedagogía y la política, hace un acercamiento a las transformaciones de los discursos acerca de la infancia,

realizando un análisis minucioso de fuentes documentales que permiten desplazarse del pensamiento pedagógico al político.

Recientemente se encuentra un trabajo del psicólogo Ferran Casas, *Infancia: Perspectivas Psicosociales*, quien a través de un estudio de las representaciones sociales de la infancia, trasmite una visión amplia de las distintas percepciones, actitudes y representaciones que de forma individual o grupal marcan las relaciones de los adultos con los niños y las niñas y que, en definitiva, para el autor, condicionan la vida infantil y configuran el macrocontexto en el que viven.

En esta línea se encuentra a su vez, *La Construcción del sujeto menor, una mirada a las prácticas de exclusión social*, de Aleiro Duroqui y Silvio Guemuremon, en el cual se realiza una aproximación a la construcción histórica del sujeto menor en el último siglo.

Finalmente, no podría omitirse el trabajo titulado *Mirar la Infancia*, de Javier Saéñz y Oscar Saldarriaga quienes realizaron un estudio extenso de la forma cómo se constituyó la pedagogía y la educación de la infancia en diferentes momentos de la historia de Colombia.

Aunque, desde la década de los 60, la infancia pasó a ser objeto de investigación permanente, desde diferentes perspectivas científicas (provenientes de modelos de interpretación psicológicos, sociológicos, antropológicos, lingüísticos y pedagógicos), no existen trabajos que realicen estudios comparados con las características que se propone este proyecto. Es decir, los investigadores de la infancia no conocemos a fondo el papel que juegan los imaginarios y representaciones subyacentes en las estructuras curriculares y planes de estudio, la incidencia de la formación académica en la reelaboración del imaginario de infancia dado que la actuación de estos futuros maestros con la infancia va a depender del imaginario que reconstruyan en estos procesos de formación.

2.1. Imaginarios y Representaciones de la Infancia

El término infancia tiene distintos significados, los cuales han ido evolucionando históricamente. La infancia es un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras), todo lo cual aparece en relaciones comprensibles desde una mirada cultural. El concepto de infancia lucha con la diversidad poblacional (la niñez de cada grupo o cultura), e individual, cuyas peculiaridades no son superfluas sino significativas y esenciales puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y de sentido de la vida.

La infancia es un estado y una condición, que suele estar enmarcado en una edad. Es un momento inicial y a la vez el presente de un continuo, que piensa y hace pensar de nuevo. Además, y atendiendo a los planteamientos de Kohan, no es posible desconocer que la infancia “es la condición de ser afectado que nos acompaña toda la vida, lo dicho y lo no dicho, la falta de palabra, la ausencia de voz, en los afectos. Es aquella singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema” (KOHAN, 2004: 265).

Lo anterior significa que el ser humano es histórico en tanto tiene infancia, es decir, aprende a hablar, adquiere una experiencia de la cual se deriva u origina como humanidad. En esta mirada, la idea de infancia va más allá del imaginario social instituido que la asume como sinónimo de etapa cronológica, para asumirla como condición de posibilidad, ruptura, experiencia de transformación y metamorfosis del ser humano.

Creemos que en la infancia, el ser humano se constituye en sujeto en y por el lenguaje; y al apropiarlo, al decir “yo...”, hace de los signos adquiridos un discurso con sentido y desde esa posibilidad de ser va construyendo su experiencia. Si

entendemos la infancia como "sentido y territorio de la experiencia" Tal como lo sugiere Kohan, educaremos a los niños y a las niñas en su ser infantil, les permitiremos vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como búsqueda, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, y no como exclusión, como carencia y sumisión.

Durante la primera mitad del siglo XX en Colombia fue evidente la hegemonía de las ideas positivistas que asumían las lógicas del adulto como las únicas posibles, en cuyas lógicas la imaginación infantil y sus diferentes formas de expresión fueron consideradas como eventos insignificantes.

Así, el niño fue considerado un ser irrelevante, hasta tanto no cumpliera los siete u ocho años de edad, cuando se pensaba que adquiría ya una "conciencia", la cual le permitía tener razón y en consecuencia un espacio moderado de opinión, pero siempre bajo la tutela y decisión final del adulto. Los niños solían ser tradicionalmente nombrados y escenificados a partir de representaciones universalistas. El concepto de infancia fue manejado durante mucho tiempo, como un enunciado que hace referencia a un lapso de vida común y lineal, transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por ello, la infancia, como estado natural, ha sido objeto de protección, inversión, control y represión a excepción de algunos niños cuya condición social estaba asociada con el poder y la nobleza.

2.2. La Pedagogización de la Infancia: del niño al alumno

La pedagogía ha sido siempre portadora de conceptualizaciones sobre la infancia, podemos encontrar en su producción discursiva, diversos imaginarios de ella. Para la teoría pedagógica moderna, la niñez representa su punto de partida y su punto de llegada.

Antes del siglo XX la Educación y la Pedagogía asumieron la infancia como una categoría que sitúa invariablemente al niño en el centro de los procesos de

enseñanza y de las prácticas pedagógicas. La pedagogía no se preguntó por la historicidad del concepto infancia, por sus matices, por sus continuidades, discontinuidades, desplazamientos y rupturas. Se puede decir que durante este período para la pedagogía la infancia, el niño y la niña han sido considerados como objetos inmutables y ahistóricos

Para el investigador Narodowski (1994), la pedagogía ha considerado a los niños como cuerpos débiles, ingenuos, manipulables y siempre en proceso de formación. A mediados del siglo XX, los niños son obligados a emigrar del seno de la familia a las instituciones educativas para que justamente puedan superar la carencia que les es constitutiva. En efecto la escuela dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños "futuros hombres de provecho" o "adaptados a la sociedad de manera creativa".(Narodowski, 1994).

El imaginario de niño que se deriva del discurso pedagógico comienza con el cumplimiento de unas funciones para desempeñarse como maestro. Ya en las funciones establecidas por la sociedad para la familia tales como amar y proteger, se considera al niño como sujeto heterónomo; la escuela en este sentido juega un papel trascendental: cumplir con la tarea de escolarización e infantilización. En este sentido, la producción discursiva de la pedagogía está orientada a transmitir los saberes y producir una infancia deseada mediante las funciones prescritas al maestro.

Desde otra perspectiva, en la historia de las mentalidades las investigaciones de Phillipe Ariès, *"La Infancia y la Vida Familiar en el antiguo régimen"*, narra como en la época clásica, la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no distingue las edades de los alumnos, ni señala ninguna condición específica de la niñez. Esta escuela integraba a niños y adultos y no daba criterios de clasificación por edad o grado de dificultad. En la escuela moderna, por el contrario, la infancia ha sido delimitada y su ubicación depende de una rigurosa y minuciosa clasificación, que separa a los niños y de los adultos, ocasionando también una delimitación más

sutil del concepto de infancia.

Retomando a Cecilia Muñoz, se encuentra que en algunos textos escolares, periódicos y documentos de diferentes épocas en Colombia, se hace referencia a los niños como los “Hijos de Colombia”, como “objetos de amor y respeto, como hijos del rey de los Cielos”, preconizando de esta forma una educación cristiana y un grito de protesta a la educación laica que se había interpretado como “la satánica tarea de criar hijos del infierno”, pensamientos que demuestran la presencia de un imaginario asociado a las creencias religiosas y asumido por la pedagogía y los maestros de la época.

La infancia, como objeto de conocimiento científico, se ha ido construyendo progresivamente hasta llegar a la necesidad de elaborar una epistemología de la infancia. Tal conocimiento no solo resulta de interés teórico, sino que es directamente aplicable al planteamiento de soluciones para los problemas de la infancia; ya que las ideas, representaciones o imágenes que los maestros tienen de los niños y niñas predisponen desde los comportamientos hasta las aspiraciones colectivas que tienen sobre ellos. Es decir, lo que se espera de los niños y niñas en el presente y en el futuro.

Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, en un nivel más abstracto, la *infancia es un imaginario*: es aquello que subyace a lo que la gente dice o considera que es la infancia, es decir, indaga por la imagen socialmente compartida la cual va evolucionando históricamente. Ante la palabra *infancia* los miembros de determinado grupo social desarrollan instantáneamente un conjunto de asociaciones mentales y de actitudes, las cuales son compartidas por la mayoría de los miembros de ese grupo o comunidad; a este fenómeno social Moscovici (1976; 82) lo ha denominado *representación social*.

Los imaginarios sociales instituidos que acerca de la infancia tienen los maestros y la comunidad educativa, constituyen un conjunto de representaciones, de

prácticas y saberes cotidianos resistentes al cambio. Estos saberes no solo existen en las mentes de la gente, sino que asumen una realidad psicosocial, a través de procesos interrelacionales y de interacciones sociales que se imponen, y condicionan las relaciones con los niños y las niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera esta lógica.

Las representaciones sociales, que sobre la infancia tiene cada grupo social en las distintas épocas muestran el devenir histórico en que los niños viven y crecen cotidianamente dando cuenta de los contextos relacionales e interactivos a nivel social micro y macro. En este sentido nos interesa particularmente precisar que el contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños está delineado no solo por elementos materiales, sino también por elementos psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, estereotipos, percepciones sociales, valores, etc) que los adultos imponen y proyectan hacia la población infantil.

Las representaciones sociales son dinámicas aunque no todos sus elementos cambian con la misma facilidad, puesto que su dinámica depende de las tensiones entre los imaginarios que les subyacen, de las informaciones que circulan cotidianamente, de la construcción del saber científico y de los saberes cotidianos, además del impacto que proporcionan los medios de comunicación, agentes que van introduciendo con mayor o menor lentitud cambios en las representaciones sociales.

En la presente investigación se verá cómo las representaciones sociales de los Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y del Ciclo Complementario de la Escuela Normal, condicionan las relaciones y las interacciones entre dos grupos: los adultos y los niños y niñas, y que hay una transacción entre los imaginarios iniciales de estos estudiantes y los imaginarios que se derivan del desarrollo de los currículos y planes de estudio. De la misma manera se hará evidente cómo el currículo decide la posibilidad y orientación de la modificación relativa a los imaginarios de la infancia.

En consecuencia se requiere de la deconstrucción de esa lógica permanente y presente con respecto a la *infancia*, para imaginar y desarrollar nuevas maneras de relacionarnos con los niños y las niñas, y proponer desde la práctica pedagógica nuevas formas para apoyar los procesos de desarrollo y socialización de la *infancia*.

3. LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Al hablar de formación de maestros se está pensando en el proceso asumido por las Escuelas Normales y las Facultades de educación cuya naturaleza se centra en la formación inicial de maestros atendiendo a diferentes campos disciplinares desde una mirada pedagógica. Contexto en el cual se asume la pedagogía como el saber que dota a los maestros de un discurso propio y de unas prácticas que lo diferencian significativamente de los demás profesionales.

Desde nuestra perspectiva, la formación actual del maestro como intelectual de la pedagogía demanda la comprensión de la complejidad del acto educativo en el cual se ponen en diálogo la investigación, el pensamiento, la experiencia de vida, la lectura y la escritura con las prácticas, los medios y las mediaciones. Una formación inicial como ésta crea espacios para resignificar concepciones y vivencias, para transformarlas y cualificarlas potenciando imaginarios instituyentes que confronten prácticas hegemónicas y lesivas al desarrollo de la infancia de hoy.

Reconocer la pedagogía como disciplina que fundamenta la formación docente, implica la construcción y recreación permanente del rol de maestro, de la escuela, de los sujetos que aprenden, de las disciplinas y las mediaciones posibles. La formación de maestros indaga formas posibles de ser maestro y de hacer escuela, de reconocer y recrear ese saber que le permite relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Nadie sabe a ciencia cierta cuál es el maestro ideal, estas investigaciones permiten visualizar formas de articular aquellos aspectos que entran en juego en el oficio del maestro: los currículos, los saberes, las prácticas, las concepciones acerca de los sujetos que hacen posible la vida escolar y los aprendizajes.

En el mismo sentido de la formación de maestros, Alberto Echeverri (...), sugiere que el conocimiento de "la disciplina y la capacidad para pertenecer a la comunidad científica de la pedagogía" lo desarrolla el maestro no sólo en los procesos formativos sino mediante su interés personal por potenciar su campo conceptual, de suerte que pueda producir conocimiento en la ciencia que enseña y en la pedagogía.

Lo anterior exige pensar en programas de formación de maestros en el marco de una cultura investigativa no sólo como elemento dinamizador del currículo sino como una función de las instituciones de educación superior frente al campo del conocimiento y la problemática socioeducativa. Esto es incorporar dentro de la dinámica académica de la institución educativa un ambiente de construcción dialógico donde las preguntas de investigación sean el vínculo que articule el discurso académico con las realidades educativas y sociales. Esta mirada va construyendo un entramado de conceptos, procesos e intereses que demandan acuerdos e intervenciones orientadas a la creación de nuevas realidades que den sentido al trabajo pedagógico.

En los programas de formación de maestros, la cultura de la Investigación circula de manera explícita en la herencia que esta acción ha dejado a través del tiempo, en los resultados visibles de los procesos investigativos en la escuela y la educación, en las normas que se establecen para los procesos investigativos en educación, en las reflexiones sobre la investigación, en los proyectos, en las líneas de investigación, en las comunidades académicas que muestran la preocupación por transformar el mundo que les rodea en beneficio de los seres humanos.

Precisamente en este nivel explícito es en donde se presentan dos prácticas asociadas a la investigación y que pueden confundirse pero que, en realidad, son prácticas complementarias que nutren la cultura investigativa: la primera de ellas es la actividad orientada a la producción del conocimiento validado y reconocido como nuevo por una comunidad académica de trayectoria en procesos investigativos sobre ese conocimiento u objeto, esta actividad va más allá de la disciplina y pasa constantemente por la crítica de la academia. En esta práctica se hace referencia a la línea de investigación cuyo desarrollo propende por la consolidación de un conocimiento que puede ser validado por pares académicos o redes de trabajo intelectual asociado a lo que la línea produce.

La segunda está orientada a la apropiación de un saber y a la "construcción de conocimiento en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento nuevo y validado por una comunidad académica de una disciplina o especialidad" (HERNANDEZ, Carlos Augusto, en *Revistas Nómadas*. No. 18. 2003). En ella se desarrollan procesos en torno a problemas, se discute sobre ellos, se aplican y evalúan sus resultados, y en muchos casos, se siguen procedimientos investigativos.

En este nivel sobresale la participación del docente, ya sea orientando o realizando procesos formativos en investigación o produciendo conocimiento de tipo educativo y pedagógico "se hace uso de la investigación formativa como herramienta o tema de reflexión pero no se reduce a ella, por el contrario se valida, se consolida como tal cuando sus resultados o sus métodos son reconocidos universalmente como nuevos y significativos por la comunidad académica de la pedagogía cuya existencia se extiende por todo el planeta." (Ibid; 188)

De otra parte, la experiencia pedagógica reflexionada no sólo forma sino que

también transforma las maneras de pensar lo pedagógico y las formas de relacionarse con el saber y con los sujetos. Aquí se asume la experiencia entendida como “ese saber que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es [...], ese saber ligado a la maduración de un individuo particular, y que revela al hombre singular su propia finitud” (LARROSA, 1998; 32). Esta conciencia reflexiva es la que permite al maestro vencer la resistencia al cambio de propuestas pedagógicas y didácticas, y antes que distanciarse de ellas, las recrea atendiendo a las demandas del mundo de la vida, a los resultados de la experiencia y los procesos renovadores que dan paso a la interdisciplinariedad como medio para resolver problemas y explicar situaciones que trascienden la mirada disciplinar del conocimiento. Perspectiva en la cual la pedagogía se viene posesionando cada vez con mayor rigor.

Por ello, en este trabajo se asume la pedagogía como un saber acerca del acto de educar, lleva implícito la formación de personas que crean y construyen saberes para interpretar y transformar la realidad del individuo y de su colectividad. Es decir, el saber pedagógico se hace desde un contexto social y cultural, históricamente situado.

Otro aspecto a tener en cuenta es el enfoque que reconoce a la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (ZULUAGA, 1987:21). En estos enfoques, la pedagogía es la disciplina que organiza, sistematiza, cuestiona y reflexiona sobre los saberes, permitiendo la recontextualización del saber disciplinar y generando desde allí transformaciones pedagógicas. Entonces, pensar en la formación de maestros implica conjugar reflexiones sobre el sentido y la interacción entre la construcción de conceptos de las disciplinas y la práctica docente, los procesos de investigación, la producción de conocimiento, la innovación pedagógica y los fines de la educación.

4. EL CURRÍCULO

Se ha denominado genéricamente al currículo como la síntesis de la cultura que es trasladada intencionalmente de acuerdo con unos fines y con unos propósitos claros a una propuesta educativa bien sea de carácter formal, no formal o informal.

Apropiamos el concepto de currículo como un proyecto de investigación teniendo en cuenta sus vínculos con el medio social y cultural, con los procesos democráticos, de globalización y modernización en que se enmarcan las propuestas educativas, considerando además los aportes científicos y tecnológicos que imprimen cambios permanentes a la educación y al currículo. Esta perspectiva estimula las preguntas vitales producto de reconocer que todo el mundo llega con un saber, se expresan otras voces, hay una mirada holística de los problemas que se plantean, se captan las conexiones que puedan existir entre las asignaturas, las áreas del conocimiento, los ejes temáticos y las diferentes formas de trabajo adoptadas en las propuestas curriculares de los programas de formación de maestros como la Licenciatura en Pedagogía Infantil y el Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior María Montessori.

Un currículo como proyecto de investigación se caracteriza por la flexibilidad en el manejo del tiempo, el espacio y los recursos. Además, el ejercicio de control pasa a depender más de la dinámica del conocimiento que del factor regulativo, se modifica la concepción sobre el tratamiento de las fuentes de consulta. Éstas son, entre otras, las posibilidades didácticas y pedagógicas.

Las prácticas curriculares que desarrollan esta perspectiva no se derivan del enmarcamiento en uno u otro enfoque del currículo, sino que asumen el currículo como proyecto de investigación que permite, además de lo expuesto anteriormente, la elaboración y comprobación de las teorías propias que surgen de la investigación de la infancia, de sus interacciones e interrelaciones en un programa específico de formación de maestros para la infancia. Las prácticas

curriculares adquieren así la categoría de hipótesis a comprobar y comprender durante el proceso de formación, y se caracterizan por una permanente evaluación sobre la experiencia y el desarrollo de los diferentes procesos formativos.

Así el currículo como investigación es un proceso que se desarrolla entre estudiante y profesor, interdisciplinario y de confluencia de diferentes perspectivas que busca siempre responder a una situación práctica concreta que se ha convertido en una problemática y a la cual hay que responder con propuestas de innovación que van a cuestionar “las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación” (ELLIOT, J. 1991: 23).

Estas propuestas de cambio son tratadas como hipótesis provisionales, que están en permanente revisión conceptual y metodológica; además de poner en juego y en constante revisión el conjunto de ideas que se encuentran relacionadas con “la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el currículo y la enseñanza” (Ibid, 23). Adoptar este punto de vista, entonces, es considerar el currículo como una construcción y elaboración compartida con el fin de convertir esas teorías en herramientas de conocimiento y de resolución de problemas.

Estos planteamientos coinciden con las ideas de Bruner, quien plantea que “en la práctica un currículo debería ser considerado como una animada conversación sobre un tema que nunca se puede definir del todo aunque se le pueda poner límites” (BRUNER, 1997). La comunicación es “animada”, porque además de ser siempre jovial debería apoyarse en la animación lo cual supone el recurso de dibujos, películas y demás materiales que la técnica y el artificio pedagógico ponen a disposición del maestro y los aprendices. Estrictamente no existiría lo que se denomina currículo, tan sólo sería una estrategia para apoyar al aprendiz en su ruta de formación de una perspectiva propia, la cual en el caso de nuestros programas consiste en elaborar un punto de vista personal sobre la infancia y constituirlo en la herramienta necesaria para desarrollo profesional con autonomía.

De conformidad con lo anterior, el currículo no se considera “como una selección organizada de conocimientos, conceptos, destrezas determinados con independencia del proceso pedagógico, sobre la única base de las estructuras públicas del saber. El mapa del currículo se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica... Como aspecto de una pedagogía reflexiva, el currículo se encuentra siempre en proceso de llegar a ser. Se desarrolla en y a través del proceso pedagógico...” (Ibid: 24)

El conocimiento y el aprendizaje, desde esta perspectiva, son situacionales por ser producto de la actividad, la cultura y el contexto. Es mediante la utilización en la práctica, en la comprensión de los problemas reales y culturales que se construye sentido. Por tanto, el problema fundamental de la construcción del currículo no es lo que hay que aprender sino cómo contribuir a construir con él perspectivas profesionales y de vida.

4.1 El Currículo de Licenciatura en Pedagogía Infantil

4.1.1. Relaciones entre didáctica y currículo

Adoptar el punto de vista anterior nos permite considerar la existencia de una didáctica cuyo objeto es la observación del trabajo del maestro con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas. En esa medida, nos interesa el campo didáctico por ser allí donde se puede observar y estudiar lo que ocurre en la relación entre el maestro y el alumno en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se trata de asumir la didáctica en las funciones descriptiva y analítica, y en ningún caso en el sentido tradicional de perspectiva y normativa.

Un aspecto de la didáctica, que merece atención y ha venido siendo objeto de investigación en la construcción curricular de este programa de formación de

docentes, lo constituye la comunicación didáctica. Las consideraciones que sobre ese aspecto se pueden hacer se originan en el interés que algunos profesores de este programa han tenido por el estudio de la pragmática y su aplicación a la actividad de la enseñanza.

Se entiende por comunicación didáctica el conjunto de interrelaciones verbales y no verbales que tienen lugar en una situación de enseñanza que se orientan de manera explícita a la apropiación de unos saberes o a la adquisición y desarrollo de competencias (Galatanu, 1998).

El interés por este aspecto se fundamenta en que la comunicación didáctica es un terreno rico para el análisis de lo que ocurre en la institución escolar y particularmente en el aula de clase cuando se produce el encuentro y la transformación de diferentes saberes que se convocan y movilizan para el cumplimiento de la labor docente.

Adoptar el punto de vista de la comunicación didáctica permite asumir la construcción curricular como un proceso integrado por diferentes acciones que sirven de puente para relacionar el saber de las diferentes disciplinas pero sobre todo para transformar esos saberes en función de los objetivos nacionales, institucionales y pedagógicos que se pretenden alcanzar en la dimensión cultural, espacial y temporal en la que nos inscribimos.

Para este diseño curricular se ha partido de una selección de saberes en función de los criterios pertinentes para la formación de maestros para la infancia, con lo cual se han constituido inicialmente unos saberes de referencia que tienen que ver con el carácter teórico-práctico del programa.

El nivel sociocultural, la edad tanto de los estudiantes del programa, así como de los niños con los que se va a interactuar y los objetivos de la enseñanza, entre otros, han hecho que los saberes de referencia se hayan organizado de manera

progresiva y articulada dando como resultado unos saberes curriculares.

Finalmente, para llevar a cabo el acto comunicativo en el aula, los saberes curriculares serán sometidos a operaciones enunciativas según las características de la situación de interlocución; fundamentalmente se tendrá en cuenta la distancia entre los interlocutores y las formas comunicativas a emplear: si la comunicación se hará en forma directa o a través de manuales, películas, etc. Estas transformaciones darán como resultado unos *saberes didactizados*.

Es importante resaltar que la transformación de los saberes requiere ser comprendida como un proceso en donde se intercala lo imprevisible y lo adaptable a las circunstancias, con lo programado y singular de las situaciones. Es precisamente, la búsqueda de ese equilibrio con lo programado y la capacidad de resolver de manera eficaz las contingencias de ese proceso el fundamento de lo que constituye el saber profesional del maestro.

4.1.2. Principios de la construcción del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Es compleja la tarea de formar *licenciados en pedagogía infantil*, puesto que implica formar desde la Universidad a los estudiantes: Primero, como **educadores para la infancia**, es decir, conscientes de la dimensión ética y social implicada en la educación inicial y primaria de las nuevas generaciones. Segundo, formar como **docentes**, esto es, como guías que señalan o enseñan los caminos o los territorios del conocimiento, especialmente interesados por alguna disciplina, pero también por la dimensión didáctica de los fundamentos de otras, con actitud interdisciplinaria, y poniendo los afectos de niños y niñas al servicio de su propio saber y formación. Tercero, formar como **maestros**, que pertenecen al magisterio, y son cultivadores de la dignidad de su profesión y de su oficio, solidarios y constructores de la vida en las instituciones educativas. Y cuarto, formar como **pedagogos**, enterados de su ciencia, su historia y sus debates actuales, críticos y

propositivos frente a la educación infantil, investigadores y conocedores de la infancia y, en general, gestores de soluciones y cambios necesarios.

Para llevar a cabo esta tarea, en la estructura del programa, desarrollada a partir del decreto 272*, se proponen dos ciclos de formación: el de fundamentación y el de profundización.

El ciclo de fundamentación cubre los seis primeros semestres y se desarrolla sucesivamente a través de los seis ejes temáticos que lo constituyen.

La discusión sobre eje o núcleo problémico y eje temático se planteó desde el origen de la propuesta, y en relación con ella se estableció una diferencia fundamental: la perspectiva de enseñanza problémica sólo es posible cuando los sujetos pueden formular o formularse ellos mismos un problema. Los problemas deben ser reconocidos o generarse en las actividades académicas, y en relaciones y "objetos" inter y transdisciplinarios no es habitual que puedan ser previstos de antemano, muchos de ellos no poseen una vida muy larga y, en general, deben reformularse, reconstruirse o recrearse y generar otros nuevos, por ello no es lo más conveniente institucionalizarlos en una estructura curricular que no tiene porqué cambiar cada semestre.

En cambio, un campo de formación como la pedagogía infantil posee, desde nuestra perspectiva, una complejidad teórica y práctica que obliga, en su abordaje, a definir grandes temas que resistan el paso del tiempo: Quién es y cómo es el que se forma, el niño y la niña, y quién y cómo es o debería ser quien participa en su formación como guía, instructor, mediador, asistente o acompañante, y que debe enterarse de aquél. Hoy, se tematiza esta dimensión, en general, como el sujeto o los sujetos de la educación, pero siempre fue tema de toda gran pedagogía tanto el (sujeto) que aprende como el (sujeto) que enseña.

En nuestro proyecto curricular, la dimensión del *sujeto* domina toda la propuesta,

se instaura en primer lugar (primer semestre) y abre la perspectiva al pedagogo infantil bajo la denominación de "**Sujeto: Descubrimiento del niño por el adulto**". La categoría sujeto desborda la relación pedagógica y efectivamente asume a la niña o al niño en su amplitud y captando su complejidad en la que ser escolar o estudiante es un aspecto; y también se proyecta sobre el adulto que ha de encontrar en el ser pedagogo cada vez más elementos de identidad.

Al considerar los sujetos, desde la perspectiva de la pedagogía infantil, es inevitable tematizar las relaciones entre tales sujetos. Para segundo semestre se ha definido el eje temático "**Comunicación: Modalidades de comunicación adulto niño**". Como núcleo de la relación se ha definido la comunicación o la interacción comunicativa que se problematiza al abordar la relación adulto niño. El tema delimitado genera, en quienes lo abordan curricularmente, problemas relativos a los poderes comunicativos de la niña y el niño en sus distintas fases de desarrollo, no sólo con los adultos sino entre ellos. La lengua materna, la comunicación no verbal y los lenguajes escolares, así como la capacidad de considerar al otro diferente y de involucrar a los distintos sujetos en sus relaciones, constituyen el inicio de la problematización en cada espacio académico del segundo semestre.

El qué se aprende o el qué se enseña, los llamados contenidos o saberes o los objetos del conocimiento de toda relación pedagógica han sido tematizados en tercer semestre como "**Cognición: Construcción del conocimiento por el niño y los saberes del maestro**". La referencia a la cognición y a los saberes del maestro en este eje temático pone el acento de nuevo en los sujetos y no en la estructura de los conocimientos. Sin duda el trabajo de Piaget le ha aportado a la pedagogía infantil una perspectiva de abordaje que fortalece la intuición y el trabajo de los grandes pedagogos en relación con el conocimiento escolar. Pero esto no es más que un dato en el amplio espacio de problematización incorporado con el eje.

Las pedagogías, preocupadas por cómo proceder en esas relaciones entre sujetos con los distintos saberes y conocimientos, han generado un trabajo de sistematización y creación didácticas que ha ido involucrando muebles y objetos, tiempos y espacios, todo lo cual se circunscribe en la lógica de la *tejné*; de manera que se ha dispuesto en cuarto semestre el eje temático ***“Dimensión tecnológica: El pensamiento tecnológico en el niño y en el adulto”***, el eje remite lo tecnológico al pensamiento, a una aptitud mental o inteligencia práctica y realizadora, y no lo restringe al adulto, puesto que la habilidad de disponer medios para fines y la relación entre ambos forma parte de las necesidades de desarrollo del sujeto y de su autonomía. La dimensión tecnológica pertenece al ámbito de la vida y al de la cultura humana en general.

Con la tecnología se abre la amplia dimensión de la actividad humana realizadora. Pero este carácter hace también inevitable abrir una nueva temática sobre aquello que por la actividad se realiza. Es especificidad de la actividad humana la creación, y por eso se habla de actividad creadora. No obstante para la pedagogía que se construye desde el concepto de sujeto, es en él y no en sus productos donde encuentra la fuente de sus problemas. En realidad, el eje temático es una síntesis conceptual que acoge el sentido compartido de múltiples problemas. El concepto de imaginación creadora instauro en el sujeto la actividad realizadora y le permite a la pedagogía infantil proponer, en quinto semestre, el eje temático ***“Imaginación, fantasía y creación: innovación, obra y mundos posibles”***.

Por último, en el ciclo de fundamentación, se comprende que sólo en virtud de un ámbito cultural creado, conservado y modificado permanentemente por la sociedad, o por los grupos humanos, es que pueden existir los sujetos que se relacionan comunicativamente, intercambiando experiencias y saberes, construyendo conocimientos y constituyéndose o enriqueciéndose a través de procedimientos y diversos medios y estrategias que incluyen sus poderes comunicativos y sus posesiones culturales personales, y que siendo resultados de la creación humana, actúan modificando y transformando sus mundos y su

condición en virtud de la fuerza de su imaginación. Por eso el sexto semestre se dedica al eje temático ***“Cultura infancia y educación: modalidades y perspectivas de la educación de la infancia”***. La educación misma es contemplada pues como tema de cultura y los ambientes educativos se hacen de este modo problemáticos. Es interesante comprobar que, desde el origen del programa de Pedagogía infantil, la ciudad aparece como complejidad educadora.

Los ejes temáticos elaborados por este programa se constituyen como temas fundamentales de nuestra propuesta, y no sólo sintetizan y gestan fundamentales nudos de problemas actuales y posibles, sino que en su desenvolvimiento progresivo son incluyentes y permiten progresar en el planteamiento, formulación y reformulación de problemas a través de los espacios académicos: los seminarios, los talleres, los grupos de trabajo, la formación disciplinar y, especialmente, en la complejización paulatina de la mirada y de la reflexión sobre la vivencia escolar.

Este recorrido por los ejes temáticos se ha hecho a partir de su legitimidad en un programa de formación de pedagogos infantiles; no obstante, en su origen se halla el juicio de Freinet con el que inicia su texto sobre “las invariantes pedagógicas” acerca de que “el niño tiene la misma naturaleza que el adulto”. Freinet quiere decir que el niño es “también” el ser humano. Ahora bien, el ser humano es individualmente sujeto, se comunica, conoce, hace, crea y desde esta quintaesencia de su actividad ha creado su sociedad, su naturaleza social y su cultura que no cesa de crear jamás. Diríamos también que la educación en sus aspectos esenciales permite la constitución de nuevos sujetos, capaces de comunicarse socialmente de acuerdo con la distinta complejidad de su sociedad y su cultura, capaces de acceder a los conocimientos que su sociedad histórica haya creado, capaces de interactuar con eficacia valiéndose de los medios de su entorno complejo y capaces de realizar sueños personales y colectivos participando de la creación cultural. Decimos, pues, que la educación posee la misma naturaleza que la cultura.

Si las aspiraciones de la cultura occidental siguen siendo el desarrollo de la autonomía de los individuos y de sus potencialidades y talentos, de su capacidad de interactuar socialmente sublimando la agresión y la violencia, de desarrollar los conocimientos y las fuerzas productivas en el sentido de la solución de sus necesidades básicas y de las esenciales... estas mismas serían las aspiraciones de la educación. Ahora bien, el trabajo y la disposición de medios para la realización de estas aspiraciones se ve relegado a segundo plano por la actividad social organizada en torno a intereses distintos y egoístas. La educación adquiere entonces la posibilidad de convertirse en crítica de la cultura, al mantener en pie sus aspiraciones fundamentales. Pero la educación, igualmente recibe la tensión proveniente de los intereses relativos a las dinámicas de los poderes y de sus propios fines, por eso no puede constituirse como tal en esa crítica necesaria. Es, finalmente, la pedagogía, como lo plantea Quiceno, la que se constituye como crítica de la educación y como crítica de la cultura a la vez.

Los programas académicos pertenecen a la educación y se juegan su sentido en medio de las tensiones descritas. Ellas se reflejan en las contradicciones creadas en su interior. Constituyen, mediante su estructura curricular, paradigmas que aún deben confrontarse con la práctica de su realización. En el caso de nuestro programa de pedagogía infantil, la estructura curricular se ha propuesto ella misma como paradigma de pedagogía, atendiendo a su naturaleza. Ha recogido la gran creación social del siglo XX en torno al niño y a la niña, que se inicia con el trabajo de Freud sobre el sujeto y su constitución, y culmina con los desarrollos de la doctrina jurídica que intenta unir lo universal, las peculiaridades nacionales y lo global en torno a los derechos de los niños, proyectándose vigorosamente como paradigma en el siglo XXI. Ahora, este programa curricular debe mirarse en sus realizaciones al momento de cerrar su primera promoción y de afrontar la acreditación de calidad a la que aspira

El currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, elaborado y pensado desde

los intereses constitutivos de la cultura, la sociedad y el conocimiento que deben portar los pedagogos infantiles, en el cual la transversalidad se instala como resultado de un proceso participativo que ha puesto en juego saberes e intenciones que le conceden su valor y legitimidad, adopta a partir de séptimo semestre la forma de trabajo de módulos temáticos, los cuales se desarrollan a partir de tres ejes: Ética, Política y Derecho en la Educación Infantil; Infancia, Vida Cotidiana y Pedagogía; Didácticas y Comunicación. Estos ejes temáticos son objeto de estudio y de trabajo durante los cuatro últimos semestres de la carrera.

El Eje temático de Ética, Política y Derecho en la Educación Infantil desarrolla el compromiso con la infancia y adquiere una dimensión institucional, estudia el compromiso con los niños como parte del país, de la nación, de la ciudad y desde estas perspectiva se asume en los últimos semestres el abordaje de temáticas relativas a los niños y las necesidades educativas excepcionales, salud y calidad de vida, situación de hecho y derecho en relación con su situación y en el último semestre se profundiza en las políticas educativas para la infancia.

El Eje Infancia y Vida Cotidiana hace referencia a la vivencia y a las relaciones cotidianas de los niños en los diferentes ámbitos en los que transcurre su desarrollo. Aquí se indaga por el Trato y la Convivencia con niños Excepcionales, el problema de la educación inicial desde la perspectiva de los adultos que conviven con los niños, la Articulación de la Primera Infancia y la Vida Escolar y en el último semestre se trabaja sobre la Sensibilidad y el Afecto en relación con la infancia.

El Eje Pedagogía Infantil, Didácticas y Comunicación indaga por la construcción de metalenguajes, por los niños pequeños en la comunicación con los adultos en torno a los saberes que parten de sus experiencias con el entorno. La perspectiva desde la cual se mira la didáctica es a partir de las preguntas y de las inquietudes de los niños sobre los mundos, sobre la vida, sobre el conocimientos social, el conocimiento natural, sobre el conocimiento matemático. Se investiga por el

proceso mediante el cual, en una interacción adulto–niño, juntos se aproximan al origen de los procesos de construcción y transformación de un saber cotidiano en un saber sistematizado. En este sentido, las áreas de lenguaje, de ciencias naturales, de sociedad y matemáticas se preguntan por los saberes y los procesos de construcción de conocimiento en el niño y por las nuevas formas de comunicación y transmisión de saberes.

El Eje Temático de Acercamiento de la Pedagogía Infantil a la Multiexpresividad Estética de los Niños responde, durante los últimos cuatro semestres, a su construcción como sujetos y a su desarrollo desde sus necesidades de bienestar y comunicación a través de la nutrición en lo que concierne a la estética del gusto y del olfato y se abre en el calidoscopio de los sentidos construyendo los objetos de la vista del oído y del tacto.

4.2 La Práctica Docente

La práctica docente, como se denomina comúnmente, es asumida como una práctica pedagógica intensiva, efectuada por el futuro docente en espacios y tiempos definidos en el proceso de formación profesional. Promueve en sus actores un desarrollo tanto discursivo sobre un saber específico, como la posibilidad de apropiación y adecuación de procesos didácticos. Esta *práctica pedagógica intensiva* se caracteriza por una realización experiencial, llevada a cabo en los diferentes contextos de la futura acción pedagógica laboral, experiencia sustentada en las teorías vistas en el transcurso de los diferentes semestres del programa de formación y que, a su vez, es mediada por la investigación y el saber pedagógico.

Este saber pedagógico se constituye en un saber autónomo pero no aislado de otros saberes propios de la identidad de un profesional de la educación, pero que sólo en un enfoque interdisciplinario e investigativo se puede entablar un diálogo de saberes hacia la comprensión de los problemas de la educación y del

aprendizaje.

El por qué de un enfoque interdisciplinario: la interdisciplinariedad propone una dinámica en la que se estudian los saberes propios del enfoque curricular, se revisan tendencias, modelos pedagógicos y didácticos de aproximaciones hacia la enseñanza; además, se abordan formas de conocimiento que van desde una aproximación comprensiva de una o varias disciplinas, hasta el desarrollo de una capacidad de síntesis que no pretenda abordar grandes extensiones de conocimiento, sino que facilite la elaboración de un nuevo conocimiento que no necesariamente emerja de una disciplina en particular (ARTIAGA, 2.001).

Se reconoce entonces, que en la interdisciplinariedad se está generando un nuevo discurso, que aborda lo cotidiano desde la cotidianidad misma, instalando un nuevo paradigma en cuanto la forma de alcanzar el conocimiento y la manera de expresarlo. La conjunción de nuevas hipótesis y de nuevos esquemas cognitivos permite articulaciones organizativas o estructurales entre disciplinas separadas y permite concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado. El conocimiento que surge en este caso es netamente educativo, que por su multidimensionalidad y complejidad no puede ser alcanzado por ninguna de las disciplinas en forma independiente y en forma yuxtapuesta.

En efecto estas circunstancias hacen progresar la comprensión de los saberes, rompiendo el aislamiento de las disciplinas "ya sea por la circulación de los conceptos o los esquemas cognitivos y de nuevas hipótesis explicativas, o por la construcción de concepciones organizativas que permiten articular dominios disciplinarios en un sistema teórico común (Moran 1.999).

4.2.1. Competencia pedagógica

La noción de competencia pedagógica remite a la constitución y la formación de la personalidad de un sujeto cuya actuación particular suscita y promueve procesos

educativos. Su perfeccionamiento contribuye al desarrollo de las dimensiones humanas que le permitan abordar con responsabilidad profesional y realizar con vistas a un juego de expectativas la educación de la infancia.

A mediados de los años 60, los estudios transculturales en psicología llevaron a la conclusión de que las diferencias individuales en el desempeño están fuertemente determinadas por el contexto cultural y lingüístico en que se desenvuelve el sujeto.

La existencia de un marco de referencia cultural, en donde la cultura y la actividad intelectual actúan como variables entrelazada, permitió un amplio desarrollo de investigaciones experimentales y estudios comparativos que buscaban dar cuenta de la diferencias culturales en la cognición. El marco de referencia cultural (social, económico, político, físico), influye en la configuración cognitiva personal de los sujetos dando lugar a modalidades o estilos cognitivos diferente. Para este enfoque, las diferencias individuales en la resolución de tareas corresponden mas a la naturaleza cualitativa en tanto estilo cognitivo, lo que muestra una manera particular de procesar información y por tanto de resolver problemas.

Con el reconocimiento de los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Bruner sobre el desarrollo cognitivo y con prisión de los modelos e procesamiento e información, se replanteo el tema e interdependencia entre cultura y actividad intelectual. La psicología cultural asume que " no existe una naturaleza humana por fuera de la cultura y que las acciones humana son acciones situadas en un escenario cultural por lo que no dependen exclusivamente de factores intra psíquicos" (BRUNER,1991).

H. Gardner (1993), para dar cuenta de las diferencias de desempeño, propuso la teoría de " las inteligencias múltiples" entendiendo por "inteligencia" la capacidad para resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o mas ambientes culturales. A partir de aquí, describe la existencia de siete inteligencias las cuales se combina de muchas maneras: la inteligencia lingüística, la

inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia lógica- matemática, la inteligencia cinestésico-corporal y dos formas de inteligencia personal: una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia si mismo. Para Gardner, lo que la educación debe hacer es ayudar a formar individuos competentes en diferentes sistemas simbólicos, ampliando las competencias individuales innatas, espontáneas, en competencias simbólicas variadas. La competencia y su dominio se observan a través de actividades de desempeños, en cualquiera de los campos social, cognitivo, estético, comunicativo o físico. De modo que la competencia esta ligada o referida a un desempeño o actuación específica.

Desde esta perspectiva, la actividad intelectual es inseparable del contexto específico y de la naturaleza de la tarea, situación que no dirige al espacio de la infancia se puede ayudar a descubrir talentos, a apreciar las múltiples formas de inteligencia, comprenderlas y apoyarlas.-

La competencia ha sido ya contemplada en este texto. Al respecto se señalaron cuatro pilares para trabajar la educación a los largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprende a ser y aprender a vivir juntos. Estos serian los objetivos a desarrollar por parte de los educadores en los educandos, lo que significaría una perspectiva de enseñabilidad.

4.2.2. La vivencia y las prácticas formativas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

La dimensión teórico – práctica en el programa de Licenciatura Infantil se realiza a partir del encuentro de tres elementos fundamentales: el primero la Vivencia Escolar y las Prácticas formativas, el segundo, el conocimiento histórico y cultural de la educación y de la escuela, la permanente renovación y sus aspectos y fuerzas innovativas; y tercero, la investigación en educación. Este encuentro académico permite desarrollar fructíferas estrategias formativas.

La vivencia educativa y escolar es un espacio creado en la Licenciatura en

Pedagogía Infantil para que los estudiantes que se están formando como maestros entren en contacto con los jardines infantiles, con los hogares comunitarios, con la escuela y demás instituciones que se ocupan de la infancia; para que conozcan allí lo que significan los niños, los maestros, los padres, la organización institucional, los espacios, los ritos, la normatividad, confrontando sus imágenes personales y las teorías estudiadas en la universidad con lo que cotidianamente sucede en el espacio institucional.

Transcurridos tres años de haberse iniciado la experiencia, se han intercambiado experiencias y se han encontrado importantes indicadores aportados por los estudiantes y los maestros coordinadores y acompañantes, que permiten evaluar los avances y limitaciones para ir ajustando la propuesta a las necesidades de formación tanto de estudiantes como maestros con radio de acción mucho más amplio. Algunas de esas consideraciones pueden expresarse en forma de preguntas para resaltar el carácter de proceso de construcción y de proyecto de investigación que tiene el currículo de este programa, tales preguntas son:

- ¿Los estudiantes bachilleres, que ahora reciben el programa pueden construir a partir de una experiencia formativa en la Licenciatura, elementos idóneos para trabajar con la educación infantil, y en sus instituciones contribuyendo a transformarlas en bien de nuestra niñez actual y de sus posibilidades futuras?
- ¿Los estudiantes – maestros que hacen la vivencia cotidianamente están en condiciones de aportar efectivamente, en el mismo sentido de la pregunta anterior, a la transformación de sus lugares de trabajo como producto de su formación universitaria?
- ¿Están recibiendo los estudiantes elementos adecuados y fuertes para poder modificar estructuras conceptuales, actitudinales y de vida, que les permitan enriquecer y cambiar ideas pedagógicas y didácticas para hacer más satisfactoria y benéfica su interacción educativa?
- ¿La actitud y el quehacer de los profesores que desde la universidad

orientan la vivencia buscan también conocer al niño, al joven, a la escuela, así como profundizar en las disciplinas desde distintas miradas, y orientan efectivamente a los estudiantes en la elaboración de su propio ser como maestros a nivel personal y profesional?.

- ¿Qué otros espacios de vivencia requieren los estudiantes para acercarse a la comprensión de la infancia de acuerdo con los requerimientos de su formación?.
- ¿Cómo convertir la vivencia escolar en el espacio que forme docente con responsabilidad e iniciativa, a través de su participación en experiencias de innovación e investigación y que además represente un compromiso de la Universidad con la educación de la ciudad?.

Estos interrogantes permiten orientar la Vivencia Escolar como un espacio fundamental de la licenciatura donde los estudiantes confronten su formación con la realidad de la infancia y del programa en sí mismo, y como parámetro para evaluar el aporte que la universidad puede hacer a las instituciones educativas a través del desarrollo de programas de formación de maestros, de la reflexión sobre innovaciones pedagógicas y con sus prácticas y desarrollos en investigación.

En cuanto a la tarea de formación y desarrollo de competencias, la vivencia escolar ha permitido iniciar un trabajo de descubrimiento, enriquecimiento y evaluación de las competencias en el maestro en formación. Lo destacable de este trabajo radica en que esas competencias se vuelven observables mediante la discriminación de importantes desempeños hecha por los propios alumnos, posibilitando así un proceso formativo más crítico y reflexivo. Durante su existencia de la Vivencia Escolar ha posibilitado señalar algunos aspectos de la formación que hacen parte de las dimensiones desde donde debería pensarse el ejercicio de la profesión docente.

Las siguientes opiniones de los estudiantes, reflejan aspectos que, a nuestro

modo de ver, constituyen parte del saber profesional que se pone de manifiesto cuando un estudiante se convierte en maestro en la institución escolar.

“Con la vivencia estamos construyendo una nueva mirada sobre la práctica pedagógica de cada uno de nosotros porque es un espacio para visualizar aciertos y errores que cometemos y que potencializan o inhiben el aprendizaje de los niños.

- La vivencia es un espacio donde podemos luchar por el cambio en las formas de construir conocimiento, para poder aplicar lo aprendido en todos los aspectos del saber, y a través de la reflexión transformar lo que no funciona de lo llamado tradicional en la enseñanza - aprendizaje.
- Valoramos las experiencias de los compañeros y compartimos lo que sabemos.
- Construimos otra imagen de los niños porque descubrimos formas para reconocer sus intereses y necesidades y tenerlos en cuenta para el trabajo en el aula”.

Las principales dificultades a las que se enfrentan en la práctica y que son indicadores de la necesidad de formación y fortalecimiento en estos aspectos son:

- Limitaciones para analizar críticamente nuestra labor como docentes, para clarificar qué concepciones poseemos y cómo sustentarlas o cambiarlas.
- No lograr fusionar en el trabajo en el aula las diferentes propuestas pedagógicas que vamos conociendo en los talleres y seminarios.
- No contar con las herramientas suficientes, o saberlas identificar para transformar la práctica tradicional de nuestro quehacer.
- Falta de estrategias para involucrar a padres de familia en las nuevas propuestas de trabajo con sus hijos.
- Limitaciones para pasar por escrito las experiencias que desarrollamos

para que se diga lo que realmente hacemos.

- Encontrar la forma de comunicarse con los demás maestros para hacer un trabajo integrado en toda la institución.

Las conclusiones que proporciona la evaluación del trabajo hecha por los alumnos han servido para redimensionar los aspectos de formación en la nueva estructura curricular del programa de Pedagogía Infantil.

- Los estudiantes sienten la experiencia en la escuela como un espacio complejo y desconcertante, que despierta ansiedad y temor al tener que relacionarse con niños y maestros reales, pero todos la valoran como la posibilidad para la confrontación personal y de su rol como maestros.
- Viven este contacto con la escuela como un espacio generador de interrogantes y de aprendizaje, porque encuentran la posibilidad para desarrollar la reflexión, la crítica y la abstracción sobre la institución, y donde experimentan la necesidad de encontrar en las conceptualizaciones trabajadas en la universidad para que sea un verdadero sustento de la práctica.
- Consideran indispensable el acompañamiento de los docentes coordinadores porque los ayudan a crear bases sólidas en el quehacer, les brindan seguridad, respaldo y preparación en general frente al trabajo en la escuela.

4.2.3. La innovación y la vivencia escolar

Abordar el problema de la innovación supone, en primer lugar, ocuparnos de algunos de los interrogantes que constituyen esta problemática y más adelante, tratar otros aspectos que la introducción de este campo de trabajo implica para un programa de formación docente.

Tales interrogantes entre otros: ¿Desde el punto de vista de las prácticas sociales y educativas, la innovación puede ser objeto de investigación, y en consecuencia, constituirse en objeto de saber y de conocimiento?, ¿Si la innovación constituye de por sí un concepto, qué modelos teóricos pueden dar cuenta de sus mecanismos, sus procesos y sus usos?, ¿Si se considera la innovación como práctica cuáles son los contextos y las condiciones en que surgen las innovaciones?, ¿son obra de individuos, grupos o colectivos?. ¿Las innovaciones emergen donde hay abundancia de ideas, donde la creatividad se da raramente o en momentos de crisis? ¿Las innovaciones tienen una función excluyente o integradora, es decir, se puede construir sin referencia a su contrario “la no innovación”, la rutina, lo habitual y lo establecido?. En cuanto a la formalización (materialización) de la innovación, ¿se pueden especificar los resultados y las diferentes etapas de una innovación? ¿se pueden conocer e identificar sus diferentes mecanismos? ¿se pueden formalizar sus procesos y/o resultados? ¿los resultados se pueden transferir?. En cuanto a la labor de formación de maestros, ¿hay necesidad de formarlos en la innovación? ¿no constituye la innovación en sí misma un proceso de formación? ¿con cuáles criterios se podrían evaluar los resultados de las formaciones en innovación?.

Vistas así las cosas, nos damos cuenta que el campo de la innovación se caracteriza por su gran extensión y complejidad. Extensión por tocar todos los aspectos que tienen que ver con la escuela, la formación de docentes, la investigación. Complejo porque aborda las relaciones existentes entre campos tan diversos nos obliga a emprender un trabajo de comprensión de sus diferentes componentes y relaciones, de tal modo que ese esfuerzo comprensivo confluya en la constitución de un verdadero saber dentro de nuestra práctica pedagógica en la Licenciatura.

Una Licenciatura en Pedagogía Infantil es terreno propicio para construir la innovación como objeto de saber y por ello ocupa un espacio importante en el diseño. Espacio que guarda una estrecha relación con otros dos campos

igualmente importantes: la vivencia escolar y la investigación, entre otras razones, porque se considera que únicamente es en relación con la práctica cotidiana de la escuela y demás instituciones educativas y dentro de un proceso de investigación emprendido conjuntamente por maestros y universidad cómo dentro de este programa podremos acercarnos a resolver los interrogantes arriba planteados. (Propuesta Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil).

4.3. El Currículo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Ciclo Complementario

4.3.1. Un poco de historia: a manera de introducción.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), dada su naturaleza, está comprometida en la formación inicial de maestros para la infancia y propende por la excelencia en investigación e innovación pedagógica. Ello le exige generar una cultura de la indagación que permita recrear y transformar las prácticas pedagógicas. En esa búsqueda, ha estructurado el plan de estudios para Media y Ciclo complementario (por ser los espacios directos en los cuales se aborda la formación pedagógica), atendiendo a los lineamientos de la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), los cuales incluyen los Núcleos del saber pedagógico y asumen la pedagogía como saber fundante en la formación de maestros.

La implementación del plan de estudios del Ciclo complementario en la ENDSMM se inicia en el primer semestre de 2001, con la asesoría de la Universidad Distrital y un plan curricular estructurado en tres núcleos de formación: **Pedagogía e infancia, Educación artística y contexto sociocultural**, tal como lo plantea el PEI en esta organización del currículo, la **investigación y la práctica** se asumen como un eje transversal que articula los núcleos y se proyecta en los procesos de intervención en los diferentes campos de práctica.

La fundamentación curricular de esta propuesta recoge en su esencia los lineamientos de ASONEN (Asociación Nacional de Escuelas Normales) y la idea de Núcleo del saber pedagógico, entendido como “el espacio académico que fortalece lo cooperativo y autogestionado, mediado por la investigación en relación con la pedagogía, la ciencia, la cultura y el entorno” (ECHEVERRI, PALACIO y otros). “El núcleo designa no sólo los contenidos de formación, sino también el recurso metodológico y el nivel de organización del trabajo docente” (ASONEN.), idea que también está expresada en el documento del CAENS para la acreditación previa de las Escuelas Normales.

Dicha propuesta se ubica en una mirada global de la cultura en la cual se reconoce la interdependencia entre los componentes: económico-financiero, político, cultural, ambiental, científico y tecnológico, cuya comprensión exige conocer los nexos que existen entre sí. Pues se considera que la educación y la escuela no sólo hacen parte de esa mirada compleja de la cultura, sino que desde allí se le plantean retos y acciones a los cuales debe responder.

Además de la multidisciplinariedad en la formación de los docentes y en la historia del programa, el Ciclo Complementario tiene en cuenta el encuentro transdisciplinario de saberes (sociales, cotidianos, experienciales, académicos y escolares, entre otros) y una compleja epistemología dada por el carácter de la pedagogía como disciplina fundante, así como las demandas sociales que inciden en la construcción de un currículo interdisciplinario.

La interdisciplinariedad, en los programas de formación docente, requiere no sólo de una estructura y unos planteamientos, sino de convicción y colaboración para conformar una comunidad académica que de sentido a dicha formación. Por ello, en la propuesta curricular para la formación de docentes, la Escuela Normal promueve la interdisciplinariedad a lo largo del proceso de formación como fundamento para la elaboración de las prácticas a su interior, y para la

construcción de una reforma curricular que aporte a la transformación de la ciudad y el país; que reconozca la infancia y responda a las demandas que la sociedad hace a la escuela en cuanto a educación del ser humano.

En ese sentido, a través de la práctica educativa se ha procurado el reconocimiento de la infancia en los discursos que circulan, en las imágenes que se elaboran y en las formas de concebir y relacionarse con los niños y las niñas a través de experiencias autobiográficas y biográficas significativas, de modo que la mirada crítica, sensible y comprensiva de la infancia resulte esencial en el trato y la educación de la niñez por parte del docente.

La puesta en marcha de la educación artística como énfasis en la formación del Normalista busca involucrar a niños, niñas y maestros, en formación y en ejercicio, en el reconocimiento y materialización de los vínculos entre conocimiento, actuación moral, ejercicio estético y principios de la convivencia, en los diferentes niveles y jornadas de la institución. Mucho más si se incluye en los niveles de educación preescolar, básica primaria, media vocacional y Ciclo complementario

Es decir, visualizar una institución como unidad, en la que preescolar, básica primaria, media vocacional y Ciclo complementario constituyen un colegio completo pensado desde la formación particular de los maestros. Por ello, además de las áreas que intervienen en la educación básica y media, incluye y reconoce la importancia de otros campos propios de su especialidad, como es el caso de la pedagogía y el estudio de la infancia, así como la educación artística. En este sentido, la escuela Normal es multidisciplinaria en relación con los maestros y con la estructura de sus programas. Esto conlleva nuevas concepciones y un cambio cultural en relación con la formación de maestros, la práctica pedagógica y las maneras de organizar los ambientes de aprendizaje para posibilitar la construcción de saberes.

La pedagogía como saber fundante en la ENDSMM supera la mirada de área,

asignatura o componente del plan de estudios; desde el PEI y las exigencias de la acreditación de calidad se le atribuye vigencia y reconocimiento social y se la concibe articulada a la dinámica curricular. Por ello se piensa desde las distintas estrategias de formación docente, pero también se crea un espacio como área para congregar a los profesionales que abordan los aspectos teóricos y prácticos propios de la pedagogía como saber disciplinar y/o campo de conocimiento.

La interpretación de la pedagogía como disciplina fundante se asume como elemento articulador del rediseño curricular, idea que se busca materializar en la actualidad (año 2005), a través del **Proyecto Institucional de Articulación curricular**: “Un solo PEI y una sola institución desde preescolar a Ciclo Complementario”. Una búsqueda que pretende reconocer los principios que conforman un cuerpo epistemológico que orienta la práctica pedagógica, sin que ello anule las expresiones de diversidad y pluralidad de modelos, prácticas y discursos que le son propios. Asimismo mantener una secuencia que gane en complejidad a lo largo de los niveles, secuencia entendida como un fluir que aunque tenga saltos no interrumpa ni desvíe los procesos. Esto es, se trata de reconocer la inteligencia de un proceso fundado en un saber propio que permite superar obstáculos como los de infraestructura, organización jerárquica o adscripciones de las disciplinas.

4.3.2. Conceptos básicos

De la relectura del PEI y los documentos referenciados antes, se pueden inferir los siguientes conceptos implícitos en los lineamientos vitales del horizonte pedagógico de la ENDSMM:

- 1 La **educabilidad** o acción perfectible desde el estado potencial del sujeto hasta su formación sin fin como un ser humano sensible, afectivo, racional, receptivo y activo en la conquista de autonomía y libertad, y capaz de proyectarse hacia ideales personales, colectivos y sociales y transformarlos en

posibles.

- 2 La **enseñabilidad** gestada no solo hacia, sino también en y desde el estudiante reconocido como conquistador del conocimiento y como tejedor con otro –el maestro, su contraparte válida- que se empeña en saber hacer, saber para poder dar cuenta de un saber y una cultura que los haga inteligentes y emancipados.
- 3 El **saber pedagógico** se nutre desde una genealogía de la pedagogía que da cuenta de los múltiples modelos, sentidos, conceptualizaciones y explicaciones, muchos de los cuales se han validado en lo que se denomina la práctica pedagógica. El carácter “fundante” de la pedagogía instituye al maestro como sujeto del saber pedagógico, lo cual significa que domina el campo conceptual de la pedagogía y desde allí establece conexiones con los demás saberes, tales como el de la disciplina en el cual fue formado y aquellos referidos a la cultura, la sociedad, la ecología y la política, entre otros. Una institución, cuyo saber fundante sea la pedagogía, no sólo piensa en el oficio del maestro sino en el rol que juega la pedagogía en el proceso formativo integral del mismo, en la perspectiva de reproducir diferentes formas de existencia del maestro en lo pedagógico, lo público y lo social. De suerte que la investigación, el pensamiento, la experiencia y la escritura se involucren en el “movimiento real del proceso formativo, así como la competencia instrumental” (Optcit).
- 4 Una **práctica pedagógica** entendida como “un espacio que permite a los maestros en formación desentrañar las relaciones que se dan entre niños, niñas y jóvenes, docentes y padres; el conocimiento y las mediaciones que posibilitan nuevos aprendizajes; la naturaleza de la escuela y los contextos culturales de los sujetos que la habitan; los fines educativos; el sentido y la legitimidad del acto educativo” (ROSAS, Ana Isabel, 2003). En síntesis, una instancia en la que estudiantes y maestros comprenden y confrontan los supuestos y saberes con los que llegan a la experiencia de aula asumida con criterio investigativo y que les permite nuevas elaboraciones conceptuales, nuevos imaginarios, ideas y jerarquías valorativas con los cuáles asumir

críticamente las relaciones cotidianas con los niños, las niñas y el conocimiento; aspectos que en esencia son los que forman, al convertirse en experiencias reflexionadas con los pares y maestros en su entorno próximo y lejano; sin desconocer los avances culturales, científicos y tecnológicos, humanos y sociales. De otra parte, Como a quien se educa es al ser humano, el sentido de esta praxis se aborda desde la **pregunta por el hombre**. ¿Qué concepción de hombre y sociedad se pone en juego como horizonte de formación de los docentes? ¿Desde dónde redefinir la dirección de una biografía humana en la que la pedagogía juegue un papel determinante? El análisis del ser humano, en este contexto, se piensa desde la infancia, su concepción, su lugar y valoración en la escala y las miradas que en ese sentido hace la pedagogía.

- 5 **La investigación educativa y pedagógica** de una parte, da cuenta de los modelos o tendencias que son asumidos, de cómo se asumen y se construyen como propios; de otra parte, da cuenta y desentraña los procesos cognitivos, estéticos, actitudinales, morales y de convivencia que contribuyen a la constitución de los sujetos, a su desarrollo e interacción en la comunidad educativa. Como se afirmó antes, la investigación se ha posicionado en Ciclo como eje transversal del proceso formativo a través de interrogantes que sirven como pretexto para la reflexión y al análisis crítico, ya sea referido a una problemática específica del curso, de la didáctica, de los sujetos o a necesidades de la praxis pedagógica. En este sentido, la investigación es considerada como herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento, la experimentación y la resignificación de saberes en vía a la construcción de acciones propositivas frente a problemáticas específicas, a la posibilidad de confrontar y argumentar puntos de vista y actuaciones alrededor de un tema. Así que el pensar la investigación en relación con el currículo significa en esencia propiciar una cultura investigativa desde la cotidianidad de la dinámica escolar, donde la observación y la experimentación hagan parte inherente de los procesos académicos regulares.
- 6 **La innovación** se concibe como territorio que se teje desde el inconformismo,

la curiosidad intelectual y el sentido de la actuación profesional en circunstancias y grupos específicos. El inconformismo que se presenta desde una actitud crítica que reconoce como valor fundamental la incertidumbre, que plantea a los sujetos de la educación (maestros y estudiantes) una aventura intelectual y moral a través de una práctica que los interviene, los pule y los talla. Apoyado en la investigación, la innovación construye ideas y principios sólidos que son susceptibles de materializar en la práctica y así constituirse en alternativa y transformación de la tradición constituida.

- 7 **Estética:** Según el Diccionario Etimológico General, (CORRIPIO, 1979) este vocablo proviene de la palabra griega *aisthesis*, que significa sentimiento, sensibilidad, sensación, percepción, conciencia; esto es, facultad para captar con los sentidos un conocimiento. De otra parte, atendiendo a los planteamientos de Hans Robert Jauss, "la experiencia estética descubre y comunica la figura individualizada de las pasiones [...]. Nos enseña a poner una vida frente a la nuestra, otro mundo frente al nuestro y nos lleva a preferir tres categorías de funciones: la del caballero, la del bribón y la del pastor. Es decir, lo que está por encima de la sociedad, lo que está (o parece estar) por debajo y lo que parece estar fuera. Mirada desde donde se derivaron los géneros heroico, picaresco (profunda necesidad de ser otro) y bucólico" (JAUSS, 1992). La profundidad de la teoría de la experiencia estética radica en la posibilidad como dice Baudelaire, de "abrir la puerta al reconocimiento de las vivencias sepultadas y olvidadas para reencontrar así el ya reencontrable tiempo perdido". En síntesis, la experiencia estética nos permite comprender que el arte ha podido sobrevivir a todos los tiempos porque responde a esa necesidad lúdica y voluntaria del ser humano, herencia subjetiva, sensible, poética y recreativa del mundo. En este contexto, la educación artística lo que busca es potenciar el desarrollo de la dimensión humana, en lo que respecta a la sensibilidad, la percepción y las distintas formas de expresión; por ello estimula la creatividad, la actitud crítica, pero, ante todo, la dimensión de lo afectivo y lo sensible. Desde allí, propicia la creación de ambientes favorables para la comunicación a través de los distintos lenguajes que le permitan

intercambiar experiencias, imaginarios, saberes y sentimientos que reflejen posturas frente al mundo. Así como el encuentro consigo mismo y con los otros.

Finalmente se busca que esa perspectiva construya y recree de manera permanente un saber pedagógico que sustente toda la estructura curricular y la vida de la institución permitiendo que todos los docentes y directivos se encuentren y reconozcan como miembros de esa comunidad educativa y pedagógica. En los anexos de la Normal Superior Distrital María Montessori, puede leerse el plan de estudios.

4.3.3. Plan de estudios para la formación profesional de maestros en Ciclo Complementario Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (propuesta actual en desarrollo)

En el currículo se resignificaron la enseñabilidad y la educabilidad en el sentido de visualizar estos espacios como parte inherente del proceso formativo desde los núcleos de Pedagogía e infancia, educación artística y cultura ciudadana; mediados por un eje transversal que es el seminario de investigación, innovación y práctica pedagógica; este último entendido como un espacio académico creado intencionalmente para la praxis pedagógica; espacio en el cual los estudiantes ponen en diálogo lo aprehendido en los núcleos del saber de cara a la formación de maestros para la infancia. Al mirar la educabilidad y la enseñabilidad articulados a los núcleos mencionados, lo que se quiere significar es que son dos caras de la misma moneda que se nutren la una de la otra; aspectos inseparables a la hora de dar cuenta de la calidad de un pedagogo en el marco de la complejidad del acto educativo.

La mirada consciente y deliberada de la infancia nos convoca a identificar y repensar imaginarios sociales instituidos sobre lo que significa ser niño y niña en la actualidad y sobre los retos que las instituciones educativas están llamadas a asumir en el marco de los derechos de la infancia, idea que se instaura hoy más

que nunca y genera una dinámica renovadora en las escuelas y los actores educativos. Desde esta mirada se estimulan otras formas de ser maestro y de hacer escuela, considerando la educación como un derecho, más que un servicio, y a los niños y las niñas como sujetos de derecho capaces de participar activa y decididamente en el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y creativo, en la construcción de la intersubjetividad para una real conciudadanía, en el sentido de reconocerse y reconocer al otro como punto de partida vital en un entorno local, nacional y global.

El eje de educación artística da sentido al desarrollo de la dimensión humana, en lo que respecta a la sensibilidad, la percepción y las distintas formas de expresión, estimula la creatividad, la actitud crítica, la actitud dialógica, y ante todo la dimensión de lo afectivo. En esencia, la educación artística facilita la creación de ambientes favorables para la comunicación a través de los distintos lenguajes que le permitan intercambiar experiencias, imaginarios, saberes y sentimientos que reflejen posturas frente al mundo. Así como el encuentro consigo mismo y con los otros

La idea de formar una cultura ciudadana encaja en una mirada pedagógica que propende por una lectura crítica y reflexiva de la realidad social y cultural de la escuela, la ciudad y los distintos espacios en los cuales actuamos como sujetos, de suerte que se conviertan en objeto de preocupación, en la seguridad de que estas condiciones de preocupación de sí mismo y del otro lo llevan al conocimiento.

Por ello buscamos que el maestro en formación identifique y analice la cultura de la escuela, los imaginarios de niñas y niños, las actividades que ellos realizan dentro del contexto de la escuela y la ciudad. No sólo para que comprenda esa realidad, sino también para que tome conciencia de los saberes y haceres requeridos en una intervención pedagógica orientada a transformar la cotidianidad de la escuela, del niño y de las mismas prácticas de aula. Todo ello dentro de una

perspectiva investigativa que permita aprender a investigar, aprender a aprender y aprender a enseñar a partir de la reflexión crítica sobre las propias vivencias.

Por lo anterior, se estimula la capacidad de observación, de sistematización y de escritura permanente como pretexto para la reflexión y contrastación teoría-práctica, a lo largo de su vivencia escolar. En este sentido, la investigación se constituye en el eje transversal que orienta el proceso formativo, articulando los núcleos de saberes a la práctica pedagógica, porque es esa complejidad de saberes y vivencias la que proporciona a niños, niñas y adolescentes los conocimientos requeridos para comprender su mundo, su cultura, los discursos que circulan y los procesos que se realizan.

Leamos ahora, los esquemas de organización curricular de cada Núcleo y luego los contenidos previstos para el desarrollo de cada núcleo a través de los espacios determinados por los módulos alrededor de grandes temas que reemplazan las asignaturas regulares de los planes de estudio universitarios (*Ver Anexo: 1. Planes de Estudio Escuela Normal Superior María Montessori*)

Para propiciar la articulación de saberes y procesos curriculares, dentro del núcleo de pedagogía, en el apartado referido a la organización de la enseñanza, se han creado tres espacios académicos desde los cuales se fortalece la organización de la enseñanza a través de conceptos y prácticas relacionados con la interdisciplinariedad, el currículo integrado y la complejidad del acto educativo en la perspectiva de fundamentar el por qué de la articulación de saberes y procesos en el contexto en una cultura planetaria y compleja como la actual. Mirada que se pretende consolidar en los procesos de intervención pedagógica mediada por los proyectos de aula con carácter investigativo, cuya praxis se plasma en escritos tipo ensayo o relato. En los anexos se relacionan los contenidos mínimo de cada núcleo: pedagogía, educación artística y contexto, para cada semestre de Ciclo complementario.

III. PROCESO METODOLÓGICO

El estudio se realiza en el marco de un enfoque interdisciplinario el cual permite establecer relaciones críticas, dialógicas, de interpretación y comprensión de las subjetividades e intersubjetividades de una colectividad, en aras de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Se privilegió el enfoque cualitativo de corte etnográfico para hacer la recolección de la fuente primaria, la cual conforma el corpus de la investigación. Nos apoyamos en la hermenéutica como ciencia de la interpretación para describir y comprender los imaginarios sociales sobre la infancia, los niños y las niñas desde la información discursiva, los escenarios, los actores, las acciones y los procesos de las prácticas pedagógicas de los participantes en la investigación.

El proceso de investigación se organizó en tres fases: La primera fase que contiene la consolidación del equipo, la elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de información; una segunda fase que refiere a la sistematización de la información en rejillas de análisis y una tercera fase en la cual se realiza el análisis y la interpretación de la información para dar respuesta al problema de investigación.

1. PRIMERA FASE: CONSOLIDACIÓN EQUIPO, CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

1.1. Consolidación del Equipo de Investigación

El equipo de investigación está conformado por tres (3) docentes investigadores de la Universidad Distrital de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y dos (2) docentes investigadores de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, por una docente como coinvestigadora y por cuatro (4) estudiantes que realizan pasantías de investigación para obtener el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.

En este momento se realiza la fundamentación del equipo a nivel teórico, metodológico y se realizan los acuerdos para la búsqueda y recolección de información.

1.2. Construcción de Instrumentos y Recolección de Información

Para el primer momento del desarrollo de la investigación se trabaja a partir de la etnografía tomando de ella algunas de sus técnicas de recolección de información que tiene una doble función: acopiar información y generar procesos de metacognición que permiten enfatizar en las interpretaciones de procesos sociales y psicológicos en grupos humanos.

Desde la etnografía se emplean las siguientes técnicas: encuesta, taller de narrativas, taller iconográfico, entrevista y registro de clase. Dada la complejidad

del objeto de investigación que implica hacer emerger el imaginario a través de sus diversas manifestaciones en los discursos, en los modos de nombrar, en las representaciones iconográficas y en las acciones de los estudiantes, se hace necesario construir una gama de instrumentos desde una lógica que les da coherencia permitiendo contrastar sus distintos resultados, que van apareciendo con la sucesiva aplicación de cada uno de ellos. En consecuencia estos instrumentos son creados y resignificados para el propósito esencial de esta investigación.

La recolección de información se inicia con una encuesta estructurada que indaga y hace una exploración sobre historia de vida, significaciones de infancia y motivaciones por la elección de la carrera (*Ver Anexos: 2. Instrumentos de recolección de información*). La encuesta se aplica a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de los siguientes semestres I, V y VIII y a estudiantes de la Escuela Normal Superior María Montessori de I y III semestre. Esta población es permanente en el proceso de investigación.

Después de sistematizar y realizar una lectura inicial de esta encuesta, se construyen dos instrumentos. Un **“Taller de Narrativas”**, que tiene como propósito identificar la incidencia que han tenido los diferentes discursos y formas académicas del plan curricular en los maestros en formación. La actividad se hace a través de la siguiente proposición: con base en su experiencia como estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil realice un relato en el cual de a conocer qué discursos del plan de estudios han incidido con mayor fuerza en su formación como maestro para la infancia. Al desarrollar su narración tenga en cuenta: evocaciones, controversias, puntos de vista, anécdotas, etc. (*Ver Anexos: 2. Instrumentos de recolección de información*).

Un segundo instrumento el **“Taller Iconográfico”**, que tiene como propósito identificar los discursos, las imágenes, los sentimientos y las formas académicas más significativas que han incidido en las relaciones de los estudiantes (maestros en

formación) con los niños y niñas. La actividad propuesta es la construcción de un dibujo o cualquier otra expresión pictórica en la cual recree la experiencia más significativa positiva o negativa con los niños y las niñas, derivada de su formación como maestro o maestra de la infancia. Y una segunda actividad que es la recreación mediante caricatura de los estilos pedagógicos de los maestros y maestras que más han influido (positiva o negativamente) en la formación de su idea de niño, niña e infancia. Se le recomienda al estudiante ampliar aquella información que no sea clara en el dibujo. (*Ver Anexos: 2 Instrumentos de recolección de Información*).

Como resultado de la sistematización de la información del taller de narrativas e iconografía, surge la necesidad de indagar y recoger mayor información sobre la significación que tienen las formas académicas de los currículos (seminarios interdisciplinarios, talleres, grupos de trabajo, cátedra "Infancia y Educación", vivencia y / o práctica docente), la relevancia de la formación académica y la incidencia de algunos discursos en la construcción de las representaciones e ideas que tienen las y los estudiantes de los programas de formación para maestros, así como las motivaciones para la elección de la carrera; para ello entonces se diseña una entrevista que tiene como propósito determinar lo conceptual y lo emotivo que ha encontrado el estudiante en el transcurso de su procesos formativo y su experiencia de vida. Esta entrevista se aplica a los estudiantes de la muestra seleccionada en el proyecto que en este momento están cursando en la Licenciatura el II, VI y VIII semestre y en la Normal el II y IV semestre. (*Ver Anexos: 2 Instrumentos de recolección de información*).

Para documentar el desempeño de los estudiantes y su relación con los niños y las niñas en los diferentes escenarios de práctica docente, tales como: Jardines Infantiles, Colegios de preescolar y primaria del sector oficial y privado y otros espacios como ONGs de atención a la infancia, se elaboró un diario de campo cuyo propósito es explorar imaginarios implícitos en la interacción maestro – niño; y niño – niño al interior de un aula de clase, con miras a determinar el tipo de

relaciones que se suscitan en el acto pedagógico.

Para desarrollar los registros de observación se propone los siguientes descriptores: descripción del espacio físico; observar lo que ocurre en el aula del clase y describir las distintas formas de interacción y los roles que asume el maestro en relación con los niños y las niñas; las niñas en relación con los niños y unos y otros entre si. Se recomienda tener en cuenta el manejo de espacios, manifestaciones de afecto, desafecto, tono de voz, actitudes, acercamientos, distanciamientos, reconocimientos; niveles de atención o desatención, mecanismos utilizados para mantener el orden o la dinámica de la clase. Se trataba de describir segmentos de la clase en los cuales se evidencien los intercambios entre sujetos. *(Ver Anexos: 2. Instrumentos de recolección de información)*

Posteriormente y a medida que iban apareciendo ciertos hallazgos de la investigación se hizo necesario profundizar en la historia personal de los estudiantes participantes, se acordó que la mejor manera era utilizar la escritura de relatos de vida. En estos relatos emergen situaciones de su vida privada y gracias al lenguaje y a la situación comunicativa cobran vida y dan cuenta de sus vivencias infantiles, de sus formas de crianza y sus relaciones con los adultos (padre, madre, hermanos, amigos y otros). Los relatos evocan a través del discurso los momentos y las situaciones concomitantes al evento, espacios, dolores, alegrías, afectos y desafectos. *(Ver Anexos: 2. Instrumentos de recolección de información)*

2. SEGUNDA FASE: SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los datos recogidos en los instrumentos se sistematizan en rejillas teniendo en cuenta elementos de categorización que surgen de lecturas iniciales las cuales se fortalecerán con la interpretación hermenéutica. Esta primera sistematización se realiza desde la información de cada instrumento, lo cual permite hacer una

primera exploración sobre las significaciones de infancia, niño y niña; sobre los discursos que han mediado la construcción de la idea y los conceptos que tienen los estudiantes, sobre sus experiencias como estudiantes con los niños y las niñas.

La sistematización organizada en rejillas permitió triangular la información recogida por institución y por semestre, encontrando lo común, lo semejante, las discontinuidades o continuidades de las representaciones, ideas e inferencias que hacen los y las estudiantes con respecto a la infancia, los niños y las niñas en cada uno de los instrumentos. De igual forma permitió hacer una progresión y depuración de la información, e ir planteando la pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis (*Ver Anexos: 3. Instrumentos de Sistematización*).

3. TERCERA FASE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La sistematización inicial permitió triangular la información recogida de los diferentes instrumentos, desde ella se delinear y configuran las categorías y unidades de análisis, que además se construyen también desde los referentes teóricos de la investigación. Así se plantean como categorías fundantes **IMAGINARIO INSTITUYENTE, IMAGINARIO INSTITUIDO E IMAGINARIO INSTITUCIONALIZADO**, y unas unidades de análisis que se construyen específicamente desde lo común que emerge en cada uno de los momentos, técnicas e instrumentos de investigación y que son: las **representaciones sociales de infancia, niño, niña**, unidad que hace referencia a las características, ideas de niño, niña e infancia, a las imágenes, las actitudes y los sentimientos reflejados por los estudiantes a maestros en su relación con la infancia. Aquí se exploran específicamente los documentos institucionales, entrevistas, narrativas e iconografías. El **Impacto de los programas de formación** tienen en cuenta los aspectos de los programas curriculares que han incidido en la formación de los estudiantes tales como discursos, planes de estudios, formas académicas y estilos

pedagógicos. Se explora en narrativas, iconografías, entrevistas, registros de clase y en la fuente documental escrita que son los programas de formación y los planes de estudio. Y por último las **Experiencias personales desde la perspectiva de la formación como maestros** la cual hace referencia a evocaciones de infancia, razones que llevan a la opción por la docencia y la convivencia con los niños. Aquí la experiencia se asume como vivencias reflexionadas que incorporan los sujetos como parte de su formación y que a la vez transforman su manera de pensar y actuar frente a la vida.

Desde esta construcción se elabora una rejilla de análisis por institución y por semestre, en la cual convergen la información de los diferentes instrumentos y se realiza una triangulación, que permite describir, encontrar lo común, lo diferente, lo discontinuo y continuo; así como las rupturas que se evidencian en la construcción o consolidación de los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes. (*Ver Anexos: 3.4. Matriz de Análisis*)

3.1. La Hermenéutica Como Estrategia en la Búsqueda de los Imaginarios

El desarrollo de la Ciencia del Texto o Análisis del Discurso ha aportado a los estudios sociales hermenéuticos una herramienta para describir de manera mucho más compleja los discursos que circulan en un grupo social y de comprender que hacen los actores sociales, permitiendo establecer una relación entre la acción comunicativa y la construcción subjetiva e intersubjetiva de las representaciones sociales de los grupos.

El Análisis del Discurso proporciona elementos teóricos que permiten hacer una interpretación de los discursos que contienen los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y del Ciclo Complementario. Por ello, es necesario tener en cuenta que una interpretación hermenéutica apoyada en el Análisis del Discurso, tiene un carácter

interdisciplinario integrando todos los elementos que le sean valiosos y necesarios para la reconstrucción de los sentidos intersubjetivos que subyacen en los discursos circulantes en una propuesta de formación de carácter interdisciplinaria.

Los textos bajo la forma de discurso, tienen como rasgo esencial la interacción, donde la construcción de significados, sentidos y representaciones se intercambian mediante la forma simbólica representada por la lengua:

"El intercambio de significados es un proceso interactivo y el texto el instrumento de cambio; para que los significados que constituyen el sistema social se intercambien entre miembros, deben estar presentados en alguna forma simbólica. Intercambiable y la más accesible de las formas disponibles es el lenguaje; de ese modo, a los significados se les codifica en el sistema semántico (y a través de él) se les da forma de texto..."(Halliday, 1978, 183)

El carácter interactivo del texto permite destacar la relación comunicacional y dialógica entre participantes del marco enunciativo, teniendo en cuenta que cuando el hombre comunica, realiza una interacción a partir de las representaciones sociales que comparte. Por lo tanto, el texto (discurso) permite analizar en las operaciones discursivas la manera como los actores implicados se afectan mutuamente y modifican los contextos en los cuales actúan. Para el caso de nuestra investigación este aspecto es de fundamental importancia ya que permite establecer el intercambio entre el discurso académico (pedagógico) y los discursos que sobre la infancia manejan y manejarán los estudiantes de la Licenciatura y el Ciclo Complementario durante su Vivencia Escolar y en su práctica pedagógica.

En este análisis hermenéutico se utilizan no solo texto y discursos verbales, sino también lecturas de las interacciones y de iconos. Desde la perspectiva pragmática, se considera el lenguaje como una forma de acción, en donde cada acto del lenguaje está ligando a la institución. En otras palabras los actos del lenguaje ponen en juego las representaciones e imaginarios que regulan las relaciones entre los sujetos, atribuyendo a cada cual un lugar en la actividad

comunicativa y social.

La lingüística de la enunciación, por su parte, aporta a la comprensión hermenéutica y a los propósitos de nuestra investigación, la descripción de las relaciones que se establecen entre los imaginarios y representaciones de la infancia, de niño y niña que poseen los estudiantes y que son manifestados a través de la enunciación, la acción y los iconos y los diferentes elementos que constituyen el marco enunciativo, es decir, el currículo y los procesos formativos de la propuesta.

En otras palabras nos permite ver a los protagonistas del discurso, la situación de comunicación, las circunstancias espacio temporales y las condiciones generales de producción del discurso (imaginarios y representaciones). La enunciación es entonces, el conjunto de relaciones durante un acto particular de comunicación. Tal definición posibilita abordar el estudio del discurso como objeto en el que a su vez se encuentra un sujeto, una relación dialógica y unas condiciones de producción de ese discurso.

El sujeto del discurso que proporciona el enfoque enunciativo se caracteriza por la dualidad que permite estudiarlo, en primera instancia como productor o sea constructor de un discurso sobre la infancia que se encuentra atravesado por los imaginarios y las representaciones y en segunda instancia como producto del discurso, es decir, que a partir de la recepción que hace del discurso en los programas de formación de maestros reconstruye los imaginarios y las representaciones de infancia, niño y niña.

En términos de Greimas "a través del discurso el sujeto construye el mundo objeto y se construye así mismo" (GREIMAS, 1974, 1985). Esto permite ver como el análisis del discurso tiene en cuenta las condiciones reales de producción y las considera como elementos integrantes de la significación del discurso, considerando que éste contiene elementos que permiten ubicar el contexto, los

actores, el espacio y el tiempo en el que se producen. Según Lozano (1982:180) el texto se presenta siempre referido a un sujeto que manifiesta sus puntos de vista, experiencias, acontecimientos, saberes, representaciones e imaginarios que se encuentran enmarcados textualmente. De este modo el Análisis del Discurso, aporta a esta investigación en su fase de análisis hermenéutico los puntos de reflexión para la comprensión que está mediada por los significados de los relatos, discursos y escritos de los estudiantes.

El sentido de la búsqueda de información con respecto a los imaginarios mediante una diversidad de instrumentos intencionalmente diseñados, exige una lectura de contraste y complementación atenta a desentrañar las fuerzas que promueven las distintas formas de aparición: gestos, iconos, enunciaciones, razones, etc.

Pese a que cada instrumento provee una información cuya lectura analítica puede aportar conocimientos novedosos y significativos en el sentido de la indagación, sólo mediante el cotejo de las informaciones y discursos, obtenidos con los diversos instrumentos, la lectura que puede hacer el investigador le permite formular hipotéticamente algunos imaginarios que parecen subyacer a la mayoría de las representaciones o manifestaciones de los mismos. Es claro que la construcción de esta lectura comprensiva responde al análisis interpretativo hermenéutico. En este sentido puede hablarse de un tejido dialógico no sólo de lo que resultan "diciendo" los distintos instrumentos, entre sí, sino a través de instrumentos que contienen un primer ejercicio interpretativo del mismo sujeto que se enuncia, como ocurre en la entrevista y en los grupos focalizados, instrumentos que en sí mismos poseen un carácter dialógico.

Pero además, la calidad hermenéutica de la investigación precede al proceso analítico, por lo que no es una elección arbitraria sino necesaria. Ya la formulación del problema de investigación, preocupado por la incidencia de diferentes programas de formación de docentes para la infancia sobre sus modos de significar a los niños y las niñas y de relacionarse con ellos en el ejercicio

pedagógico y en la vida cotidiana, así como sus preguntas concomitantes, exige un ejercicio interpretativo hermenéutico del fenómeno inmerso en una compleja realidad social y educativa. La elección de los imaginarios como fuente de actitudes responde igualmente a una determinada forma de interpretar la acción y la interacción humana en general y la interacción pedagógica en particular.

Así como la hermenéutica del texto busca metodológicamente acercarse a su significación y sentido, y develar su intencionalidad, teniendo que lidiar con intereses y afectos subyacentes, la hermenéutica de la acción social que discurre en un ámbito cultural construye vías de acceso, no sólo a sus explicaciones racionales basadas en argumentos o valores, sino a las fuerzas emocionales o afectivas asociadas a las formas de ver o verse o a las representaciones que se hacen de las situaciones y los seres, que finalmente deciden aspectos esenciales de las acciones e interacciones.

La creación de los distintos instrumentos que se orientan hacia la emergencia de los imaginarios forma parte del ejercicio hermenéutico de interpretación, que no se refiere a uno u otro instrumento en particular sino al conjunto de los mismos en cuyo tejido emerja, con los imaginarios, una nueva y decisiva comprensión del fenómeno social elegido.

3.1.1. La imagen como texto autónomo que comunica pensamiento.

Son varios los autores que se han dedicado a estudiar la imagen como soporte de la comunicación visual. Para Santos Zunzunegui, "etimológicamente la palabra "imagen" proviene del latín **Imago** = imagen o del griego **eykon** = ícono; desde estas dos raíces las ideas de imagen son: **representación, reproducción y semejanza**. Para Jacques Aumont, la imagen es una representación de la realidad y corresponde a lo socialmente aceptable en una cultura. Según este autor, la imagen designa un sistema de datos estructurados, que son producto de una misma escena. Para Donis Dondis la imagen es una estructura de espacio, y el

espacio mismo es un todo emergente de formas, de volúmenes coloreados que se hacen visibles. Juan Carlos Sanz, expone que la imagen es una forma de la percepción y, en especial, de la visión. Fernando Vásquez, afirma que la imagen por ser una construcción mental del espectador, más que representar una realidad, presenta una nueva realidad recreada por el espectador que lee la imagen desde el entorno cultural al que pertenece, sus gustos, intereses y saberes. Por eso insistimos, la imagen no está en mis ojos, es una construcción de mi cerebro.

3.1.1.1. Características de la imagen.

Cuatro son las características que nos ayudan a comprender la imagen como representación, estructura, soporte o presentación de una realidad que miramos:

- 1. Su grado de figuración o capacidad de representación** del objeto, seres conocidos o sucesos. Por ejemplo: una silla, un caballo, una mujer, la paz, el hambre, la violencia.
- 2. Su grado de iconicidad, o calidad de la identidad de la representación** con el objeto que se representa. a mayor iconicidad mayor abstracción de la imagen. El Guernica, de Pablo Ruiz Picasso, es un ejemplo de pintura abstracta.
- 3. Su grado de complejidad** hace referencia al número de elementos del lenguaje visual que la componen: tamaño, grosor, trama, grano, nitidez, contraste, color y dimensión estética. Por ejemplo el conglomerado de puntos constituye el grano en la fotografía o la trama en un tapiz.
- 4. Su grado de normalización** está relacionado con la difusión masiva de la imagen, su grado de reproducción. Por ejemplo el rostro de la señorita Colombia como imagen que empieza a reproducirse en los diferentes

medios de comunicación: Revistas, prensa, televisión.

Desde las cuatro características podemos decir que la imagen puede ser: figurativa representativa, icónica y abstracta o no representativa.

Estas cuatro características de la imagen determinan su relación con la realidad y su grado de valor como texto que comunica por sí mismo. Hablamos entonces, que una pintura, por ejemplo el Guernica de Picasso, puede ser valorada por su grado de representación o iconicidad, desde los símbolos que emplea el pintor para hablar a los españoles desde una mitología del tema de la guerra; por su valor de signo, porque representa un alto contenido significativo para los españoles en el año 1939: La guerra civil española.

Digámoslo con otras palabras, una interpretación de la imagen supone un proceso de Percepción por parte de quien la lee, de quien se propone responder cómo es que, al mirar el mundo o una fotografía o una pintura, la imagen recibida por el ojo se convierte en esa imagen que caracteriza nuestra percepción espontánea. El paso de esa imagen distorsionada y variable que es la retinica a la captación del mundo, es lo que se conoce con el nombre de proceso perceptivo. La percepción se produce entonces cuando procesos estrictamente fisiológicos se convierten en construcciones mentales - que no pueden confundirse con meras representaciones - de una realidad que vemos.

Comprendemos que nuestra mente, para enfrentarse con el mundo, tiene que cumplir dos funciones: recoger información y luego procesarla. Estas funciones se encuentran netamente separadas en teoría pero no lo pueden estar en la práctica. En realidad, como manifiesta Rudolf Arnheim, un estudioso de la visión, la colaboración entre percepción y pensamiento en el desarrollo de procesos cognitivos es indispensable; no sólo porque la percepción capta tipos de cosas y conceptos, sino también porque, el material sensorial genera pensamiento, e, inversamente, cuando el caudal sensorial permanece presente, la mente tiene

con que pensar. En síntesis, una interpretación de la imagen supone un proceso de percepción por parte de quien lee e implica pasar de la acción de **ver** a la acción del **mirar** para saber lo que es lo que está ahí y dónde.

IV. CARACTERIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE INFANCIA NIÑO Y NIÑA DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

1. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS DE INFANCIA, NIÑO Y NIÑA DE LOS (LAS) ESTUDIANTES DE CICLO COMPLEMENTARIO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI.

Ana Isabel Rosas

Los estudiantes de primero y tercer semestre de la Escuela Normal Superior María Montessori, se encuentran entre los 16 y 23 años de edad, la mayoría proveniente de la Escuela Normal; sólo el 20 % ha llegado de otras escuelas Normales del país como: Gachetá, Villapinzón, Puente Nacional, Pacho y Falan (Tolima) y la Normal Nuestra Señora de la Paz.

De los estudiantes, sólo 10 son hombres y los restantes son mujeres. El 90% de esta población ha nacido y/ o vivido por largo tiempo en la Ciudad de Bogotá y por tanto se consideran del sector urbano. Encontramos que una gran mayoría de los estudiantes han cursado su bachillerato en instituciones oficiales; una mínima parte en el sector privado y en especial en colegios religiosos.

En su composición familiar tienen entre uno y tres hermanos, entre los cuales los encuestados ocupan el primero o segundo lugar. De esta información se puede inferir que la condición de ser hermanos mayores, no sólo los vincula en responsabilidades de orden familiar, sino que además, esta condición disminuye el tiempo de dedicación al trabajo académico.

En relación con las asociaciones verbales a infancia niño y niña, las palabras con las que más asocian infancia son aquellas que nombran acciones, procesos y

objetos tales como: balón, muñeca, carro, fuerza, imaginación, fantasía, creatividad, evolución, futuro, niñez, jugar, juguete, juego, etapa, proceso, vivencia, desarrollo, espontaneidad, libertad. Se observa que existe un predominio de acciones y procesos, lo cual hace pensar que estas categorías son tomadas de la psicología, especialmente la que ha trabajado la idea de desarrollo infantil por etapas.

Otro tipo de palabras referidas a la infancia están vinculadas con sentimientos y cualidades como: ternura, delicadeza, felicidad, frescura, descompliance, inocencia; expresiones que de alguna manera ponen en evidencia significaciones que asocian a los niños con los ángeles, la paz y la pureza.

Llama la atención que la categoría conocimiento, no tuvo referencias alusivas a la infancia, ya que el niño o la niña refleja una actitud de búsqueda constante, un deseo por conocer, por preguntar el porqué de las cosas y además siempre tienen o construyen una explicación para cada situación, porque cuentan con una experiencia relacionada con el conocimiento.

El término **niño** es asociado en un buen número de estudiantes con palabras que indican sentimientos y cualidades como por ejemplo: ternura, dulzura, curiosidad, creatividad, diversión, innovación, inocencia, hiperactividad, espontaneidad, expresión. También se asocia con objetos como carro y esponja.

El término **niña** suele asociarse con palabras referidas a sentimientos y cualidades como: ternura, delicadeza, amor, muñeca, educación, esponja, vida, fantasía, creatividad, baile, expresión, actividad, inteligencia, curiosidad. A no ser por la referencia a algunos objetos, podría afirmarse que el de género no es marcado en las respuestas dadas por los estudiantes.

Desde la perspectiva de las relaciones del adulto con la infancia, se observa que los y las estudiantes se han relacionado con los niños y las niñas a través de

actividades como la crianza, la educación, el cuidado, la recreación, la catequesis y el juego. Dentro de estas actividades las más destacadas por los encuestados son la educación, el juego y el cuidado; asunto que parece de vital importancia porque recoge un sentido pedagógico renovador que podría estar influenciado por la pedagogía activa; pero más allá de esto, muestra nuevos espacios de reconocimiento y modos de relacionarse con la infancia, los cuales permiten conocer y entender el mundo del niño.

En las formas de significar los niños, las niñas y la pedagogía infantil se habla del niño como sujeto que tiene **cualidades**, entre las que están: “el niño es un ser pensante, creativo, imaginativo, espontáneo, astuto, ingenioso, inocente, sincero, amoroso, indefenso”. (*Encuesta Estudiantes Ciclo Complementario Escuela Normal Superior María Montessori*)

Existen referencias al niño como persona, ser humano, individuo. Tales como: “ser en desarrollo, ser que descubre, ser en proceso, ser con sueños y metas, con capacidades para... persona que observa y razona”. Se incluyen otras expresiones como “perfecta creación” y “fuego que es preciso encender”. (Ibid)

La pedagogía infantil se asocia con: servicio social y labor institucional. La mayor tendencia es a relacionarla con una labor institucional y como servicio social. Pareciera como si se mirara la escuela y el maestro como un lugar de promoción de las necesidades básicas y labores referidas a la recreación, la convivencia y la resolución de conflictos; mirada en la cual se deja de lado el papel del conocimiento como tarea fundamental de la escuela. Asociado a este ejercicio de lo social está el desempeño institucional en esta materia: cumplimiento de requisitos, normas, y disposiciones legales, entre otras. La pedagogía en tanto es mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo, no se vincula a una concepción de la práctica, ni a una postura teórica respecto de la infancia, se ubica más en el terreno de la educación en asocio con otras instituciones como la familia y la iglesia.

Así mismo se observa que los y las estudiantes tuvieron como motivación para elegir la profesión su experiencia de vida infantil y escolar. En historia personal, los recuerdos familiares hacen alusiones al cuidado, el cariño, la ternura, el juego, lo cual pone en evidencia el reconocimiento de las condiciones de crianza y ambientes considerados propios de la infancia.

En las respuestas que aluden a la historia escolar se mencionan palabras como: integración, métodos, imaginación, conocimiento de la persona y la libertad de crear. Estas respuestas y la respectiva gama de significaciones dan cuenta de una mayor apropiación de la idea de infancia desde la escuela.

De igual forma ellos rescatan de su formación académica, particularmente de su práctica pedagógica el aprendizaje, el conocimiento, los valores, el juego, los sentimientos y las relaciones con los adultos. Estas cifras indican una primacía por los valores, pone en evidencia el esfuerzo del sector educativo por trabajar la dimensión axiológica, aunque desafortunadamente no contemplan otras concepciones distintas a lo religioso. Desconociendo aspectos importantes para la formación del sujeto como son los valores cívicos y ciudadanos.

De la experiencia de infancia, los estudiantes rechazan en su práctica pedagógica las relaciones negativas con los adultos, el conocimiento y los aprendizajes, los sentimientos negativos, los castigos y la agresividad; además se señalan: los regaños, el aprender obligados, las peleas, la soledad, la falta de paciencia, el no tener condiciones, el ser rechazado, el miedo, los castigos, entre otros.

Llama la atención el hecho de señalar, en un alto nivel de frecuencia, las relaciones negativas y la agresividad que ejercen los adultos sobre los niños y las niñas; con ello lo que se hace es confirmar un hecho social que afecta negativamente a la población infantil: violencia intrafamiliar, maltrato infantil, aislamiento castigo físico y soledad, tal como se mencionó antes. La pregunta

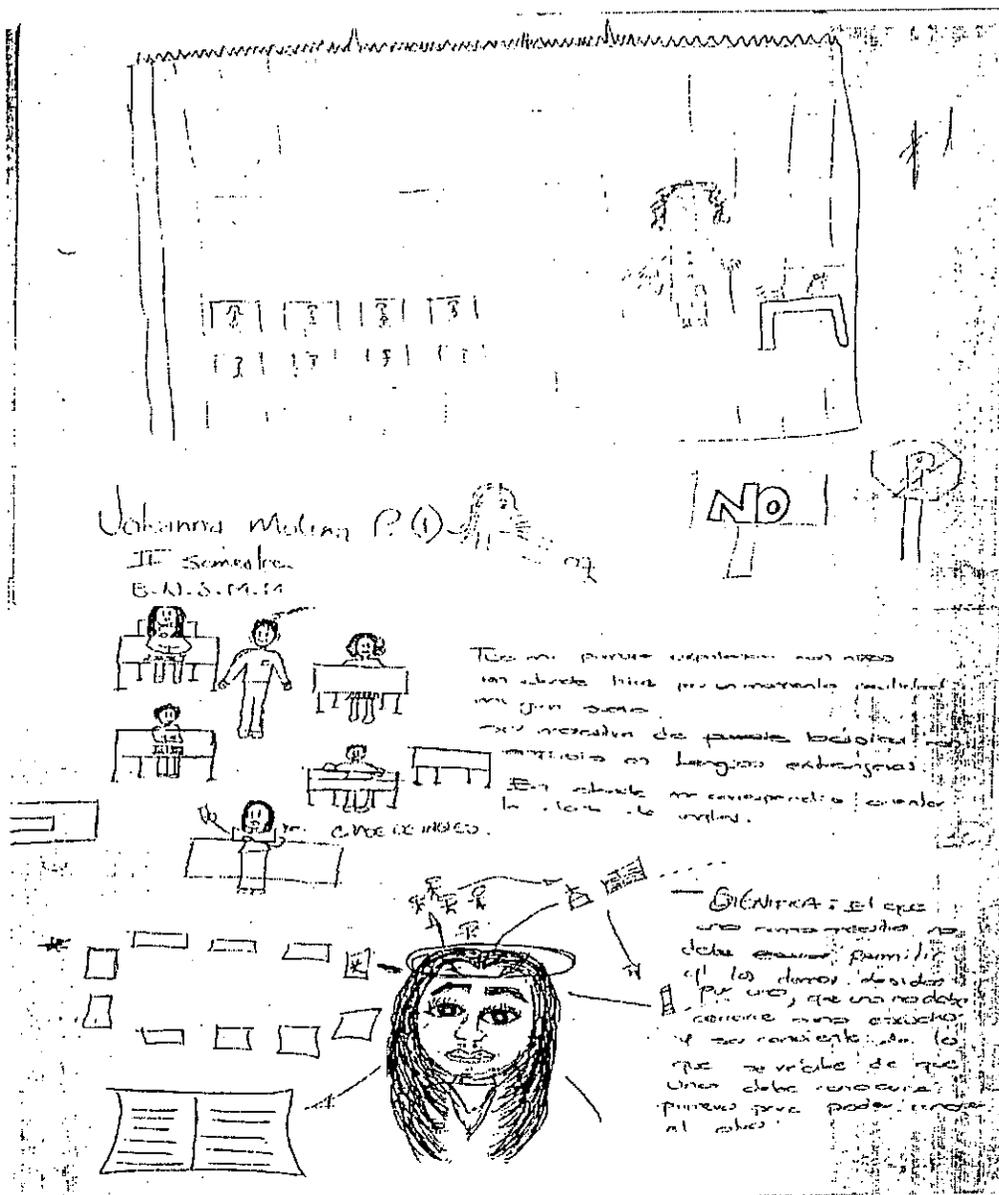
sería ¿Qué tanto la escuela, los programas de formación y la sociedad estamos ofreciendo alternativas posibles de solución a esta problemática?.

Sobre la categoría incidencia del currículo en la idea de infancia, se encuentra que las materias que han contribuido a formar un concepto de infancia son: pedagogía y práctica, seminario de infancia, contexto, artes y otras. Un elemento clarificador que ayuda a entender esta selección es el hecho de que el seminario de infancia es de reciente incorporación al plan de estudios de la Escuela Normal.

Respecto de los objetos asociados con la infancia se mencionaron: electrodomésticos (Televisor, juegos de cocina), lugares (casa, patio, jardín, calle, parque), y juguetes, entre éstos se destacan: cuentos, muñecas, aretes, balón, carro, bicicleta, música, lazo, ositos, barby, patines, triciclo, vestidos y golosinas.

Contrario a lo ocurrido en nuestra generación, no hay una marcada diferencia entre los juegos y los juguetes utilizados por los niños y las niñas, lo cual indica una modificación en la forma de asumir el género.

En las iconografías, los estudiantes del **primer Semestre**, presentan dos miradas claramente identificadas: La primera refleja una crítica a la escuela tradicional de corte autoritaria en la cual el encerramiento y la figura de la maestra con cuerpo, rostro y voz de mando son lo más destacado. Postura que desde la mirada de Foucault refleja la estructura de panóptico, el ejercicio de control y exclusión propio de la escolástica. En este caso, el niño es objeto de dominación a través del castigo y la prohibición; la comunicación de doble vía frente al conocimiento y la convivencia no se da, y en consecuencia, se fortalece el distanciamiento, la transmisión de contenidos y el temor. La maestra da la espalda a los estudiantes, no tiene ningún contacto visual con ellos; moviliza su imaginación desde una aureola, la iglesia, los libros y los niños.



La segunda, en mayor proporción que la primera, muestra una imagen positiva de escuela signada por una estructura abierta, con un ambiente natural y alegre. La relación maestro estudiante es de intercambio, de apertura; de encuentro. En este caso, se muestra la diversidad en el tratamiento didáctico de los contenidos, guiados por el principio del placer reflejado en la maestra y los niños. Dentro de esta postura y retomando las formas de ser maestra (predomina el género femenino) se destaca aquella persona que reflexiona su quehacer pedagógico, que aprende del niño y de la niña y permite que ellos también lo hagan, siempre y cuando ambos se den ese espacio donde haya cooperación en la solución de

interrogantes y problemáticas surgidas en la labor como docentes. En este caso, la relación maestro está mediada por el conocimiento y por la indagación. El acto educativo se ubica en el espacio abierto de la ciudad, una ciudad imaginada llena de niños que juegan, crean e investigan con la profesora. Una persona que no se cierra al mundo y los estudiantes sino por el contrario, se abre a todas las oportunidades y brinda lo que sabe. La postura frente a la infancia es de inclusión y reconocimiento aunque explícitamente no se exprese la idea con palabras.

La perspectiva del **cuarto semestre**, si bien incluye las dos posturas anteriores se amplía a otras miradas del maestro, de la escuela y de la realidad educativa. Observemos por qué. De una manera similar al primer semestre y con mayor agudeza, presenta la crítica a la escuela tradicional, muestra modelos e imágenes de una escuela renovada e innovadora, además, incluye la instancia del conocimiento en el espacio de lo fraterno y afectuoso, deja explícita la complejidad de la escuela, del rol del maestro y todo lo que ello implica; ubica al niño como centro del proceso y le atribuye derechos y deberes. A continuación se disgregan e ilustran estas afirmaciones.

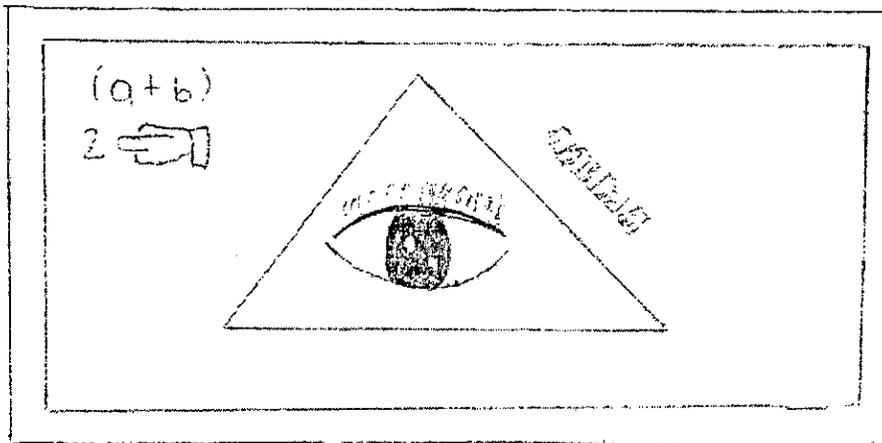
La crítica a la escuela tradicional de corte autoritaria se pone en evidencia en la idea de un semáforo cuyo símbolo es “no dejar volar tu imaginación; en un salón amplio cuyos únicos límites espaciales los constituye la organización de los estudiantes en filas fijas, escritorios unidos y alineados. Circulan expresiones de aburrimiento, discursos interminables órdenes encaminadas a mantener el orden y la “disciplina. Se muestra la ciudad distante de la escuela. La figura de la maestra sobresale entre los niños y tiene los rasgos de la figura humana más marcados y completos. Postura que desde la mirada de Foucault, como se dijo antes, refleja el ejercicio de control y exclusión propio de la escolástica. En este caso, el niño es objeto de dominación a través del castigo y la prohibición; es notoria la incidencia de las ideas de la religión en las prácticas escolares. Tampoco se refleja la comunicación de doble vía frente al conocimiento y la convivencia, y en consecuencia, subsiste el distanciamiento y la dominación por parte del adulto, en

esta caso representado en la figura del maestro.



Es significativa la inclusión de símbolos religiosos asociados a la instancia de conocimiento como son: el ojo enmarcado en un triángulo, la regla y el tablero.

Observemos:



Si bien es una imagen que podría ubicarse en la edad media y dar lugar a las diferentes interpretaciones propias de una perspectiva tradicional de la escuela, el sentido atribuido por su autor no es otro que el de mostrar la relación de complejidad implícita en la dinámica escolar, en la cual ubica la observación y la sabiduría representada en el ojo, la correlación triádica que debe hacer el maestro al integrar el niño y la niña, la escuela y el contexto, así como el ambiente de aprendizaje reflejado en el tablero como marca de enseñanza y conocimiento; la regla sin duda la asume como símbolo de rigor y exactitud, pero también de castigo.

Articulando la interpretación del estudiante de Ciclo y la de los investigadores, no queda duda que coexisten en la escuela de hoy una mirada religiosa y tradicional de la escuela, pero a la vez el reconocimiento de la institución educativa como el espacio para el conocimiento donde confluyen una diversidad de saberes que el maestro debe cotejar y sopesar en el proceso formativo que genera su quehacer.

Otras iconografías dejan percibir el sentido cristiano del apoyo al desvalido o necesitado, al tomar de la mano al niño o a la niña para caminar junto al adulto, y cuando éste se deja caminar solo se muestra el peligro que le espera; por un lado, si bien el caminar juntos explicita un sentimiento de igualdad, también se señala un temor de dejar que el niño o la niña caminen solos. Esta ambigüedad

es parte de la realidad social y resulta interesante que sea reconocida por el Normalista Superior como parte de la complejidad del ser maestro.

Otro aspecto que hace evidente la contradicción y la complejidad de la escuela, en relación con los modelos pedagógicos reflejados en los modos de ser maestro, es la coexistencia en un mismo plano de imágenes del maestro que irradia miedo y temor ante sus estudiantes; el que habla todo el tiempo, es indiferente a las necesidades de los niños, el que les niega la posibilidad de explorar y expresar libremente sus ideas, pensamientos, fantasías, sueños, temores, alegrías, tristezas; con aquel que por el contrario posibilita la expresión, la formulación de preguntas, crea espacios para la argumentación y el humor. De igual manera coexiste la mirada del niño como creador de un universo que a la vez lo invisibiliza u opaca, y el niño centro del universo y de la escuela; un niño angelical que obedece y ora, pero al mismo tiempo está subordinado por el adulto.

Lo anterior nos muestra el panorama del mundo de la escuela y que en esencia no difiere con la realidad que exhibe el mundo de la cultura, de las organizaciones educativas, políticas y familiares. Si la población consultada en este estudio corresponde a adolescentes y adultos jóvenes, suscita como interrogante ¿qué tanto ha cambiado la educación? ¿Será posible que se instituya un nuevo imaginario de escuela, de maestro y de infancia a pesar del conflicto en las relaciones sociales y el ejercicio del autoritarismo, propio de la realidad instituida socialmente en el mismo país donde se ubica la institución educativa?

La idea de complejidad se acentúa una vez más con la figura de la máscara, lo cual podría significar que el trabajo del maestro y su relación con la infancia es algo confuso, exige máscaras como una manera de acomodarse a las situaciones; esta metáfora central en la relación niño (a) adulto (aunque la imagen sólo caracterice el maestro – hombre), acompañada con la idea de diversidad en las formas de ser maestro pone de relieve el compromiso y las implicaciones del rol

del maestro frente a la infancia. Es significativo ese juego de color entre luz y oscuridad presente en el rostro-máscara; lo cual para su autor significa la necesidad de explorar aquello que aparece oculto entre los sujetos y el conocimiento que circulan en la escuela.

Para el caso de **las narrativas**, en general los estudiantes de Ciclo (primero y cuarto semestre 2004) coinciden en reconocer que los núcleos del plan de estudios de Ciclo Complementario aportan a la formación de estudiantes como maestros de la infancia escolarizada; sin embargo, la mayor alusión de esta incidencia está en los núcleos de pedagogía, especialmente el seminario de infancia, cátedra de contexto y educación artística. Para el caso de primer semestre que no ha realizado prácticas en la escuela, la referencia a esta vivencia es menos notoria que para los de cuarto quienes si reconocen su incidencia en la formación. Otra alusión que aparece, aunque con menos frecuencia de marcación es el seminario de investigación, innovación y práctica, asunto que llama la atención, si se tiene en cuenta los propósitos y la vigencia de este espacio académico; así como su proyección en el trabajo de grado.

Al explorar la incidencia del plan de estudios con estudiantes de cuarto semestre de la promoción de Normalistas 2005; se afirma: dentro de los aspectos que destacamos como relevantes o de impacto del plan curricular de Ciclo encontramos: "las salidas pedagógicas, por ser un instrumento que nos permite nuevas experiencias, La práctica pedagógica porque allí confrontamos saberes y damos cuenta de nuestro posicionamiento del rol como maestros; las asignaturas de integración de saberes y complejidad del acto educativo porque nos permite dar una mirada integral y flexible al currículo; el análisis de los medios de comunicación porque descubrimos las posibilidades educativas y pedagógicas aplicables a un currículo; y los problemas de la pedagogía porque nos mantiene actualizados de lo que pasa en Colombia".

Un segundo grupo conformado por 6 Normalistas que están concluyendo su

cuarto semestre señalan como relevantes: “la idea de que el maestro debe ser investigador e innovador; la reflexión que se promueve sobre el maestro que necesita el siglo XXI”; Otro grupo de seis estudiantes destaca: que la formación de Ciclo “responde a las necesidades e intereses de los estudiantes, es experimental y significativa; contexto por ejemplo permite una mirada crítica, amplia, además de incentivar procesos autónomos. Ven a la pedagogía como el eje articulador de todo lo mencionado antes, y como saber fundante con respecto a las disciplinas desarrolladas en la escuela”.

Dentro de los conceptos de infancia extractadas del relato de estudiantes **de segundo tenemos**: “la infancia es punto de partida y de llegada”; “el niño es la esencia de la acción pedagógica”, “mirar la infancia desde lo social es conectarnos con la realidad de los niños” el niño es como una esponja que todo lo asimila”, “si ubico al niño en un contexto puedo comprender lo que pasa y ubicar la realidad social”, el niño es un eslabón perdido que la sociedad debe buscar”

En **cuarto semestre** se encontraron expresiones tales como : “para comprender la infancia se requiere” “una mirada interdisciplinar al contexto educativo”, “ las niñas y niños son sujetos de deberes y derechos”, “el niño es un sujeto que piensa y construye su propio conocimiento”, “el niño de hoy en día tiene mucho más que explorar“, “el niño tiene una historia propia”, “es una persona integral; una personita con sueños, metas y muchas cosas más, dependiendo de cómo se le oriente”, “hay que reconocer el desarrollo físico y mental del niño, como un sujeto al que se debe respetar”. (*Taller de Narrativas Estudiantes de Ciclo Complementario Escuela Normal Superior María Montessori*)

Podemos inferir que hay una idea de subjetividad expresadas en nociones de libertad, creatividad, el ejercicio de la iniciativa y la posibilidad de conocimiento atribuida al niño y la niña. En ese sentido, podríamos decir que se percibe el inicio de la construcción de un sujeto moderno apoyado en la razón; asunto que puede ser instituyente y definitivo para una escuela como la nuestra anclada todavía en

un modelo de evangelización.

Distanciándonos a la lectura literal del texto se puede decir que encontramos algunas alusiones al niño como: "sujeto a explorar", "esencia de la pedagogía", como "eslabón", como esponja afirmaciones que ubican al niño en el nivel del objeto pasivo sobre el cual se actúa. Pero al contrastarla con personas del último semestre de Normal Superior, quienes han logrado construir una percepción más avanzada de infancia, logran articularla a factores como la complejidad de la escuela y del medio, a la visión integral de la infancia y una perspectiva moderna al verla como sujeto de deberes y derechos, como puede leerse en las voces citadas, a partir de las narrativas.

Otras alusiones que ponen en evidencia nociones de los estudiantes de Ciclo, se inscriben en la idea que tienen de ser maestros, en la importancia de la práctica escolar, en el desconocimiento que la sociedad tiene del niño y la niña y en la interdisciplinariedad de la formación del maestro. Así como al valor de la experiencia y de la inclusión de la ciudad como lugar de aprendizaje y formación.

Se observa sin duda avances en la apropiación conceptual de una idea de infancia, una mirada de la escuela y del currículo en la formación de un maestro para la infancia.

1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: Lo Instituido, Lo Instituyente y Lo Institucionalizado de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Tal como se planteó en los referentes teóricos, la comprensión de lo instituido, lo institucionalizado y lo instituyente debe tomarse y analizarse de modo global, las miradas sobre ellos están tan imbricadas en la institución escolar que es casi imposible separarlas a la hora de analizar la información sobre los imaginarios de

infancia, niño, niña, escuela, maestro y currículo que de manera dinámica entran en escena cuando se hace referencia a la infancia y a las prácticas escolares. No se puede hablar, sin la mirada relacional de los anteriores conceptos, de la propuesta curricular que dinamiza, articula, relaciona y estructura de alguna manera los conceptos de **infancia, niño, niña, maestro, currículo, contexto**.

La mirada relacional se juega desde la misma naturaleza de la organización escolar que mantiene una presencia formal y legal. Esta condición de lo formal y lo legal las exhibe como reducto de la costumbre hecha ley, o por la vía de la cultura hecha tradición; ideas que parecen cubrir la expresión de lo que se ha denominado "institucionalización".

Lo importante de esta aproximación está en visualizar las connotaciones que tiene la dinámica de lo instituyente, por ser asumido como lo emergente creador; su acción se despliega entre lo individual y lo colectivo, puesto que pone en entredicho lo establecido, y permite avizorar nuevos rumbos frente a la infancia, la escuela y la formación de nuevos maestros para la infancia. Teniendo en cuenta lo planteado y para efectos del análisis se consideró pertinente asumir la reflexión sobre los tópicos relevantes en el contexto del imaginario social instituyente y desde allí comentar lo institucionalizado en el marco de los imaginarios instituidos actualmente.

1.1.1. Representaciones sociales de infancia, niño, niña: lo instituido y o instituyente

Al relacionar la información recogida, de los y las estudiantes de Ciclo Complementario, con los conceptos de imaginario de infancia plasmados en el referente teórico de esta investigación, podríamos afirmar que se recogen **imaginarios sociales instituidos**, reflejados en concepciones tradicionales de infancia, como indica la asociación de las y los niños con lo espiritual, lo celestial,

lo puro, y en general con un sentido religioso. El hecho de hablar del niño en perspectiva de futuro, "educarlo para un mañana", expone una mirada poco o nada protagónica del infante, se desconoce su condición actual al pensarse en la dimensión de adulto. Otro aspecto que refuerza la existencia de lo instituido, en relación con la infancia, está en no explicitar el mundo de las relaciones adulto – niño, como lugar de la experiencia, de la creación estética y del conocimiento.

Se puede suponer la existencia de un incipiente *imaginario instituyente* al pensar en los cambios generacionales que se refieren a la diferenciación de género, por cuanto se encuentran hoy adjetivos asociados a niños y niñas en el orden de las cualidades, las acciones y maneras de ser menos polares que los que adultos pueden recordar; este hecho parece estar relacionado con una visión de interdependencia y complementariedad entre niños y niñas y algo menos dominación masculina.

El niño y la niña como sujetos de derecho: una concepción moderna. La escuela Normal María Montessori reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho; idea que de alguna manera ha incidido en las actitudes de los estudiantes de Ciclo Complementario. Es decir, aquel imaginario de niño y niña asociado a la idea de alumno o escolar, que desde la pedagogía buscaron alejar la infancia del mundo de los adultos y de las cosas porque la concebían como una etapa de la vida que "había que preservar, proteger y escolarizar". Este imaginario se ha venido transformando en un imaginario que reconoce la infancia como una categoría social, en la cual el niño(a) forma parte de los seres humanos y como tal tiene derechos. Mirada que lleva consigo un cambio frente a "los sistemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo" (CASAS, 1998, citado por *Maria Victoria Alzate*).

El discurso moderno hace su entrada al Ciclo Complementario de la Escuela Normal, principalmente a través de sus maestros y de los maestros titulares de curso de la sección primaria; se ha buscado que los estudiantes reconozcan,

incorporen a su saber y prácticas las diferencias individuales de niños y niñas, que eduquen la mirada para identificar en la infancia sus actitudes, sus características, sus gustos y deseos, tal como se presentan. Con ello se pretende formar y abogar por un niño y niña que sean sujetos de derechos.

Esta idea está reflejada en discursos y actuaciones de algunos maestros en formación y en ejercicio cuando intervienen en procesos escolares e involucran a niños y niñas tanto en el diseño de proyectos como en el desarrollo de los mismos, a través de preguntas y acciones en las cuales ejercen liderazgo, opinan, escuchan y son escuchados. Se percibe en algunas clases en donde “la actividad convoca a los y las niñas a preguntar, a dialogar entre practicante y estudiante que los niños actúan con espontaneidad tanto en sus expresiones como en sus razonamientos matemáticos. Allí se reta a los niños a la participación” (*Registro de Clase, Práctica Pedagógica Escuela Normal Superior Distrital María Montesson*).

Ello conduce a la instauración de un nuevo imaginario social de niño y niña en el cual hay reconocimiento e inclusión; se atribuyen a éstos, de alguna manera, derechos civiles y políticos que conllevan ciertas libertades, muy poco reconocidas hasta ahora; se supera el silenciamiento de la voz del estudiante, quien también posee un saber. Además trae consigo una nueva concepción de maestro y de escuela que demanda nuevas apuestas de parte de las instituciones formadoras de maestros.

A pesar de lo expuesto, en lo cual se nota un esfuerzo por modernizar el mundo de la escuela, sus prácticas y el modo de enseñar y de aprender, aún perviven expresiones en las que la educación se ve como un servicio social con un fuerte acento cristiano, donde la relación del maestro con el niño se asume como una ayuda al necesitado y no como el ejercicio de un derecho fundamental. De igual manera perviven expresiones en las que están presentes el castigo y el autoritarismo: “un salón rodeado de rejas, una profesora con una regla en la mano y una maestra gritando a un niño que tiene agachada la cabeza. Alrededor hay

dos signos de prohibición que dicen: No pase" (*Taller de Iconografía Ciclo Complementario Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*). Imágenes como ésta, elaboradas por jóvenes maestros en formación, dan cuenta de que la escuela, en general, se resiste a los cambios o cambia muy lentamente. Hay que reconocer que la concepción de escuela organizada, disciplinada y graduada presente desde Comenio con su *Didáctica magna*, ha dejado huellas que subsisten hasta nuestros días. En cambio, la idea de niño y niña como sujeto de derechos es un reconocimiento muy reciente.

Específicamente la década de los años 90 fue significativa en cuanto al hecho de pensar la infancia y tenerla en cuenta en las políticas de orden nacional; aspecto que se refleja en la Constitución del 91, la Ley general de educación, La ley 100 en cuanto se refiere a los auxilios estatales representados en el servicio de SISBEN, la atención a mujeres gestantes, la población infantil menor de un año y las mujeres cabeza de familia con baja capacidad de pago; así como en los diferentes programas surgidos como consecuencia de los acuerdos de la Cumbre Mundial a favor de la infancia, celebrada en Jomtien en 1990. Intenciones que vemos legitimadas en los Artículos No. 44 y 67 de la Constitución del 1991 de la República de Colombia, donde se establecen los derechos de los niños y niñas y se declara la educación como derecho fundamental desde preescolar (Decreto 2247 de 1997).

Sobre la mirada de género Niño y niña, se encuentra que en la ENSDMM los maestros en formación y en ejercicio presentan menos diferenciación en **asuntos de género**; existen rupturas de los estereotipos sociales de niños y niñas. Así entonces, se está más cercano a las concepciones contemporáneas que propenden por la igualdad de derechos frente a lo femenino y lo masculino. Eso no niega que a los varones se les siga atribuyendo rasgos del llamado machismo y a las niñas se las siga considerando como más delicadas, sensibles y tiernas, pero frente a las actividades escolares y el tipo de juegos pensados para unos y otras no se nota mayor diferenciación en el trato dado por maestros y practicantes, por

el hecho de ser mujeres u hombres. Al respecto, es importante reconocer que en la población de maestros y estudiantes de la Escuela Normal, son más numerosas las mujeres.

Sobre la **perspectiva de escuela e infancia** encontramos imaginarios instituidos que refuerzan cierto idealismo en el sentido de que la escuela como institución social, está llamada a la resolver las diferentes problemáticas de la sociedad. Pensamos que esa serie de funciones atribuidas a la escuela se sustentan en un gran imaginario surgido desde la Ilustración y retomado por la Modernidad, según el cual desde la ciencia y sus paradigmas le es posible a la razón conocer, predecir y, en esa medida, encauzar lo humano desde los primeros años de escolaridad. Esa tarea sigue vigente apoyada en la concepción pedagógica del niño y su relación con la psicología y en las denominadas políticas públicas.

Quizá ese imaginario ha permitido avances, pero también ha encarnado contradicciones y luchas sociales. Por eso no es de extrañar que en el mundo de la infancia vivida en la escuela y la familia se entablen contradicciones, exclusiones y dificultades propias al hecho de tratar de homogenizar sujetos que por naturaleza son distintos. O la tendencia a que la escuela resuelva un problema estructural y político de una organización social; o el caso de las identidades y las relaciones entre generaciones: adultos, niños, jóvenes. Claro que el asunto no llega hasta ahí, ya que el poder de lo imaginario abre miradas hacia una parte, cierra otras y permite que nos miremos como un sistema complejo y coherente en si mismo. En ese sentido, pocas veces la institución educativa se plantea que hay cosas que son imposibles de comprender, de enseñar y de educar; sino que por el contrario asume compromisos que no puede cumplir.

En el marco de ese imaginario social, a la escuela se le pide que eduque la sexualidad, la convivencia ciudadana, el trato con el medio ambiente y en general el futuro hombre y mujer. Ella asume esa responsabilidad ideal y al no poder cumplirla dados los tropiezos con la realidad de sujetos e instituciones, genera

desencuentros y desencantos que no siempre se resuelven por la vía creativa; entonces, se tejen rutinas, discursos ambiguos y “paliativos” que no logran cambios significativos de representaciones e imaginarios sociales tradicionalmente instituidos. Quizá sean estos aspectos los que sustenten la coexistencia de miradas tradicionales y contemporáneas de la infancia y de la escuela, percibidas en este estudio.

En relación con la autonomía y la autoridad. Una de las tensiones en que se mueven los maestros en formación y en ejercicio es el control de actitudes y el uso de las normas y sanciones para mantener un ambiente “académico”: “si se sigue comportando mal, lo llevo a coordinación”; las reiteradas órdenes para que el niño o niña haga algo, entre los cuales se destaca el “hagan silencio, cállense, todos quietos y atentos por favor ...” que si bien hoy se buscan transmitir mediante un recurso lúdico, ponen en evidencia la idea del niño y la niña como seres heterónomos, en el decir de teóricos como Kolhberg y Freud.

Lo anterior se refleja en la tendencia de maestros en ejercicio y estudiantes en formación a resaltar y rescatar el ejemplo como modo predominante para educar y en las tensiones entre el orden, el uso de la norma y la idea de autonomía que circula en sus discursos y actuaciones. Tensiones que parecen indicar que lo instituido socialmente (la costumbre) resulta más potente que lo institucional (la Ley o la norma) y en consecuencia opaca las posibilidades de lo instituyente (lo nuevo, lo creativo, lo emergente). Por ello coexisten concepciones tradicionales según las cuales se debe controlar a los y las niñas, junto con otras en las que se busca brindar mayores opciones de autonomía. En este contexto surge la pregunta: ¿cómo asumir entonces la idea de niño y niña como sujetos de derechos y la idea de escuela como ambiente para la construcción de la autonomía?.

Resulta difícil “formar” estudiantes como seres autónomos, puesto que en las prácticas pedagógicas ellos y los docentes demuestran casi una fijación por

mantener el orden de los chicos en el aula y para ello realizan diversos tipos de estrategias, muchas veces mecánicas como las llamadas “actividades de silencio” y el activismo orientado a mantener siempre ocupado al niño para evitar problemas de comportamiento e “indisciplina”. Veamos un ejemplo: “A Ud., Andrés, ¿quien le dio la palabra? ¿No les dije que escuchara....? Bueno, vamos a cerrar la cremallera, que no se oiga ni una mosca”... “Así no se puede... ¡con esta indisciplina!...” “La lechuza hace Chis” (Actividad de silencio muy frecuentada en el aula). (*Registro de Práctica Pedagógica. Escuela Normal Superior Distrial María Montessori*).

No obstante, las prácticas de franca coerción e imposición se dan a la par con otras donde se apela al premio y al castigo mediante la privación. Ambas tienen sin embargo en común la idea de un niño y una niña que deben ser controlados. Aspecto que se opone a la idea de guiar y orientar indicada en las nuevas pedagogías por autores que han retomado los aportes de Vigotsky, como es el caso de Bruner y de Rogoff. En este aspecto es evidente la presencia imaginaria de un ser heterónomo. Los cambios se dan más por un dispositivo de control que por una cultura instituyente en la institución educativa, en la cual él o la niña puedan ser gestores de su propio desarrollo, como suele afirmarse en los discursos.

La infancia moderna y el niño escolar contemporáneo: ¿Qué implica asumir el trabajo escolar atendiendo a la condición del niño y la niña contemporáneos? Las categorías de desarrollo infantil recogidas por la psicología social pueden resultar inadecuadas cuando se trata de educar a los niños contemporáneos, por un lado porque imaginarios instituidos en la escuela como aquel del niño “angelical”, o como el de niño “esponja” riñen con la evidencia de los niños y niñas reales que asisten a la escuela; “personas inquietas”, “traviesas”, “inteligentes”, “agresivas” y con “distintos saberes y formas de actuar” que generalmente contravienen el ejercicio de la disciplina exterior que defiende la escuela. De suerte que la infancia es una expresión social que está sujeta a cambios cada vez que tienen lugar

transformaciones sociales importantes.

Así por ejemplo, "en la década del cincuenta el 80% de los niños contaban en sus hogares con la presencia de los dos padres biológicos, ya para la década del 80 sólo llegaba al 12 por ciento de niños con su padre y madre" (STEINBERGy Otros, 2004); a pesar de esta evidencia, las instituciones sociales han tardado en reconocer las diferentes configuraciones familiares no tradicionales y las necesidades con las que se enfrentan las nuevas familias postmodernas generalmente integradas por madres trabajadoras y solas, vulnerables tanto en espacios públicos como privados. En este contexto han aparecido los niños solos que preparan alimentos, ayudan a conseguirlos y, cuidan a sus hermanos menores.

Estas y otras situaciones ponen de manifiesto la crisis de la infancia contemporánea, la cual se puede evidenciar de diversas maneras; la mayoría coinciden en el nivel del peligro o el enfrentamiento con la soledad. Máxime si se está hablando de niños de escuelas públicas de estratos 1 y 2. Esta nueva situación de aislamiento y encierro le ha dejado al niño como única "compañía" la televisión, bien sea con programas de adultos en los que la sexualidad, el consumo y la violencia están presentes o si son programas de la denominada franja infantil aparecen el pokémon, disney, barney, Power rangers que introducen al niño en una realidad virtual. Iconos que moldean los valores y la conciencia infantil. Así la infancia está siendo moldeada sin el consentimiento de los padres, se está creando un entorno donde la iniciativa y la creatividad de los niños no se acomodan a la realidad de la escuela porque transita por lugares y tiempos distintos a los que ésta propone.

1.1.2. Impacto de los programas de formación: lo institucionalizado en las significaciones imaginarias de infancia, niño y niña

El proyecto curricular de la Escuela Normal, corresponde en su esencia con los

lineamientos de ASONEN; tiene en común los denominados Núcleos del saber pedagógico entendidos como “el espacio académico que fortalece lo cooperativo y autogestionado, mediado por la investigación en relación con la pedagogía, la ciencia, la cultura y el entorno”(ECHEVERRI PALACIOS y Otros). El núcleo designa no sólo los contenidos mismos de formación, sino también un recurso metodológico o un nivel de organización del trabajo docente” (Ibid) Idea que también está expresada en el documento del CAENS para la acreditación previa de las Escuelas Normales.

Para la Escuela Normal, la pedagogía tiene el carácter “fundante” en la formación de maestros; el maestro es sujeto del saber pedagógico en tanto apropia una experiencia, un saber y una forma consciente de conducir la enseñanza. Los núcleos del saber educabilidad y enseñabilidad se visualizan como parte inherente del proceso formativo desde los núcleos de Pedagogía e infancia, educación artística y contexto; mediados por un eje transversal que es el Seminario de investigación, innovación, y práctica pedagógica; este último entendido como un espacio académico creado intencionalmente para la praxis pedagógica; espacio en el cual se decanta lo aprehendido en los núcleos del saber de cara a la formación de maestros para la infancia.

Al respecto del impacto del Programa de formación de Ciclo complementario, los estudiantes de cuarto semestre tanto de la tercera como de la cuarta promoción identifican una tendencia de carácter interdisciplinario en el plan curricular abordado a lo largo de los cuatro semestres; tal como se afirmó al analizar las narrativas. Se observó por ejemplo que el maestro en formación reconoce el niño como un ser que participa en los procesos de conocimiento, integra saberes y es creativo; además realiza una cuidadosa observación de los niños y las niñas, los caracterizan y perciben sus distinciones planteando inquietudes en relación con el trabajo pedagógico.

Estos aspectos dan cuenta de la posible influencia de los discursos que circulan

en la Escuela Normal y de una nueva disposición para reconocer los niños y las niñas y trabajar con ellos desde una mirada reflexiva.

Respecto a la influencia de los núcleos del saber incluidos en el plan de estudio, encuentran como relevante para su formación como maestros de la infancia, los núcleos de **pedagogía e infancia**, por los saberes y prácticas que tienen la oportunidad de apropiarse y reflexionar; el de **educación artística** por promover la creación y la sensibilidad; y el de **contexto**, porque abre caminos hacia la comprensión de la realidad que rodea a los niños y de la ciudad como espacio que forma (*Taller de narrativas Ciclo Complementario Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*).

En cuarto semestre, promociones 2004 y 2005, es reiterado el reconocimiento del niño más allá de la escuela, hay una mirada que intenta establecer la diferencia entre infancia y la escolaridad infantil. Es decir, se está pensando el niño más allá de la relación escolarizada. Al referirse a los núcleos del saber pedagógico incorporados en el plan de estudios encuentran que “los conceptos de niño, niña e infancia conforman un bucle que interactúa permanentemente en el acto educativo”.

Se refleja una postura incluyente del niño (a) tanto en la práctica pedagógica como en la convivencia; es explícito su reconocimiento como persona que porta un discurso, es curioso ante lo nuevo, es capaz de interrogarse y tiene capacidad de creación. De otra parte, se explicita un reconocimiento en la instancia de lo afectivo fraternal.

Reconocen sin excepción los aportes de los diferentes núcleos del saber pedagógico en su proceso formativo como maestros para la infancia; al hablar del Seminario de investigación y práctica y al desarrollar los proyectos de aula; a propósito del trabajo de grado, hacen evidente dichos aportes, cuando diseñan las estrategias de intervención orientadas a la solución de la pregunta de indagación.

Al leer algunos textos de reflexión pedagógica que hacen parte del trabajo de grado, se puede vislumbrar una mirada compleja y transdisciplinar al contexto educativo de la infancia; a la investigación formativa como lugar de fortalecimiento y a la integración de saberes y procesos desde una perspectiva relacional, consciente e intencionada.

Ejemplo de ello son los proyectos de aula elaborados como trabajo de grado, se encuentra que los maestros en formación articularon con facilidad saberes provenientes de los diferentes núcleos del plan curricular y planean procesos en los cuales incluyen la investigación como parte inherente de los procesos de intervención. Veamos algunos casos: el proyecto titulado imaginarios de infancia integra dimensiones de lo artístico, formas de interacción y expresión; acercan al niño a su contexto cultural de manera lúdica. En el proyecto: La maestra y su imaginario de infancia, se observa cómo las practicantes logran una fina observación de las interacciones de la maestra titular con los niños, con los padres y con las mismas practicantes, para inferir de allí imaginarios de infancia, de maestro, de evaluación y de escuela. Aspectos que les permitieron reflexionar sobre la realidad del acto educativo desde lo artístico, el contexto y la pedagogía.

Los estudiantes manifiestan la necesidad de que el currículo "como eje integrador de los procesos educativos se amplíe y permita la articulación de los distintos saberes en aras a la comprensión de lo cotidiano en donde los aprendizajes adquieren su máximo valor de uso".

Reconocen la importancia de llevar al aula la realidad urbana por ser el espacio habitual donde el niño aprende a tener contacto con las personas, con el entorno y con lo que acontece. Hay una valoración por la cotidianidad del niño, se reconoce en ella el hacer como lugar del pensar y el actuar. Y una relación entre el profesor y el estudiante desde el que se interactúa con pensamientos y sentimientos.

La dimensión de lo humano está siendo reconocida más que nunca en la

E.N.M.M. como factor de peso en la educación superior; la idea de maestro como productor de un saber pedagógico entendido como una disciplina relacional compleja.

-Se fusiona la idea de niño, niña, infancia, maestro y contexto como parte de un bucle que interactúa permanentemente.

- Se hace explícita la vinculación del contexto como una estrategia de reconocimiento de la infancia.

-La escuela y el maestro van más allá de lo que el niño exige, lo involucran en la tecnología actual y potencian el conocimiento dentro y fuera del aula.

Si contrastamos la información de segundo semestre con los de cuarto, se detecta un avance en las reflexiones respecto de la infancia y la infancia escolarizada; incluyen expresiones como complejidad del acto educativo, cambio de paradigma y reflejan una postura incluyente del niño al integrar afecto y conocimiento, lo cual indica que la escuela no sólo se asume para el ejercicio del conocimiento sino que está asociada a un tratamiento afectivo que genera mejores conocimientos. Tal como lo concibe MORAN en los Siete saberes de la Educación del Futuro.

A confrontar en este mismo contexto las percepciones de los estudiantes con los discursos de los profesores de Ciclo y algunos de primaria podemos aceptar que hay una correlación entre los imaginarios instituyentes que portan los estudiantes, con las practica institucionalizadas que incorporan algunos docentes, muchas de las cuales se apoyan en el acervo académico reconocido por las comunidades intelectuales como proyecto educativo para las Escuelas Normales Superiores. Lo cual podría ser un indicador para ilustrar el hecho de que es posible que un proceso educativo incida en una modificación parcial de los imaginarios de los estudiantes, en este caso las y los Normalistas superiores.

1.1.3. Experiencias personales desde la perspectiva de la formación como maestros: Lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado

En las entrevistas, los estudiantes de Ciclo resaltan como **experiencias significativas** en su proceso formativo: las salidas en la cátedra de contexto y las visitas a otras Escuelas Normales porque “nos permiten encontrar diferencias importantes en el trabajo pedagógico”, “las salidas pedagógicas nos dieron la oportunidad de conocer otros ambientes y personas que enriquecen”; el hecho de encontrar en la Escuela Normal maestros, “en el sentido pleno de la palabra, personas que siempre están pendientes de uno para cultivarlo y hacerlo crecer”. La manera de abordar la pedagogía, “ya que me ayudó tanto personal como profesionalmente”. (*Entrevista Estudiantes Ciclo Complementario Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*)

En los proyectos pedagógicos de aula, elaborados como trabajo de grado, los Normalistas también dan cuenta de los aspectos significativos en su proceso de práctica pedagógica, en cuanto propician cambios en las concepciones y prácticas. Retomaremos como ilustración de las posibilidades de cambio de imaginarios de infancia y transformaciones en su proceso formativo tres testimonios tal como aparecen en los informes de los proyectos.

En el aparte titulado, *Terminar una experiencia para empezar otra*, las normalistas vienen relatando en tercera persona lo que significó su experiencia formativa, los contratiempos por las críticas a su propuesta de indagación e intervención en el aula, los contratiempos con un niño que tenía problemas y afirman “Así que cada día que pasaba, ellas aprendían a comunicarse más con los niños, y las niñas, a darse cuenta de que las actividades que se planeaban eran significativas tanto para ellas como para los y las niñas; dentro de aquellas actividades las que más sobresalieron fueron las del día del AMOR Y LA AMISTAD porque los niños y las niñas aprendieron a compartir lo que cada uno puede aportar desde sus posibilidades económicas, a dibujarse y a dibujar a sus compañeros teniendo un contacto físico con sus manos, a describir sus cualidades, y lo mejor, a compartir su felicidad con sus maestras. (...) Al principio de su práctica tuvieron muchos inconvenientes con la forma de ser de algunos niños como José Gabriel; era muy

complicado acercarse a aquel niño y lograr que ingresara al aula a desarrollar la actividad con sus compañeros (él salía corriendo en cualquier momento) y tejer unos lazos más afines con ellas(las maestras en formación),(...) pero al final, los protagonistas no eran ellas sino los niños y las niñas con los cuales habían compartido; entendieron que en la vida cada acción, cada cosa y cada experiencia es para aprovechar los elementos relevantes tanto positivos como negativos. Concluyendo, llegaron a la siguiente afirmación: cada vez que se culmina una etapa en la vida, se crece como personas y como maestras, además, se empieza a dar un nuevo paso para comenzar otro”(BEJARANO, Diana y otros. *Indaguemos un Imaginario en la Sociedad Escolar y Familiar. ENSMM, 2005*)

El uso cuidadoso de “el niño y la niña”, expresiones que denotan el reconocimiento de género; el valor de la experiencia como vía de aprendizaje y la manera como a lo largo del trabajo dan cuenta de los cambios que tuvieron en la solución de problemas referidos a su impotencia frente a comportamientos de niños y niñas y de sus intentos por planear procesos acertados para su intervención pedagógica. Se reconoce un interés por aprender a partir de hechos concretos y dan cuenta de sus cambios progresivos al respecto.

Aquí se da cuenta del seguimiento cuidadoso que dos normalistas hacen a los discursos, actitudes y actuaciones de la maestra titular (directora del curso en que se hacía la práctica) y en el diálogo que realizan como reflexión de su experiencia plantean, entre otras cosas, lo siguiente:

-A. “Ahora que estoy aquí tratando de reconstruir nuestra vivencia, pienso que si no se hubiera dado ese choque que hoy considero necesario, quizá no habrían resultado tantos aprendizajes y significaciones que en el presente nos hacen más fuertes y seguras frente a lo que hacemos.

-Y. (...) el imaginario es como ese aire que tú respiras, que sabes que está en todas partes, que está dentro de ti, que está dentro del otro, pero tú no lo ves; sabes que por él vives, que por él te mueves, pero no sabes que estructura tiene. El imaginario es una parte mágica porque en parte requiere de fantasía, de comprender que es una construcción que la componen partículas de elementos como tus vivencias, tus experiencias, tus sentimientos y especialmente esa parte cultural de la que ningún ser humano puede escapar; y es por ello que los imaginarios sociales corresponden a creaciones colectivas que fomentan ideas, conceptos y acciones. Casi nadie es consciente de esos imaginarios pues es lo abstracto, como por ejemplo poder saber que sentía el autor (de uno de estos libros que hay al frente), mientras describía un personaje.

-A. Esa fue la gran tarea que nos planteamos, poder inferir el imaginario de la maestra, con el fin de poder reflexionar frente a las prácticas tradicionales que habíamos vivido nosotras y que seguramente era lo que íbamos a encontrar en el aula. Pero no fue así, ella hace del conocimiento un aprendizaje significativo, presenta preocupación por las problemáticas que se le presentan a los niños y niñas, y plantea soluciones tanto en la escuela como en la familia. Igualmente, sus actos, discursos y concepciones logran transformación en las nuestras. Cada uno de los momentos compartidos y vivenciados generaron en mí admiración y asombro por lo que hacía con los niños; yo nunca había deseado estar con un grupo de estudiantes para dar lo mejor de mí y compartirles lo aprendido. Cuando tomábamos registro de lo observado en las clases volvía a ser niña y estudiante de tercer grado porque ella hacía posible eso. Esta maestra consideraba a los niños y las niñas como sujetos de derecho, autónomos, activos y en proceso de formación de hábitos y aprendizajes. Se detectaba en las metodologías y estrategias llevadas a cabo desde el proyecto de aula del grado tercero, *Mi ciudad, mi región y yo*, el cual durante el poco tiempo en que evidenciamos su desarrollo nos permitió identificar y dar respuesta a nuestra pregunta”.

-Y. Esta sí que fue una experiencia significativa, lo digo más como amiga que como maestra en formación: en el mundo del aprendizaje y de la escuela toda contrariedad y crítica hacia lo que uno hace debe ser bienvenida pero sin dependencia, para evitar la muerte lenta de nuestras ideas y reflexiones que debiliten y hagan de la tensión nuestro aliado. Si uno no ama ni cree en lo que hace, nadie más lo hará por uno, y pasa a ser un cuerpo y alma perdida como la barca que creyó jamás encontrar su horizonte” (GUZMAN C., Yolita, *La Maestra y su Imaginario de Infancia ENSMM*).

Los apartes de las citas referidas ponen de manifiesto varios aspectos pertinentes en el contexto de este estudio: la concepción de imaginario que logran tejer las autoras, la concepción de niños y niña que porta la maestra titular, la cual corrobora afirmaciones hechas por otras maestras de primaria, y finalmente, el reconocimiento de los cambios suscitados por el proceso formativo desde la mirada investigativa y reflexiva de la práctica pedagógica.

Además se consideró importante rescatar las siguientes ideas: “En este proceso nos dimos cuenta que no basta con el conocimiento de las situaciones que se dan a lo largo de la educación, sino que es necesario actuar estableciendo líneas de acción que concreten decisiones a favor de la niñez, como sujetos activos de derechos, la escuela debe crear espacios para que los niños y las niñas se desarrollen integralmente, es necesario aclarar que la familia hace parte

fundamental de ese proceso formativo y debe actuar en torno a su responsabilidad de proteger y promover sus hijos e hijas. Cómo es posible que una niña llegue con su uniforme en mal estado, sucio, arrugado y con las medias rotas? Que su mamá no le preste atención y dedique el tiempo requerido? Esto nos hizo pensar y reflexionar en que los derechos de la niñez conllevan deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad; los deberes nos exigen acciones concretas para mejorar las condiciones de vida de la infancia, es aquí donde nos sentimos impotentes por no saber actuar en una situación semejante.

Tratamos de buscar mecanismos para hacer que en la escuela los niños se sientan atendidos e importantes, por eso tomamos como alternativa el que el niño y la niña se expresen por medio del arte y se sientan importantes al permitirles crear, innovar y ser críticos frente de lo que ellos mismos pueden hacer, pues consideramos que el arte no tiene límites definidos, por esto creemos que las propuestas que trabajamos fueron de mucha utilidad. Las artes plásticas y la expresión corporal fueron una alternativa de trabajo que llevamos al aula para que los estudiantes expresaran lo que sentían, pensaban y percibían del contexto en el que se desenvuelven.

Creemos que es importante saber interpretar lo que los niños expresan, en una ocasión se planteó la actividad de dibujar la escuela, la mayoría dibujaron la puerta de entrada, su salón, sus maestras y la montaña con el árbol Arturito (un árbol de la escuela que ellos le pusieron ese nombre), pero en uno de ellos había unas llaves y un candado, interpretamos erróneamente y pensamos que el niño se sentía encerrado, que nos mostraba la imposibilidad de salir de la escuela y lo que significaba par él, poco después nos dimos cuenta que la razón del dibujo era otra y se referían a una actividad de silencio que manejaba la maestra titular: *póngale cremallera a la boca, cierre el candado y bote la llave*. Comprendimos que es indispensable saber lo que estaba pensando el niño o la niña en el momento que realizaba la actividad y no lanzar juicios de valor sin tener la certeza del verdadero significado del dibujo”(GARCIA, A. *Nube Esperanza y Otros, Imaginarios de*

Infancia ENSMM. 2005).

El trabajo en general y este último testimonio en particular nos permiten vislumbrar una postura y un compromiso social de las normalistas frente a la niñez; y si comparamos sus actitudes iniciales como practicantes y su desempeño y posicionamiento final podemos afirmar sin temor a equivocarnos que hubo cambios significativos que permiten augurar, al menos en estos casos, unos maestros cuya mentalidad frente a la infancia cambió.

2. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS DE INFANCIA, NIÑO Y NIÑA DE LOS (LAS) ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ SE CALDAS

2.1 Caracterización de los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes de la Licenciatura en pedagogía Infantil de I – III Semestre.

*Daniel Arturo Hernández Rodríguez
Docente investigador*

Como se dijo en el capítulo de la metodología, para este estudio se elijen como muestra estudiantes de I semestre que nos acompañan durante el año y medio que dura la investigación, por lo tanto al terminar la investigación ellos se encuentran cursando III semestre, con la información recogida en los instrumentos como la encuestas, taller de narrativas, iconografías y las observaciones de las vivencias escolares, encontramos que los estudiantes de estos semestres asocian la infancia con la NIÑEZ refiere la INFANCIA a una etapa. Lo mismo podría decirse de DESARROLLO. Sin embargo, la NIÑEZ apunta igualmente a la población, mientras que el DESARROLLO es más una cualidad de esa “etapa”. La VIDA tiene diversos niveles de asociación con la NIÑEZ: es el inicio, puede referirse a intensidad o plenitud, puede proyectarse hacia la permanencia.

El mayor número de asociaciones correspondió a la palabra JUEGO. El juego es

la acción más característica de la infancia, la actividad más autónoma de las atribuidas a la infancia o a la NIÑEZ. Es mucho más rico en condición de verbo que de sustantivo (JUGUETES). Las connotaciones del JUEGO aluden de cerca de la ESPONTANEIDAD y a la ALEGRÍA, mientras que los JUGUETES pueden connotar la posesión y el consumo, aunque igualmente aluden al mundo privado de la infancia, al entorno íntimo de cada niño o niña o al mundo compartido por los pares. Pese a ello, el sustantivo no alcanza la jerarquía del verbo, de la acción de jugar, que se nutre de la IMAGINACIÓN que es otra de las importantes asociaciones con la infancia en este grupo humano. La actividad del juego se comparte sin objetos que medien o que impongan sus leyes formales o funcionales. Incluso, cuando la imagen del juego incluye juguetes pero se enuncia como juego, la mediación del juguete cede su sentido a la relación definida por la acción.

La INOCENCIA tendría su reverso en la SABIDURÍA, al estar ausentes en estas imágenes la culpa psicoanalítica, la perversión atribuida también al concepto de niño en esta teoría, y otras formas de maldad infantil relativas a ciertas creencias religiosas e incluso a ciertas ideas genéticas o caracterológicas. Sin embargo es este término, situado con tanto privilegio, el que da cuenta del lugar de la visión religiosa y que incorpora como negación intrínseca un sentido de culpa derivado de lo malvado o de la conciencia del pecado con la cual deberá abandonarse la infancia.

Fuera de este elemento que puede asociarse, donando su influencia, a otras imágenes como ILUSIÓN e incluso AMOR. Si no fuera por este poderoso elemento, el conjunto se hubiera acercado a una imagen Rousseauiana del imaginario social de INFANCIA de estos educadores próximos.

APRENDIZAJE y DESCUBRIMIENTO, de muy baja frecuencia, muestra el asomo de una conciencia del niño de la educación y de la pedagogía, aquí también podría asociarse la imagen de FUTURO. A su manera estos conceptos se contraponen a

la mística imagen del niño SABIO que tal vez presume una misteriosa verdad actual en los niños.

También resulta inquietante la visión del niño MAGNÁNIMO. El niño rey cuyo poder le permite perdonar. Esta imagen da cuenta de una divinidad que puede pasar por alto las ofensas o conceder el olvido. Aquí la culpa recae en el adulto, o más bien es el adulto quien mira desde su culpa al niño (dios o rey) presuntamente ofendido por él. Estas dos últimas imágenes refuerzan el carácter religioso de la INOCENCIA.

2.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: lo Instituido, lo Instituyente y lo Institucionalizado de los imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los estudiantes de I - III Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil.

2.1.1.1 Representaciones de niña y niño: Los dualismos instituidos en las visiones sobre las niñas y los niños escolares

Las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía infantil cursan en tercer semestre su primera “vivencia escolar” (nombre que se le da a la primera experiencia directa de carácter institucional con la escuela). Durante esta “vivencia”, proyectada hacia el descubrimiento de lo que el programa nombra como la gramática de la básica primaria” (*Licenciatura en Pedagogía Infantil, “La Vivencia Escolar” en doc. “Condiciones Iniciales para la acreditación de alta calidad” presentado al CNA, 2004*), las niñas y los niños escolares son objeto de todo tipo de juicios por parte de estos vivencialistas. Dice S.N. en su entrevista: **“Hay unos (niños) calmados y unos muy alborotados”**.

Esta enunciación corresponde a una percepción inicial de la vida infantil en la escuela y forma parte de una visión dualista instituida de los niños escolares. Las visiones dualistas poseen, a su vez, una influencia enorme en la escuela instituida como base de las clasificaciones que ven a los niños como “buenos o malos”, “inteligentes o lentos”, “predilectos o indeseables” e incluso, apoyados en

lenguajes técnicos, “normales e hiperactivos”. Ahora bien, cuando en el discurso se enuncia algo aparentemente “evidente” se lo elige como objeto de representación y se lo carga de significación. Uno de los “inconvenientes” de las visiones dualistas es que funcionan como obstáculo para la percepción de los sujetos individuales en las relaciones pedagógicas, puesto que distinguen grupos, y cuando destacan las individualidades lo hacen en el sentido de personificar virtudes o vicios en alguno de los niños o niñas, al fin y al cabo, prototipos de alguna polaridad.

- **Dualidad de género**

La más importante dualidad que afecta el trato de los adultos con la población infantil es el género, construcción cultural erigida a partir de las diferencias sexuales, sobre la que el psicoanálisis ha hecho fundamentales investigaciones, así como la antropología cultural y más recientemente los estudios sexistas interdisciplinarios, algunos relacionados con la escuela y la pedagogía. El género, referido a la infancia, es un terreno propicio para la indagación sobre imaginarios, tarea apenas iniciada y a la que dedicaron dos pasantes de esta investigación su trabajo de grado (ORTIZ Lilibiana y BELTRAN Aura Milena. *“Imaginarios de niño y niña y la elección profesional: desde una perspectiva de género”* Universidad Distrital. 2005).

A partir sobre todo del cuestionario de asociaciones y preguntas puntuales, emergieron fundamentales significaciones imaginarias de género sobre las niñas y los niños en estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura:

Las asociaciones con **niño** (en frecuencia descendiente) fueron: 1º. Juego y deportes; 2º. Inocencia; 3º. ternura y carros; 4º. Descubrir, explorar y aventurar. Con **niña**: 1º. Ternura; 2º. Muñecas; 3º. Inocencia; 4º. Juego; 5º. Delicada, frágil, y después otros como vestido, cuidadosa, sincera, alegría, libertad... Y con la **infancia** fueron: 1º. Juego y lúdica; 2º. Niñez; 3º. Inocencia; 4º. Imaginación y luego otras como descubrir, espontaneidad, conocimiento, vida, ilusiones, futuro,

desarrollo...

Lo primero que llama la atención en estas representaciones colectivas es la mayor cercanía del niño a la infancia, condición que parece serle esquiva a la niña: Con la infancia y con el niño se asocia en primer lugar *el juego*, mientras que éste sólo ocupa un lejano cuarto puesto en relación con la niña, a quien le asignan primero *la temura*, segundo *la muñeca* y tercero *la inocencia*; *la temura* y *la inocencia* poseen ambiguas significaciones que, a costa de considerarse como adornos de la niña, acaban por darle cierto carácter de adorno a la niña misma.

En cuanto al semijuguete, *muñeca*, que prefigura la maternidad y otras dimensiones de lo femenino, se instaura para ella con mucha ventaja por encima del juego (en frecuencia de tres a uno). El hallazgo de esta significación imaginaria instituida (y a la vez poderosamente instituyente o reproductiva de la condición social de la niña y la mujer) permite cuestionar afirmaciones presuntamente "científicas" (más bien biólogistas) sobre la "natural" madurez más temprana de la niña que del niño, con lo cual se le regatean jurídicamente en Colombia dos y más años de su infancia. Pero socialmente se le sustraen aún más años de su libre juego infantil, dedicados principalmente al oficio y el cuidado rutinario de los más pequeños.

Contrariamente, al niño después del *juego* se le adscribe en segundo lugar *la inocencia*, y sólo en tercer lugar, compartido con *los carros*, *la temura*. La inversión del orden entre *la inocencia* y *la temura* según se refiera al niño o a la niña suscita la indagación sobre ¿por qué resulta más femenina la *temura* que la *inocencia*? Antes de referirnos a otras fuentes de información, ponemos estas grandes representaciones colectivas en relación con las asociaciones de menor frecuencia, pero profundamente significativas (en tanto significaciones imaginarias que acarrearán otros "valores" inconscientes): la niña es "vista" como *delicada*, *frágil* y *cuidadosa*, adscripciones familiares de *la temura*, mientras que al niño se lo "ve" *descubrir*, *explorar* y *aventurar*, que coinciden en esencia con las adscripciones

secundarias a la infancia de *imaginación, descubrir, espontaneidad, conocimiento*. La inocencia, más que un distintivo de género es una adscripción a la niñez en general. La niña o el niño “son” inocentes por su niñez. La *inocencia* es un “mérito de su infancia”.

Estas representaciones colectivas femeninas (puesto que entre los informantes hay un hombre entre cuarenta mujeres), en cuyo análisis emergen decisivas significaciones imaginarias, se hallan grávidas de consecuencias sobre las acciones y el sentido de las prácticas de las estudiantes con niñas y niños. Por esta razón se instauran como perspectiva para emprender nuevos análisis, o para comprender otros nexos.

- ***Dualidad adulto niña o niño.***

La otra gran dualidad instituida, que como la anterior se instaura sobre diferencias biológicas, es la dualidad adulto niño(a). Más aún que en el caso del género, la oscuridad sobre su carácter imaginario anida en el prejuicio sobre lo evidente e incontestable de sus diferencias empíricas, tanto como en diversas “fundamentaciones científicas” de estas diferencias.

De acuerdo con la matriz de análisis de las concepciones de niño o niña, generadas a partir de las definiciones escritas de los estudiantes de III semestre y recogidas a través del cuestionario “encuesta”, el **niño(a)** es concebido como un **ser** algo más de un tercio de veces; como **persona**, un cuarto; como **personita**, un sexto; como **sujeto**, un catorceavo; y como **individuo**, uno entre cuarenta. De resto ha sido nombrado a través de símiles como **mundo nuevo** o **mundito** y hay quien además de nombrarlo como un **ser** lo asemeja a un **universo dentro del universo** y quien a un **ángel**; por último hay quienes aventuran metáforas del niño(a) como **volar sin temer el descenso** o **verdad e instante**.

La preocupación por la dualidad adulto niño(a) separó como categorías distintas **persona** y **personita**, pero también es significativo que juntas son más que la

denominación *ser*, lo que hace relativa la hegemonía de esta última.

El niño(a) es un ser

El niño(a) se define primero como *ser*, y se lo caracteriza como *humano(2)*, *inocente(4)*, *sin responsabilidades(1)* y *sin maldad(1)*. Y, de otro lado, se lo califica de *extraordinario(1)*.

Por su condición se considera al *ser niño(a) pequeño(2)*, *indefenso(1)*, *iniciando su vida(1)*, *en formación(3)*; y también *en desarrollo(1)* y *en construcción(1)*.

A este *ser* se le dan atributos esenciales como que es *espontáneo(1)*, *expresivo*, *imaginativo* y *soñador(1)*; *con expectativas de vivir(1)*, *con cosas que brindar(1)*, *más que con habilidades con sentimientos(1)*; y *dispuesto a aprender(1)*.

En relación con el adulto, se considera que el niño(a) como *ser*, es *centro de atracción(1)*; *necesita cariño*, *protección*, *educación(1)*; *requiere atención(1)* y *necesita (de) guía(1)* y en su aprendizaje para llegar a ser adulto *necesita amor para lograrlo(1)*. Pero también es un *ser del cual tenemos que aprender(1)*; *maestro para los adultos(1)*.

El niño(a) es una persona: *El niño(a) se define en segundo lugar como persona tierna(1) y completa en lo físico(1).*

Por su condición, a esta *persona niño(a)* se la considera *frágil(1)*; *comenzando su vida(1)*, *en los primeros años(1)* y *empezando a formarse(1)*; *formándose(1)* y *en proceso de conocimiento(1)*.

Al *niño(a) persona* se le atribuye: *que se atreve a explorar sin temor de lo que pueda encontrar(1)*; que es *ávido (o con ansias) de conocimiento(2)* o que va *conociendo el mundo(2)*; que es *explorador(a)*, *investigador(a)* y *creativo(a)(1)*; y que vive *en constante aprendizaje para ser hombre o mujer(1)*.

En relación con el adulto la **persona niño(a)** al comenzar su vida, y en el proceso de conocimiento, *debe ser orientada(1)* y aprende para su futuro *con ayuda del adulto(1)*.

El niño(a) es una personita: En tercer lugar, el niño(a) se define como **personita**, a la que se caracteriza como *inocente o ingenua(2)*; *dependiente de los adultos*; *sin personalidad definida(1)* y *sin preocupaciones(1)*. También se dice que está *abierta a un mundo nuevo(1)*.

La condición que se le adscribe al **niño(a) personita** es la de *menor de edad(1)*; *vulnerable(1)*; y en otro sentido, *en primer proceso de aprendizaje(1)*.

Al **niño(a) personita** se le atribuye que es *alegre(1)*; que *se dedica a disfrutar el mundo con mucha sabiduría(1)* y que *descubre el mundo aprendiendo a vivir(1)*.

En relación con los adultos, se dice que el **niño(a) personita** *hace felices a otros(1)*; y que *debe dársele cariño, amor y afecto(1)*.

El niño(a) es sujeto:En cuarto lugar se define al niño(a) como **sujeto**, caracterizado como *igualmente grande –que el adulto- (1)*; y *nuevo(1)*.

La condición del **niño(a) sujeto** es que *pertenece a la sociedad(1)*.

Se atribuye al **niño(a) sujeto** que *desarrolla su campo de acción, se recrea y disfruta su etapa* y también *es pensante y autónomo(1)*.

En relación con los adultos, el **niño(a) sujeto** *pertenece a la sociedad* y es *igualmente importante –en ella- (2)*; *es el futuro de nuestro mundo(1)*.

En la base de estas cuatro grandes opciones de definir al niño(a) hay con toda

claridad un poderoso primer grupo de significaciones imaginarias instituidas que dibujan una concepción de niño(a) que arrastra viejas tradiciones escolares, religiosas y sociales, que mantienen su vitalidad o su poder reproductivo o instituyente entre las nuevas generaciones. Hay un segundo grupo de significaciones imaginarias institucionales (del programa académico) que sostienen una concepción cientificista de dibujo constructivista. Y un tercer grupo más pequeño de significaciones más radicales, también institucionales, que ven al niño o niña de manera más compleja.

La definición del niño como ser permite todo tipo de desarrollos, debido a su neutralidad. Así, el niño(a) es un ser "inocente", "sin responsabilidades" y "sin maldad", lo que coincide y se sustenta con su condición, relativamente menos objetable, de "pequeño", "indefenso" y "en formación".

La *persona*, como definición común del adulto y del niño, impone una exigencia lógica que fuerza la explicitación de la identidad y la diferencia de los niños con los adultos. De manera parca y esencial se caracteriza a los niños(as) como *personas* "tiernas" y "completas...", sintetizando la diferencia y la identidad. Pero la lucha con otras concepciones siembra la duda y lleva a restringir "lo completo" de la persona niño(a) a "lo físico", destruyendo la esencia de la identidad como persona del niño(a) con el adulto.

No conviene a esta investigación el siguiente comentario, pero casi podría "adivinarse" que el prejuicio que obstruyó la emergencia plena de una significación preñada de un imaginario radical fue más de tipo cientificista que social o incluso religioso, a pesar de que el concepto "persona humana" ha estado vinculado al discurso religioso de la teología cristiana. En cambio, no se descarta la hipótesis de la aparición privilegiada de la palabra "persona", en el contexto de la investigación, a partir precisamente de la tradición cristiana. (Como nota al margen, tres de cinco encuestadas que eligieron nombrar al niño(a) como "persona" han sido o son catequistas).

Al pensar en la condición de los niños, idénticos a los adultos en cuanto personas, se intenta dar cuenta de sus diferencias con ellos tratando de no desvirtuar su identidad. El niño(a) resulta ser entonces una persona "frágil", "comenzando su vida", "en los primeros años", "empezando a formarse", "formándose". En esta colección de acercamientos a la particular condición "personal" de la niñez, los términos más problemáticos son los que se refieren a la "formación", pero el giro gramatical permite la ambigüedad, dejando abierta la participación de la propia persona de cada niño(a) en su propia formación ("formándose"). Es distinta de la forma elegida a partir del ser: "en formación", "en desarrollo", incluso "en construcción", que permiten una interpretación pasiva, como eventos que le acontecen al ser niño(a).

Ahora bien, el niño(a) en cuanto persona requiere de los adultos "orientación" y "ayuda". En ello hay algo de colegage, hay una tendencia o tensión hacia la horizontalidad en sus relaciones. En el caso del niño(a) como ser, la tendencia que aparece como dominante es al asistencialismo: El niño(a) es un ser, dicen, que "necesita cariño, protección, educación"; que "requiere atención" y "necesita de guía". Y es que la identidad del ser es tan amplia que ni siquiera remite a lo vivo con especificidad, decir de algo que es un ser es casi lo mismo que omitir ese algo desde lo cual se conceptualiza.

No obstante, al derivar atributos de la persona niño(a) se precipitaron las significaciones imaginarias de la academia, con toda la fuerza del semestre dominado por la idea de la cognición y el conocimiento desde la perspectiva de la ciencia. Así, el niño(a) resulta ser una persona "que se atreve a explorar sin temor de lo que pueda encontrar"; "con ansias", "ávida de conocimiento"; que vive "conociendo el mundo", "exploradora", "investigadora" (...), "en constante aprendizaje para ser hombre o mujer". El final de la última frase descansa finalmente en una reconciliación con la unidad de la persona en su dimensión de género, pero todo lo demás apunta a la unidimensionalidad de la persona en el

conocimiento.

Sin duda, la confianza en los poderes cognoscitivos de los niños(as) recupera una dimensión esencial de la escuela y de la educación de la niñez, situando en el centro de la relación educativa al niño(a) y al aprendizaje, de manera instituyente y progresiva, frente al imperio del currículo de estándares y a las prácticas de la enseñanza llamada "tradicional", pero desvía la mirada de la recuperación radical de la integralidad educativa basada en la multidimensionalidad y diversidad de la "persona" de la cultura y de la sociedad.

En cambio, los atributos concedidos al niño(a) como ser (o como nada) permitieron nombrar cualidades, reconocidas desde diversos discursos: el niño(a) es un ser "espontáneo", "expresivo", "imaginativo", "soñador", "con expectativas de vivir", "con cosas que brindar", "más que con habilidades con sentimientos", y también "dispuesto a aprender". La debilidad de estas ideas se halla en que no están ancladas y sobrevuelan en torno a la abstracción del ser. No poseen un asidero confiable. Sus mentores, o mejor sus mentoras, por alguna razón no han elegido el concepto de persona, pero tampoco han optado por un concepto como el de sujeto, al que se aferra no sin dudas buena parte de la cultura humanística contemporánea, quizás por que, a la altura de III semestre, no ha sido elaborado aún académicamente hasta el punto de poder utilizarlo confiable y productivamente para pensar.

- **"La infancia" como idealización instituida de la niñez**

La infancia es una "etapa que no tiene problemas" (entrevista a S.F. III semestre). En esta enunciación, la "etapa" no es un concepto teórico. La entrevistada se refiere a una infancia genérica, y supone, por añadidura, que los verdaderos "problemas" llegan con los años y la madurez, es decir, que los "problemas" infantiles o no son "verdaderos" o auténticos, o son pequeños e insignificantes. Por extrapolación de la lógica del enunciado, la edad adulta o las

demás edades se distinguen de la infancia en que ellas sí tienen problemas. Esta idealización de la infancia, que “desconoce” no sólo el dramatismo de la constitución del sujeto en la niñez, sino el de la misma vida cotidiana de la mayoría de las niñas y niños, persiste y prevalece sobre los contenidos académicos y otras actividades formativas de los dos primeros semestres (entre otros: el seminario “la construcción social de la infancia” en el que se aborda este concepto y se reflexiona sobre el niño y la niña como sujetos; el taller de “biografía y autobiografía”, ambos en primer semestre, y el taller sobre “ambientes de comunicación”, referido a las “formas de comunicación adulto niño” en II semestre). Esta prevalencia de una infancia idealizada, pese a un significativo transcurso académico, puede entenderse en tanto ella se comporte como significación imaginaria social instituida.

Al relato de la propia infancia “le colocaría (por título) felicidad” (C.P., entrevista III semestre). La presente enunciación comparte en lo fundamental la significación imaginaria de la anterior, aunque su diferencia también es fundamental, pues ésta se refiere a la propia infancia y adopta la forma positiva de la felicidad, mientras aquella asume la forma negativa de la ausencia de problemas. El análisis de contenido enfrenta dificultades en este orden, puesto que la significación imaginaria de infancia debe ser vislumbrada desde otras significaciones imaginarias: la de los “problemas” y la de “la vida feliz”. En ambos casos se trata de representaciones abiertas y genéricas, pero de cuyo contenido imaginario fuera de constatar su carácter instituido (en estudios históricos y en investigaciones actuales) apenas sí podemos decir que la adopción creciente de una perspectiva opuesta, que reconozca los sufrimientos y las problemáticas existenciales de la infancia en nuestro mundo contemporáneo, puede significar una fuerza que coopere en la emergencia de significaciones imaginarias nuevas y posiblemente radicales, en el sentido de promover no sólo cambios a la mirada sino en la actitud de los adultos en sus relaciones cotidianas con las niñas y los niños.

2.1.1.2 El desacuerdo con lo instituido o el surgimiento de lo destituyente.

“**Los niños son... algo olvidado**” (entrevista a S.N. III sem.). Este es un hecho instituido en nuestra sociedad. Casi no hay en las distintas capas sociales quien al ser preguntado no reconozca que la infancia es algo importante, pero, dependiendo de la situación y de la historia cultural, se dan distintas razones para no ocuparse “como se debiera o como se quisiera” de las niñas y los niños. Fuera de algunos discursos circulantes y de algunas prácticas, sobre todo en el campo de la educación, la infancia no cuenta entre las prioridades de nuestra sociedad. No obstante, enunciarlo requiere de un esfuerzo reflexivo y crítico, así como de la inclinación subjetiva y de la decisión de darles a la niña y al niño un lugar prioritario en el pensar y *verlos* de este modo. Este es un acto contra esa situación, mediante el cual se la enmarca en el horizonte de la justicia. Enunciar o denunciar este olvido, independientemente de su efecto real, es un acto de carácter destituyente, pero aún no es instituyente, puesto que carece de una propuesta creadora.

- **Emergencias de lo institucional instituyente del programa de formación docente.**

“**El niño tiene cosas que enseñar, para descubrirle...**” (entrevista a A.H. III semestre). La representación de “el niño” como aquel a quien no sólo se le enseña sino quien “tiene cosas que enseñar” o que podemos descubrir (en él), es una representación de origen académico psicológico y pedagógico. El sentido general de la enunciación se encuentra dominado por la imagen de “cosas”: “cosas” es lo que tiene el niño para enseñar y “cosas” lo que se puede descubrir en él, de manera que el término “descubrirle” no se refiere a descubrir al sujeto o a la persona sino a esas “cosas” que posiblemente tengan que ver con la cognición o que se refieran al conocimiento –que también posee el niño escolar-, puesto que el eje temático del semestre (III) es “la cognición en el niño y los saberes del adulto”. Se trata, entonces, de una mirada auspiciada institucionalmente por el programa académico universitario y que, en últimas, forma parte de un imaginario

de niña y niño que subyace en la propuesta formativa. **“Al final es el mismo niño quien construye sus conocimientos”** (A.H., entrevista, III semestre), es una enunciación de la misma estudiante perfectamente complementaria a la significación develada. Pese a pertenecer aún a los conocimientos disciplinares, y a no haber dado el salto hacia una concepción crítica del sujeto, esta significación imaginaria institucional es ya instituyente con respecto a las prácticas observadas en la mayoría de los docentes. Hacia el final de su entrevista, A.H. **le pondría por título al relato de su propia infancia “Aprender si es cuestión de método”**, con lo cual, lleva la significación imaginaria aprehendida hasta las últimas consecuencias, vislumbrando su propia infancia como un proceso de construcción permanente de conocimientos, denunciando así los poderes instituyentes de la academia en dimensiones que atañen a su propia identidad. No obstante hay que anotar que este discurso se está elaborando dentro de la Universidad, situación que no deja de tener influencia.

En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, C.P.(entrevista III semestre) dice que hay que **“construir, no sólo impartir”** y propone ver a los niños **“como instrumentos de trabajo...”** con lo cual comparte significaciones imaginarias institucionales de cómo el programa universitario está trabajando el “eje temático” de la “Cognición” en III semestre. La imagen de los niños como instrumentos de un fin que parece trascenderlos, “la construcción de conocimientos”, revela el trasfondo imaginario del sujeto en el enfoque aludido.

La idea de “vocación”, indagada en la entrevista, ha sido también influenciada por la fuerza constructivista del semestre dedicado a la cognición. Esto resulta significativo pues la tradición misma del concepto es fuerte fuera de este enfoque. Para S.N. (entrevista III semestre), **“(la vocación) se construye... es conocimiento y la posibilidad de acercarse a los niños y buscar estar con ellos, interesarse por sus necesidades, conocerlos... ahí va creciendo la pasión... no sólo es la carrera sino la vida. A medida que se ejerce se va uno preparando”**. Es indudable la riqueza conceptual de este discurso que incluye

dentro de los componentes de la vocación la posibilidad práctica de su manifestación, el interés y la pasión relativos a su objeto, su desenvolvimiento intrínseco a su práctica en el cual se funden el conocimiento (la carrera) y la vida. Pero, sin demérito alguno, la imagen dominante y generadora es que la vocación “se construye” y “es conocimiento”. “Acercarse a los niños”, “estar con ellos”, “interesarse por sus necesidades” se sintetiza en “conocerlos”, y la “pasión” es la pasión por este conocimiento. También hay una supremacía de la práctica, puesto que es al ejercer, en el ejercicio, donde acontece la preparación. Así pues, la lógica global del discurso encierra la idea de la vocación en el espacio conceptual de la relación del docente (sujeto) con las niñas y niños (el objeto), como la construcción del conocimiento sobre los niños que construyen conocimiento, de ahí que no sea lícito esperar otras relaciones de la vocación, por ejemplo, con el carácter social o familiar del oficio o con las comunidades, ni otras búsquedas relativas a la introspección o vinculadas al relato personal.

- **Aparición de significaciones imaginarias de naturaleza radical**

Tal vez, el discurso académico más poderosamente instituyente en los últimos tiempos, en relación con las posturas tradicionales, sobre las relaciones pedagógicas y en general sobre la escuela sea el constructivismo piagetiano, y lo que asombra en esta investigación es su capacidad expansiva o su imagen de panacea. Pero, las experiencias con la niñez escolar exigen otras lecturas y posiblemente rescatar discursos de I y II semestres que le ponen límites a este discurso predominante en III semestre. Así, A.H. (entrevista III semestre) plantea su postura crítica: **“(con los niños) uno aprende a maravillarse y a ver que la vida (con ellos) no es sólo conceptos y Piaget... sino que hay que divertirse y gozar”**. La diversión y el goce como parte de la vida escolar, que comparten adultos y niños por el hecho de encontrarse juntos en ese espacio, sin menoscabo del conocimiento, es una imagen instituyente radical, puesto que hace trascender el maravillamiento a los sujetos mismos, no sólo a sus poderes de conocimiento o aprendizaje.

Como experiencia relevante de la carrera para su propia formación C.P. enuncia: **“Reconocer al niño como sujeto... que piensa y siente todas las cosas como una persona”** (entrevista con C.P. III semestre). La representación del niño y la niña como sujetos plenos, como personas cabales, es hoy, en el mundo institucional de las ideas, la más radical significación imaginaria social de carácter instituyente con respecto a la infancia. En virtud de la actividad internacional y académica, relativa a los “derechos de los niños”, la representación de las niñas y los niños como sujetos posee tanto el carácter institucional como el instituyente, pese a los pocos resultados percibidos en nuestra sociedad. Por supuesto que en muchos casos la doble moral, la corrupción y la irresponsabilidad institucionales atentan contra los poderes instituyentes del discurso, pero su vitalidad se apoya en su adopción creciente por parte del mundo académico y en la creciente influencia de éste en la política y en la vida cotidiana dentro y fuera de las instituciones educativas.

2.1.1.3. La reproducción de la institución escolar o el poder instituyente de lo instituido

Las representaciones de niña y niño en las observaciones registradas, en vivencialistas de III semestre, carecen de la diversidad presente en las entrevistas, sin embargo resulta especialmente interesante la fortaleza y coherencia de las significaciones imaginarias de niño y niña, institucionales de la escuela e instituidas en ella, tanto en el carácter del currículo explícito como en aspectos decisivos del currículo oculto. Esto puede resultar interesante, por cuanto se espera socialmente de parte de la universidad no sólo la reproducción institucional, sino también un efecto instituyente de nuevas significaciones imaginarias que produzcan cambios de mejoramiento en las relaciones al interior de las instituciones educativas y un mejoramiento de las instituciones mismas. Las observaciones arrojan indicios sobre la prevalencia de la escuela en relación con la universidad, durante la primera vivencia escolar en tercer semestre de la carrera.

En las mencionadas observaciones, las estudiantes asisten al aula de primer grado de básica primaria. Como se sabe este resulta ser un grado paradigmático, tanto en el sentido de modelo de la educación primaria que instaura, como de hito en la experiencia de formación del escolar. En nuestro contexto, también enfrenta los cambios de perspectiva institucionales con el llamado grado cero o inicial, que a su vez recibe a las niñas y niños con diversas formaciones anteriores familiares e institucionales.

- **Límites imaginarios de la hipótesis de “invisibilidad” de los niños.**

Lo primero que surge es la atinada observación de que la maestra de la institución **se dirige a niñas y niños con distintas preguntas y nunca espera respuestas.** Este rasgo de currículo oculto es asumido por las vivencialistas al identificarse allí como “maestras” (o quizás como maestras de allí); pero, mientras que las preguntas de la docente se refieren a reclamos de comportamiento – ¿por qué está allá? o ¿por qué me le pega a D.? -, las preguntas que por su parte hacen las vivencialistas - ¿encontraron hormigas? - tienen que ver, en cambio, con actividades que requieren formas comunicativas bilaterales. El no esperar respuesta, sin embargo, se corresponde con la llamada “invisibilidad” del otro cuando sólo interesa en función de una determinada actividad que se le impone.

Tal hace la docente y tal las vivencialistas. Parecería sorprendente que delante de la maestra titular y de una observadora, las vivencialistas llegaran a enfrentarse al grupo de niñas y niños con gritos y amenazas, como efectivamente sucedió, a no ser que considerasen justo y adecuado su proceder. Creemos que aquí cabe una hipótesis de imaginarios.

Desde la teorización habermasiana de la comunicación, se puede considerar que lo descrito corresponde a una interacción comunicativa con arreglo a fines. El otro interesa en la medida en que pueda ser instrumento de propósitos que lo

trascienden, pequeños y cercanos como la realización de una tarea o grandes y estratégicos como una tarea o un camino de tareas en vistas de un modelo formativo. Aunque se proponga un beneficio, el caso es que al otro no se le concede participación en los propósitos de la comunicación que no le pertenecen como asumidos autónomamente o en consenso y que en ocasiones no llega siquiera a conocer. El problema se enriquece o se particulariza cuando se indaga por *¿cómo es necesario ver al otro (representárselo, sentirlo, desearlo) en la relación pedagógica para asumir (práctica o espontáneamente) que no tiene que participar en la significación de la tarea que no obstante debe realizar o en el propósito de la misma o incluso en la decisión sobre qué es lo que quisiera, debiera o pudiera ser su tarea o su parte en ella?*

La compleja pregunta se coloca como soporte más que soportada para pensar a partir de ella. Una hipótesis tantas veces formulada se refiere a la "invisibilidad" del otro. El otro no es visto. Si el observador se da cuenta de que en una relación pedagógica uno ignora al otro, hasta el punto de verse en ello una especie de método e incluso hasta resultar el otro evidentemente maltratado, es porque, este observador, cree ver tanto al uno como al otro y puesto en su lugar tendría que actuar de modo distinto. Puede suponer entonces que quien así actúa ve movimientos, reacciones pero no al otro. Sin embargo, el otro está evidentemente en el centro de los actos de éste, incluso cuando busca inmovilizarlo y callarlo. En estas confrontaciones suele haber una riqueza de juegos comunicativos, de controles, de mensajes no verbales, de amagues, de retos... y no siempre gana quien aparentemente maneja el poder. Podría decirse que cuando éste se sale de casillas es porque ha perdido. Incluso otros de su mismo punto de vista suelen ver aquello de este modo: como "pérdida de autoridad".

Ahora bien, una maestra titular puede solidarizarse con unas principiantes que se han equivocado tratando de ser como ella. Las actuaciones de ellas no la cuestionan, sino que la legitiman y puede sentir igualmente legítimo intervenir cada vez que las vea en dificultades. Se puede instaurar la solidaridad de los

adultos contra los niños “por su propio bien”, pero en la pugna entre niños(as) y maestras, en una relación autoritaria, los más visibles y nombrados son aquellos niños que ganan su reconocimiento como otro a través de la insurrección. Es el caso de F. a quien una vivencialista le dice, durante la primera observación y motivada por la queja de otro niño: **“F. no más o te vas para el salón -F. ni la mira y se aleja -”**. Más adelante y ya en el salón la maestra interviene en una riña gritando: **“¡No más! D. y F. se van a parar ya en una esquina cada uno”** (Observación, L.O., 14-IV-04). En la sesión siguiente, tras un desorden que llevó a las vivencialistas a interrumpir la actividad que traían planeada y a imponer como castigo la clase “normal” de copiar, vuelve a ser nombrado F. por una vivencialista: **“F. a ver, ¡copiando ya!”**; y poco después, en medio de un desorden y muchas quejas sobre distintos niños, la otra vivencialista vuelve a nombrarlo: **“¡Entréguelo ya F. –rostro de enojo, orden firme- F. obedece”**. Hacia el final de la jornada y retornando a la actividad inicialmente frustrada, tras la intervención de la maestra que ha obligado a los niños a “pedir perdón”, la otra vivencialista con **“grito airado”** reincide **“¡F., te callas ya y vienes, que nos vamos a coordinación!”**. (Observación de L.O., 21-IV-04).

Teniendo en cuenta que las vivencialistas van una vez por semana, resultan demasiado poco tolerantes con F., al igual que la maestra de la segunda observación que era “nueva”, lo que hace inferir que se trata de una *actitud institucional*. Pero las formas de segregación de los adultos tienen incidencia en las niñas y los niños. En la observación del primer día, anota L.O.: “Los niños se dispersan, organizan juegos: corren, saltan, se empujan; hay tres grupos de niñas sentadas en el piso, en uno de los grupos hay cuatro niñas, **una tiene un gusano en la mano lo mira y les dice a las demás –Miren, se llama F.- todas se ríen a carcajadas mientras siguen mirando el gusano...**” Aquí, nadie parece ver los costos subjetivos y transubjetivos o colectivos de la “visibilidad” de quien es segregado en grado primero, en un ambiente “pedagógico”. Más que visibilizar al sujeto vemos que se opera un proceso de interestructuración entre el “rebelde” y el grupo, semejante al que describe Luis Not entre el sujeto y el objeto de

conocimiento. Este proceso se realiza a expensas del liderazgo de los adultos, pues las significaciones imaginarias que éstos promueven entre uno y otros se asocian efectivamente a la producción y reproducción del fenómeno que pretenden combatir.

Tal y como se suele argumentar la "invisibilidad" supone una hipótesis de la "visibilidad", supone que es por cierta actitud (en este caso de las maestras y las vivencialistas) que no ven a esos sujetos niños sino a lo sumo alumnos. Del mismo modo, supone que un observador externo podría "ver" a los sujetos así relacionados, o que con otra relación pedagógica serían "visibles" los sujetos.

Desde una perspectiva de imaginarios tendríamos que decir que lo que ven unas y otra, y lo que podríamos ver otros, en relación con los sujetos, no cabe en el dualismo de ver o no ver, puesto que, como lo recuerda R. Laing (1997), nadie puede ver (tener) la experiencia de otro. El otro (sujeto del género o condición que sea) es igualmente inaccesible (invisible) a todos. Sin embargo, todos podemos decir y decirle a un alguien cómo lo vemos (o lo experimentamos) y llevar a cabo una conversación en la que nos diga cómo nos ve (o nos experimenta). De lo que dice de cómo nos "ve" hay algo que nos afecta (bien o mal) puesto que no dejamos de identificarnos al menos con ese "algo" o podemos comenzar a identificarnos con ello a partir de la conversación. Aún sin una conversación que verse sobre la experiencia en una relación comunicativa, en retribución de nuestras actuaciones dirigidas a otro, entre las cuales puede haber señales de cómo lo experimentamos, él nos devuelve, entre otras cosas, significantes relativos a su experiencia de nos-otros, los cuales pueden ser aceptados, corregidos o rechazados (explícita o implícitamente), de modo que en la relación ninguno de los dos queda "invisible" por completo para el otro y esa visión sólo es posible tamizada o reconstruida a partir de la constitución de cada sujeto.

En tanto imagen psicosocial, su posibilidad depende de imaginarios sociales apropiados por y en los individuos. La autoimagen y la heteroimagen se juegan la

visibilidad e invisibilidad en las relaciones entre sujetos, se hable o no se hable de los sujetos en cuestión. El sujeto es visible en tanto él está presente en su actuación, en lo que exhibe y en lo que inhibe, intencional, espontánea o inconscientemente; mas, eso visible sólo es "imagen" o "visión" de otro o de sí mismo a través de imaginarios sociales encarnados en cada uno, puesto que no hay un "ver a alguien" por fuera de algún(os) modo(s) de ver o al margen de cultura; (si bien esto tuvo algún inicio).

El carácter psico-imaginario de las relaciones entre sujetos no se limita, pues, a la clasificación de la comunicación humana en función de los intereses y las intenciones, sino que reconoce la incidencia de la mutua representación imaginaria del otro y de la situación, con lo cual se rebasa el dominio de la conciencia de los actores, en tanto dicha representación no existe al margen de imaginarios sociales; y ello ocurre de tal modo que la representación imaginaria no sólo condiciona el significado de las relaciones, sino que afecta el sentido de las mismas.

No obstante, como se ve a lo largo de esta investigación, es posible pesquisar las significaciones imaginarias que hacemos unos de otros y, en tanto sepamos que estas significaciones imaginarias afectan a los otros en distinta forma y medida, según las relaciones que se tengan con ellos, elaborarlas comunicativamente se convierte en una exigencia ética. Esta exigencia, planteada para toda relación en el mundo de la vida o en la cotidianidad (R. Laing y Agnes Heller entre otros) es mucho más apremiante en el contexto de la educación infantil, lo que conlleva procesos de autoformación del pedagogo.

Habría que reflexionar sobre el carácter de las primeras prácticas de estudiantes de licenciaturas y escuelas normales, en el sentido de poder situar a los y las estudiantes en proyectos que les planteasen exigencias de singularización de niños y niñas en el contexto escolar.

El hecho de que se incluyan la imagen y el imaginario social en el análisis de la comunicación afecta la forma de concebir las relaciones entre significante y significado, puesto que el significante mismo no puede concebirse como neutro o universal, sino navegando en el “magma” de significaciones (imaginarias) experienciales y sociales en sus vínculos con el referente o con aquello que se significa. Parece ser una condición para que algo adquiriera significado mediante el lenguaje, el estar soportado por un flujo de significaciones que no pueden adscribirse a cosas o a relaciones entre cosas, sino a las relaciones entre ellas y las significaciones imaginarias que acarrea el lenguaje mismo, y en particular la palabra, en la experiencia subjetiva y en las relaciones entre sujetos.

- **Relaciones con niñas y niños: La “extraedad” como anomalía visible, la “unidad edad – grado escolar” y las “malas influencias”: tres significaciones imaginarias instituyentes de la escuela contemporánea (de sus discursos y sus prácticas vigentes).**

Hablando de su vivencia escolar, S.N. cuenta que **“hay uno como de trece años en cuarto... muy aislado, pero entró en confianza porque no es líder...”**. Los fenómenos de “extraedad”, asociados con situaciones de pobreza, violencias, desplazamiento y exclusión social, más que con “problemas de aprendizaje”, se cuentan entre los rasgos en proceso de institucionalización en “nuestra escuela”. Con las llamadas “aulas de aceleración” antes que promover su erradicación (para lo que fueron creadas en Brasil y adaptadas aquí) se está avanzando en sentido contrario, es decir, hacia su institucionalización (TORRES Cirley y RODRÍGUEZ, Sofía. *“En la oscuridad educativa”*. Trabajo de Grado Lic. En Pedagogía Infantil. U. Distrital, 2005). Además, la “extraedad” sigue siendo parte del aula llamada “regular” y conduce la percepción hacia estos casos. Pero esta singularización atada al elemento llamativo está lejos de ser una actitud orientada hacia el reconocimiento singular de las niñas y los niños, e incluso suele actuar como obstáculo para ello.

El otro elemento de la enunciación asevera que el niño de trece años “entró en

confianza porque no es el líder". En sectores amplios de la institución escolar con rasgos autoritarios se habla de líderes negativos, de sus influencias "indeseables" sobre otros. Además, no se ve conveniente que los mayores influencien a los que son menores que ellos, puesto que se juntan la "extraedad" como aquello que puede contener el mal, y el "liderazgo" como el poder de difundirlo. Así que los niños en extraedad son tolerados en el aula regular siempre y cuando no sean líderes. Algunas "aulas de aceleración" son aprovechadas como ampliación de la cobertura con niñas y niños que por su edad deberían estudiar en aulas "regulares" y hay niños que llegan a ellas trasladados por decisiones "disciplinarias" (lo que sugiere significaciones imaginarias de los "líderes negativos" niños ajenos a las prerrogativas de la niñez), este desorden afecta incluso a las "aulas de aceleración" con horarios nocturnos (Opcit).

Otra estudiante (J.F., III semestre, entrevista) acepta que va "predispuesta" a una escuela en Ciudad Bolívar, y se refiere a "la ubicación" y "el nivel social". Luego cuenta que hay **"un niño de 16 años en quinto... desmilitarizado... y (que) hay niños desplazados y saber uno como maestro qué hacer es una vaina como difícil"**. La presencia de los niños desplazados y desmovilizados en las instituciones educativas, que responde igualmente a las políticas institucionales del Estado, instaura nuevas situaciones que afectan los procesos de conocimiento y las relaciones de convivencia en las instituciones educativas; pero las ideas y actitudes que suscita, cuando no tienen un carácter excluyente, se orientan más a adoptar o a ingeniarse mecanismos de adaptación de quienes se salen de la norma que a plantear acciones, formas o caminos nuevos a las instituciones mismas para atender sus particulares necesidades educativas.

La forma como se percibe y se asume el fenómeno muestra que *la fusión de los criterios etarios* (la edad de los niños) y *graduados* (los grados académicos progresivos) *de la escuela es una significación imaginaria fuertemente instituida*, y en relación con los fenómenos que la interpelan actúa como fuerza instituyente, pese a la magnitud y la gravedad de las situaciones creadas por los actuales

conflictos sociales en relación con la educación de la infancia y la juventud.

El otro aspecto enunciado se refiere a las conocidas significaciones imaginarias sociales instituidas sobre la geopolítica de la pobreza citadina. **“Uno... va predispuesto, tiene prejuicios y además, la ubicación del colegio, el nivel social...”** (ibid). A lo que se refieren “la predisposición y el prejuicio” no se nombran, puesto que se dan por universalmente compartidas ciertas significaciones imaginarias relacionadas con los “sectores marginales” de la ciudad, pero predisposición y prejuicio aparecen en el discurso como algo quizá superado en parte durante la práctica de “Vivencia escolar”; sin embargo, y frente a las problemáticas socioeducativas que interpelan a la pedagogía desde los primeros acercamientos a las instituciones educativas, la estudiante tiene razón en su reflexión, cuando plantea que “saber uno como maestro qué hacer” sigue siendo “una vaina... difícil”. La dificultad trasciende los razonamientos en estas problemáticas, puesto que hay entreveradas al menos tres poderosas significaciones imaginarias educacionales que halan para distintos lados: la “extraedad”, la “unidad etario – graduada” de la institución educativa y “las malas influencias”. A través de este entramado de aspectos inconscientes y cargados de afectividad se deforman los planes y las prácticas escolares relacionados con la problemática, cuya realidad trasciende todo prejuicio

2.2. Caracterización de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de V – VII semestres

Omaira de la Torre
Docente – investigadora
Aura Milena Beltrán
Estudiante X semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil

El 96% de los estudiantes de V, VI y VII semestres son mujeres y el 4 % restante son hombres, todos ellos entre los 18 y 25 años de edad, estas cifras muestran la gran influencia del género femenino y la perspectiva que se tiene culturalmente de

la educación para niños y niñas a cargo de mujeres a las cuales se les ha encomendado la labor por muchos años de criar, cuidar y educar a la niñez. Los estudiantes y las estudiantes han vivido la mayor parte de su vida en Bogotá a excepción de dos estudiantes, de los cuales una vivió en Ibagué y el otro en el Meta.

En la composición familiar, en cuanto a sus hermanos, tienen entre uno y cuatro, la mayoría de los estudiantes ocupan el primero o segundo lugar, lo que se compagina con el hecho de que 20 de 27 estudiantes respondieron que las actividades con las que más se han relacionado con los niños y niñas son el cuidado y la crianza. Estos datos nos dejan ver el papel que cumplen los hijos o hijas mayores en el cuidado de sus hermanos que implica adquirir en algunos casos responsabilidades de mayores que requieren de tiempo y aprendizajes pertinentes para dicha labor.

De las palabras que los estudiantes utilizan para referirse al término infancia 17 se refieren a sentimientos, 5 a objetos, 1 a capacidades y 3 a conocimientos. A la infancia se adjudican actitudes, características, comportamientos y cualidades que la identifican, pero, al mismo tiempo la delimitan a un período con términos como etapa, ciclo y tiempo, dando a entender que todo ello se pierde durante el transcurso de la vida.

Se ve la infancia en una búsqueda intelectual espontánea, incursionando en el mundo desde la curiosidad, la imaginación, la creación, el juego y la libertad. Aquí la experiencia concebida como suma o cúmulo de acciones registradas en la memoria, substrato que enriquece las futuras acciones, atribuida a la madurez, se opone a la experiencia de la infancia, que aparece como un devenir sin responsabilidad y sin compromiso con el mundo.

Desde esta perspectiva, la experiencia de la infancia resulta constituida de emociones positivas, como la felicidad reflejada en la risa y el amor, (términos que

utilizan los estudiantes para referirse a la infancia) que no es más que una idealización de la misma, donde se cree que en ella, únicamente se recogen los mejores momentos de la vida plácida del ser humano, alejando las frustraciones, los temores, las tristezas y limitaciones que pueden presentarse simultáneamente a ellos.

En las palabras utilizadas para referirse a niño y niña se encuentra una gran diferencia relacionada con el género. El niño y la niña son relacionados con términos con los cuales tradicionalmente se ha marcado una diferencia de género y rol transmitido por la familia y la sociedad en general, donde no se ha roto la creencia de que existe desigualdad entre hombres y mujeres, en el que el hombre es la fuerza y la mujer la delicadeza, que los carros son para los niños y las muñecas para las niñas, palabras utilizadas literalmente por los estudiantes para asociar al niño o a la niña.

Otras de las palabras con las que asocian a los niños son: libertad, trompo, construcción, fuerza, asombro y respeto. Y las referidas a la niña son: flor, delicadeza, ternura, dulzura, estética, cuidado, fragilidad, inocencia, protección, semilla. La mayoría de las palabras con las que relacionan a los niños y niñas se basan en términos transmitidos de generación en generación por una sociedad y que se mantienen presentes en los estudiantes durante su proceso de formación superior, al menos hasta la mitad de la carrera.

Así mismo los estudiantes expresan que la imaginación, la fantasía, la creación y el juego son atributos propios de la infancia y que el paso a otra etapa de desarrollo por ejemplo la adolescencia significaría perderlos. Por eso, a la pregunta: ¿qué rescataría de su infancia para su práctica pedagógica? se remiten a la imaginación, a la fantasía, al juego y la creación como algo añorado, perdido y digno de rescatar. (*Encuesta a estudiantes de V –VII semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*)

De igual forma al preguntarles ¿qué no rescataría de su infancia para su práctica pedagógica? Dicen que la educación tradicional, pues a ella imputan la pérdida de los atributos considerados por ellos y ellas propios de la infancia (felicidad, amor), y por admitir dentro de sus prácticas el grito, el maltrato, las reprimendas, la no participación, los golpes, los prejuicios, la falta de comunicación en la educación y en las relaciones con los niños y las niñas.

Hay casos en los que el término con el cual los estudiantes relacionan a las niñas y los niños es **sujeto**. Teniendo en cuenta que los discursos que se desarrollan en los primeros semestres de la carrera tienen que ver con el concepto de sujeto y el por qué los niños y niñas son sujetos, encontramos una relación entre los contenidos curriculares y su impacto en los estudiantes y el manejo que hacen éstos de la información que se construye y se transmite.

De igual forma la incidencia que cada uno de los ámbitos del plan de estudios ha tenido en la formación de los y las estudiantes, dio luces sobre su pertinencia. Se presentan frases dentro del discurso de los estudiantes en cuanto a los aportes del plan de estudios como *“presentarle la vida, el universo, la realidad a la niñez, por medio de la imaginación”* que hace pensar que es el maestro por medio de diferentes herramientas quien le muestra al niño todo lo que debe conocer y lo que se encuentra a su alrededor.

Es necesario tener en cuenta las experiencias que los estudiantes han tenido con la niñez durante su proceso de formación, para relacionar la forma en que inciden los discursos y las posturas personales en el trato frente a los niños y niñas, además de indagar la manera en que los estudiantes realizan sus planes de trabajo (las actividades, los objetivos, la metodología, etc.) durante sus prácticas pedagógicas o su lugar de trabajo.

Cuando se dice que: *“el estudiante no es un recipiente acumulador de conceptos”* (Taller de Narrativas Estudiantes de V – VII semestre Licenciatura en Pedagogía

Infantil), nos remite a diversas posturas y teorías académicas y pedagógicas que se esfuerzan por modificar la idea de un niño y niña que recibe todo tipo de conocimiento en la escuela y de los mayores, y, que sino fuera por ello su capacidad mental quedaría estancada desde su nacimiento.

Es ahí donde surge la palabra “*construcción*” relevante en el discurso de los maestros y maestras de la carrera, que hace énfasis en el quehacer pedagógico y en el deber ser del docente en ejercicio o en sus vivencias escolares, no como transmisor de conocimientos sino como acompañante de los y las estudiantes y constructor de aprendizajes significativos.

Es preciso tener en cuenta la forma en que se relacionan los y las estudiantes con los niños y las niñas en sus prácticas pedagógicas y en su diario vivir, para identificar en que medida estos discursos toman fuerza y se mantienen o por qué motivo se modifican.

Así mismo se observa que los discursos, las imágenes, los sentires y las formas académicas más significativas que han incidido en las relaciones de los estudiantes (maestros en formación) con los niños y las niñas son eventos asociados con la infancia de los maestros en formación, remitiéndose a hechos negativos que vivieron cuando eran estudiantes. Se muestran situaciones en la cual el adulto ejerce autoridad frente al niño y abusa de su poder para determinar las acciones que debe realizar el menor. “Quien habla es el adulto y el niño solo se limita cumplir con la orden”, esto se muestra en las imágenes en el cual el maestro se encuentra en un plano superior y los niños y las niñas en un nivel inferior limitados a escuchar.

En los dibujos que realizan las estudiantes, en los cuales recrean momentos específicos de su experiencia más significativa con la infancia, se observa “cuando se sienta el niño y se coge las manos temeroso del regaño del adulto” (*Taller de Iconografías V–VII semestres Licenciatura en Pedagogía Infantil*) una imagen que

expresa rechazo por parte de los adultos frente a lo que ellos (adultos) determinan como actitudes negativas de comportamiento de los niños y las niñas. Donde los sentimientos que expresa el niño no son tenidos en cuenta por el adulto y eso afianza la creencia de algunos docentes de no mostrar debilidad para obtener respeto frente a los niños y niñas o los(as) estudiantes.

Algunos dibujos representan experiencias de sus prácticas pedagógicas mas significativas fuera de la escuela. En ellas se muestra la forma en que se realizó la actividad y la manera en que los niños y niñas se ubican en el espacio en el que se encuentran. *(Taller de Iconografías V –VII semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil)*

Curiosamente la forma en que se encuentran ubicados los niños implica la atención que deben presentar cuando se encuentra un guía frente a ellos, o una mujer que se encuentra a cargo de ellos no solo para cuidarlos sino para explicar algunas cosas referentes al lugar donde se encuentran. Y una frase al lado del dibujo con respecto a interactuar o compartir lo cual no se evidencia en el dibujo.

Pero es muy significativo que para ellas la experiencia mas relevante se halla presentado fuera de la institución “escuela” que es el lugar donde mas tiempo permanecen los niños y niñas por no decir que todo el tiempo. Las experiencias de aprendizaje y construcción de conocimientos se relacionan por lo general al aula, pero ellas recuperan el contacto con el contexto que los rodea como elemento indispensable para el aprendizaje significativo y con sentido.

2.2.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: lo Instituido, lo Instituyente y lo Institucionalizado de los Imaginarios de los Estudiantes de V – VII Semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

2.2.1.1 La Representaciones sociales de Infancia, niño y niña: Lo instituido y lo instituyente.

“Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de los cuales los vemos incluso cuando creemos verlos in vivo”.
Estanislao Zuleta

El imaginario de niño y niña de los maestros en formación se ve manifiesto en el quehacer pedagógico y en la cotidianidad de la escuela. La adecuación de los imaginarios o la modificación en algunos casos se presenta por el contexto al que ingresan los maestros y maestras en formación, ya que cada institución contiene una serie de imaginarios que rigen las situaciones y comportamientos dentro de ella y que deben trascender para los propósitos de la sociedad en general.

La escuela, como institución legitimada por la sociedad y símbolo de una serie de imaginarios sociales y personales que emergen en la cotidianidad de su ambiente, es un espacio privilegiado para la afluencia de intereses y principios sociales y particulares, que subyacen a la concepción de niño y niña que se tenga y del tipo de ser humano que se desea formar para una sociedad en particular.

Como se ha expuesto, la familia y la escuela, en tanto agentes de socialización, continúan perpetuando, aunque los discursos digan lo contrario, valores, actitudes, procesos y cosas que sostienen el tipo de acciones que se esperan y que se permiten a niños y niñas.

Los estudiantes partícipes colocan a partir de su historia, rica en opiniones, vivencias, experiencias, conflictos y deseos, sus propios sistemas de valores a partir de los cuales se interrelacionan con niños y niñas, los cuales lejos de implicar grandes cambios se ajustan a modelos e ideas muy tradicionales.

Este tipo de imágenes entre los y las estudiantes de la licenciatura, nos permite cuestionarnos sobre qué esperamos de la formación profesional y de la influencia del contexto en los imaginarios sociales, que al parecer se convierten en inamovibles, renuentes a cualquier tipo de modificación. Sin embargo, es probable que los discursos institucionales aún no hayan tomado fuerza entre los estudiantes (en este caso, nos referimos a V semestre); por tanto encontremos que no se presentan cambios relevantes en la forma en que se refieren a los niños y las niñas. Es pertinente admitir que los discursos vistos como representación de la amalgama de imaginarios que traen consigo los y las maestras en formación, construidos e instituidos durante toda su vida, se rehúsen a una “transformación radical” instantánea, ya que, como lo menciona Castoriadis, “el imaginario instituido goza de un prestigio hegemónico que se rehúsa fácilmente al cambio” (Castoriadis, 1993). Por tanto, las concepciones y representaciones que emergen en los discursos de los y las estudiantes en torno a los niños y las niñas dan cuenta de imaginarios sociales instituidos que persisten aun a pesar de la formación profesional y los imaginarios propios de la misma.

Entonces, ¿qué sucedió con el discurso? En algunos ejemplos, encontramos que la palabra “personita”, es reemplazada por *ser frágil*, que en últimas nos remite a una de las características de los niños y las niñas, inherente al condicionamiento social como ser vulnerable en todo sentido, término manipulado y determinante para excusar la posición que le dan a la niñez socialmente, estableciendo que, por tanto, no puede defenderse ni actuar por sí sola.

Este “ser frágil” requiere, al igual que la “personita”, de cuidado, del cuidado del adulto. El niño y la niña, desde esta perspectiva, son totalmente dependientes de

otros. Esos otros, que no son más que todo adulto que lo rodea –en especial miembros de la familia y maestros–maestras-, tienen una labor muy importante: construir o acompañar a ese niño o niña en su desarrollo y formación.

El rol que desempeña el adulto frente a los niños y las niñas, compromete directamente el tipo de representación que se tenga de ellos y ellas.

Los adultos parecen tratar de evitar cualquier acción que corra el riesgo de ser juzgada infantil, por cuanto la infancia se considera como una fase de poco discernimiento que debe terminarse en algún momento y que el ingreso al mundo implica desechar cualquier vestigio de la niñez.

No es raro escuchar que en muchas ocasiones los adultos contesten con enojo: “Yo ya no soy un niño”, para manifestar su rechazo frente a un tipo de trato que se considere inadecuado ante sus alcances y posición como ser mayor, formado, desarrollado y maduro, características, al parecer, inexistentes en los niños y niñas; por tanto, la comparación es despectiva. Toda expresión considerada “infantil” en el mundo adulto se evita y excluye, dando por hecho que no existen pruebas de la existencia y paso por esa comúnmente llamada etapa.

En este sentido, se podría afirmar que la infancia propia y la mirada social del adulto frente a la niñez son los principales elementos que intervienen, tanto en la construcción de los imaginarios de niño y niña, como en la relación que se establece con ellos y ellas. Entonces, cabe reconocer el tiempo e intereses que el ser humano en forma individual y colectiva deposita al encargarse de construir consciente e inconscientemente su acervo de imaginarios. Aunque se intente tan solo pensar en ello, dichos imaginarios se resisten a una explicación racional. Situándonos en dichas presiones, es casi imposible determinar cuales son aquellas fuerzas que ejercen un control sobre esos imaginarios, provocando que se conviertan en muchas ocasiones en inamovibles, impidiendo literalmente un cambio.

Cuando se presenta en el discurso de una estudiante la frase: *“Es pertinente tener en cuenta la vida cotidiana del niño”*, esto nos remite inmediatamente a un discurso institucional presente en las formas académicas referidas a ciudad y contexto, que prácticamente ha movilizado la pertinencia de conocer el contexto en el cual el niño o la niña se encuentran inmersos, para que la relación y el encuentro con ellos y ella, ya sea con intereses pedagógicos o personales, se acerque a la realidad del niño y de la niña, a su condición misma y no a la creada por otros u otras.

Pensar en una asunción más conciente de la labor docente, desde la formación, es tal vez uno de los objetivos de la Licenciatura. Lo interesante es ver como esos discursos e intereses institucionales llegan a los y las maestros y maestras en formación y cómo influyen en la forma en que éstos (as) piensan a los niños y niñas y se relacionan con ellos y ellas, a partir del paso por una formación profesional.

Los primeros matices fluyen en el discurso de los y las estudiantes de la licenciatura al referirse a los niños y las niñas. Esto podría mostrarnos la conciliación presente entre las significaciones imaginarias que traía consigo antes de ingresar a un proceso formativo y las que se manejan y tratan de instituirse socialmente en el campo profesional, como base para el quehacer del maestro o maestra desde una perspectiva que cuestione constantemente lo que hace y movilice la construcción de imaginarios instituyentes frente a la realidad de los niños y las niñas.

El discurso construido en torno a los niños y las niñas, como sujetos de derechos, se ha convertido en uno de los más fuertes e influyentes en el contexto formativo, el cual al parecer quisiera que predominara como movimiento instituyente en y fuera de la institución donde se promueve; en este caso, la universidad. Sin embargo, este discurso se ha convertido en una representación que vagamente se

recita en las manifestaciones de algunos estudiantes de este semestre, aunque no por ello estamos afirmando que no lo tengan en cuenta en sus prácticas pedagógicas, simplemente que al ser uno de los discursos institucionales e instituidos que circulan constantemente, se espera que fuese más fuerte su impacto en los y las estudiantes de la licenciatura y de igual manera relevante y tenido en cuenta a la hora de expresarse entorno a temas relacionados con la infancia, los niños y las niñas.

No por ello estamos afirmando que es imposible cambiar o modificar los imaginarios que se tienen en torno al niño y a la niña, más cuando se encuentran en un proceso formativo profesional de docentes, donde se pretende resignificar la infancia con todas sus características, sin reducirse a lo temporal, como un espacio vital que, si se desarrolla y trabaja adecuadamente, puede generar mejores seres humanos, incluyendo la modificación de la sociedad en donde se encuentran. Lo que no podríamos afirmar es que se produzca una transformación, ya que estaríamos dando por hecho que desaparecería gran parte de la historia de cada ser humano y todo lo que ha construido durante su vida social e individual antes de ingresar a la carrera de Pedagogía Infantil y, por ende, sus discursos instituidos.

Sin embargo, podemos identificar algunos discursos instituidos en los y las estudiantes a partir de los imaginarios institucionales que circulan constantemente en el contexto formativo como:

“Sujeto conoedor, que posee valores, derechos y capacidad de aprehender cosas” (E,V, 23)

Este discurso, visto desde una perspectiva crítica frente a las concepciones de niño y niña que se han venido construyendo, nos muestra cambios significativos en la forma en que se rescatan características del niño y la niña, como creadores, y de los cuales puede aprender el adulto.

De esta manera, se van presentando matices en los discursos de los y las estudiantes que develan elementos que han influido en esa modificación primaria de los imaginarios que se tienen de los niños y las niñas.

2.2.1.2. Una propuesta curricular: un imaginario instituyente-institucionalizado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil

La propuesta para la acreditación previa en el año 2000 que establece como producto final la Licenciatura en Pedagogía Infantil tienen explícito el perfil del futuro profesional respecto de su relación con la infancia, los niños y las niñas, Desde el legado teórico práctico de la pedagogía, en su relación con las demás disciplinas, se espera que el egresado, en el transcurso de su práctica formativa y profesional, mediante la investigación y la innovación, *realice aportes significativos a la educación infantil y haga vínculos fructíferos con comunidades académicas, pedagógicas y educativas y con instituciones relacionadas con el cuidado y la educación de la infancia, permitiendo así, tanto el intercambio crítico de sus avances como su trascendencia en la calidad de la educación infantil y el mejoramiento de las relaciones sociales con los niños y las niñas.*

En las competencias a desarrollar se plantea la infancia como un **lapso de la existencia** y en el marco conceptual se asume la **infancia** como *“concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras). El concepto de infancia además lucha por la diversidad poblacional (la niñez de cada grupo o cultura), e individual (cada niño o niña), cuyas peculiaridades no son superficiales, sino significativas y esenciales, puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y sentido de la vida.*

Siendo coherentes con esta conceptualización sobre infancia, se asume la

pedagogía como “una práctica social humana, que trasciende las prácticas pedagógicas reducidas a la escuela.” *La pedagogía en la licenciatura estudia “la producción discursiva que se ha elaborado sobre la infancia desde diferentes disciplinas, desentrañando en ellas las continuidades, los desplazamientos y las rupturas que se presentan en la construcción social de la infancia. Sus imaginarios y representaciones, los conceptos y las formas de trato, las prácticas y pautas de crianza y los impacto que sobre los niños y las niñas producen los nuevos fenómenos de la cultura contemporánea”.* (Propuesta para la Acreditación Previa Licenciatura en Pedagogía Infantil)

En cuanto **La vivencia escolar: prácticas formativas**, denominación que adquiere la experiencia en los espacios creados por la licenciatura para que los estudiantes en formación realicen el contacto con los jardines infantiles, los hogares comunitarios, con la escuela y demás instituciones que se ocupan de la infancia. *“pretende que realicen una confrontación desde sus imágenes personales y teóricas con lo que cotidianamente sucede en el espacio institucional”* (Ibid)

En el marco de la construcción curricular el plan de estudios que en sus primer ciclo abarca los seis primeros semestres en un “necesario orden progresivo y acumulativo” propone el desarrollo de los siguientes ejes temáticos: **Sujeto, comunicación, cognición y cultura e infancia.**

Los ejes temáticos de este primer ciclo (de fundamentación y profundización) continúan con un desarrollo de mayor intensidad sobre temática tales como: **La ética: la política y el derecho en la educación infantil: la infancia y vida cotidiana; pedagogía infantil didáctica y comunicación.**

Es obvio que un programa de formación de futuros docentes de Pedagogía Infantil no aborde la infancia como un categoría independiente, sino en relación con la educación y la pedagogía, cosa en la que se hace hincapié en el transcurso del análisis efectuado al documento de acreditación para esta investigación.

El perfil de los docentes con responsabilidades académicas en la licenciatura es amplio e idóneo en diferentes disciplinas que responden a las seis áreas propuestas por el programas: ***niño e infancia, escuela y pedagogía, sociedad y cultura, comunicación y lenguaje saber y ciencia, expresión y arte.***

Respecto de la las líneas de investigación: se asume desde lo que llama el programa: ***la concurrencia multidisciplinaria*** que ha convocado diferentes docentes de distintas disciplinas y experiencias de formación y ha permitido desde hace quince años construir el programa académico en la discusión interdisciplinaria, sobre la infancia, la educación y la pedagogía.

El trabajo realizado por el profesor y psicólogo Catalán Virgilio Crespo en 1992, en el cual participaron estudiantes que en ese entonces eran docentes en ejercicio, abre el telón de fondo de las líneas de investigación. El trabajo hace referencia a *las relaciones cotidianas de los niños con sus circunstancias urbanas, la condición socioeconómica y la estructura familiar en relación con los oficios de los niños y con el significado que ellos les asignan en sus relatos (Ibid)*. Los otros productos de las investigaciones, que constituyen antecedentes de este trabajo, realizan preguntas relacionadas con la escuela, con la lectura y la escritura: vistas en diferentes momentos históricos, la educación los niveles de conocimiento de los niños y las niñas, formas de razonamiento, así como la determinación de fuentes de conocimiento inspiradas en este campo.

La cultura, la comunicación, el arte...*así todas las áreas encuentran en su complemento tanto una aplicación conceptual y práctica, cuanto una mejor explicación relativa a la pedagogía y a la infancia”(Ibid)*.

Tanto la Licenciatura en Pedagogía Infantil como la especialización en Infancia Cultura y Desarrollo comparten una línea claramente discernible: “ En primer lugar todas las investigaciones giran en torno a la infancia. En segundo lugar, se

identifican con la tendencia actual de las teorías psicológicas, pedagógicas y de las ciencias humanas, las cuales reconocen explícitamente estos conocimientos y prácticas dentro de alguna perspectiva cultural, ya como lenguajes como redes de significación o universos simbólicos, ya como manifestaciones espirituales de un mundo histórico social, ya como inmersos en algún sistema valorativo o en el conflicto de dos sistemas distintos. (*Ibid*)

Los enfoques crítico sociales e histórico–hermenéuticos que propician la confrontación teórica y la profundización de las problemáticas sobre la infancia, para elaborar lecturas menos rígidas, más creativas, menos lineales y más polisémicas, son las que se seleccionan para poner en interrelación y potencializar la fuerza de la cultura académica como lugar de encuentro, intercambio, cooperación y, a la vez, como centro de información y comunicación.

Es de esperar que las versiones sobre infancia, niño y niña, de los y las estudiantes participantes en esta investigación, los cuales realizan la trayectoria de formación con base en estos fundamentos, estén impregnados de estos conceptos y se expresen en los momentos de vivencia escolar y de las llamadas prácticas formativas, las cuales tiene a su vez, un contenido constituido por: creencias, saberes provenientes de la experiencia personal, saber pedagógico, el saber profesional del maestro y el saber didactizado.

Si traducimos este último párrafo a las categorías concretas formuladas en la investigación, hablaríamos de identificar cómo los imaginarios instituidos se institucionalizan y legalizan a través del documento presentado para la acreditación. A su vez, la apropiación de los programas de profesionalización se van configurando en los estudiantes generando tensiones en la medida que va condicionado el deseo, el afecto que inicialmente originó su vinculación a la carrera y la universidad.

2.3. Caracterización de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de VII – X Semestre

CECILIA RINCON BERDUGO
Directora Grupo Infancias
ANA VIRGINIA TRIVIÑO
Docente coinvestigadora

Como se enuncia en el capítulo de la metodología en este estudio de la información recogida en los diferentes instrumentos cómo encuestas, talleres de narrativas, taller de iconografías y la observación de la vivencia, nos permitió establecer las siguientes unidades de análisis que se construyen desde lo común que emerge en cada uno de los momentos, técnicas e instrumentos de investigación y que son: **La Representación Social de Infancia, Niño y Niña**, unidad que hace referencia a las características, nociones e ideas sobre niño, niña e infancia; a las imágenes, recuerdos, sentimientos y actitudes que proyectan los futuros maestros en su relación con la infancia. **El Impacto de los Programas de Formación**, aquí se consideran diferentes aspectos del programa académico y de la propuesta curricular que han incidido con mayor fuerza en la formación de un imaginario y de unos significados sobre la infancia, desde los discursos, los planes de estudio, las diferentes formas académicas y los estilos pedagógicos de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Y por último se indaga por las **Experiencias Personales desde la formación docente**, la cual hace referencia a evocaciones de infancia, razones que llevan a la opción por la docencia y la convivencia con los niños. Esta experiencia se asume como vivencia y praxis reflexionada que transforma la manera de pensar y actuar de los sujetos frente a la vida.

Esta primera aproximación a la interpretación, permitió realizar una comprensión de los significados del lenguaje utilizado por los(las) estudiantes en relación con los imaginarios acerca de la infancia, los niños y las niñas. Teniendo en cuenta que el lenguaje es por excelencia intersubjetivo y él da cuenta de unos procesos

de resignificación de los imaginarios. A partir de este análisis se hace posible elaborar una caracterización de los imaginarios encontrados en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La mayoría de estudiantes son mujeres, madres y hermanas mayores; una parte de ellos se ha relacionado con los niños y las niñas a partir de la catequesis; y un grupo menor, con el cuidado, reflejan en las expresiones verbales una aproximación al concepto de infancia, de niño y niña, a partir de significados que asocian a los niños y las niñas con sentimientos como ternura, amor, etc., y consideran la infancia como una etapa de desarrollo de la vida.

Se refleja una idea de género cuando utilizan expresiones que refieren cualidades, actividades y objetos, bien diferenciadas para los niños y las niñas, así la niña la identifican con ternura y al niño con agresividad, los niños son bruscos, las niñas son suaves; los niños juegan fútbol y las niñas con muñecas. De igual forma se ve cómo los estudiantes se han relacionado con los niños y niñas a través de micro-experiencias de crianza, cuidado y educación.

El imaginario de niño o niña está asociado a conceptos como seres humanos, personas, individuos con capacidades y habilidades prestas a ser desarrolladas por los adultos y por la educación. La mayoría consideran a los niños y niñas en proceso de desarrollo.

Debe resaltarse que los estudiantes reconocen al niño y a la niña como parte de la especie humana, su inicio, una etapa importante para la sociedad y el futuro de la humanidad. Estas significaciones traslucen la construcción del niño como sujeto, una elaboración realizada, creemos a partir de la mediación del currículo de la Licenciatura y del plan de estudios.

Se refieren al niño como ser humano con derechos, que deben ser protegidos y cuidados; generalmente son estudiantes que han compartido con los niños y niñas

en experiencias de vida ya como profesores, practicantes y en programas de alfabetización. A esto se suma que uno de los ejes más significativos del currículo para las (los) estudiantes en la construcción de su concepto de niño y niña son los módulos de “Situación de Hecho y Derecho de la Infancia” y el Seminario Transdisciplinario “Necesidades Educativas de la Infancia”. Desde esta misma perspectiva de el niño como ser humano, encontramos expresiones que se refieren a los niños y las niñas como persona y menores de edad, lo que es común en los (las) estudiantes que se han relacionado con los niños y las niñas a partir de la catequesis.

Un grupo de estudiantes se aproximan al concepto del niño como sujeto con capacidades y potencialidades para interactuar con otros e inmersos en una cultura, que si bien pueden seguir desarrollándose solos, siempre necesitan de la compañía de un adulto. Otros estudiantes asumen el niño y la niña como objeto de conocimiento, lo cual indican que pueden realizar estudios e investigaciones sobre los niños y las niñas, idea que se encuentra asociada con el significado que el otorgan a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, cuando se refieren a ella como ciencia que posibilita el estudio de los niños y las niñas.

Algunos de los estudiantes han tenido como motivación para elegir la carrera las relaciones familiares y las vivencias con sus profesores, pero también un amor grande a los niños y el deseo de cambiar diferentes situaciones de la infancia en el país y que, en muchos casos, ellos han vivido. De otro lado, se encuentra la necesidad de un servicio social con miras a ayudar a mejorar la condición y la situación actual de la infancia y la sociedad. Un menor número de estudiantes enuncia que ha elegido la carrera por casualidad, por tener alguna formación profesional.

Con respecto al rescate de experiencias de su infancia, que le servirían para el desarrollo de su práctica pedagógica, se encontró que la mayoría rescataría el juego, el amor de la familia, las relaciones afectivas con los adultos. Y lo que

definitivamente rechazan son los maestros tradicionales y sus metodologías, el autoritarismo y los castigos, la falta de comunicación y la desigualdad entre el adulto y los niños.

Desde los textos elaborados en los instrumentos de iconografía y narrativas se denota el uso de modos de representación y comunicación que permiten evidenciar los discursos tanto teóricos como prácticos que más han influido en su formación como maestros para la infancia.

Así las narrativas, como textos que se realizan en virtud de una representación, permiten ver que la influencia del currículo va desde autores, ejes temáticos y las diversas formas académicas que la Licenciatura en Pedagogía utiliza para posibilitar la formación profesional de los futuros maestros. Estos discursos variados han coadyuvado a formar los conceptos de infancia, niño y niña en los estudiantes. En esta construcción se denota la influencia específica de discursos sobre la infancia y el juego, el desarrollo socio-afectivo, la comunicación, la construcción social de la infancia, el reconocimiento de los sujetos, los derechos de los niños y las niñas, la imaginación y la multiexpresividad. Discursos proyectados a través de diversas formas académicas, como seminarios, talleres, grupos de trabajo y la vivencia escolar, en las diferentes materias que ellas (ellos) han cursado durante sus nueve semestres.

En este sentido, la recontextualización de los discursos pedagógicos contribuyen a encontrar los sentidos y significados otorgados a la infancia en diferentes momentos de la historia, muestran alternativas para continuar la construcción de un discurso más especializado como es el discurso de la pedagogía infantil y finalmente sobre la presencia o ausencia del niño como sujeto de la educación en la estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, al respecto se señalan los siguientes enunciados:

“En mi paso por la Licenciatura he encontrado discursos que me permiten confrontar un sentido de educación a veces diferente del que yo tuve a

*partir de mi experiencia como estudiante en primaria y bachillerato”
(Narrativa Estudiante IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).*

Esto denota que la significación individual (experiencia) de estos discursos está enmarcada dentro del contexto de la universidad que da o ha dado el sentido a la producción discursiva de los estudiantes y les permite confrontar sus conceptos, sus significaciones e ideas tanto de educación como de niños, niñas e infancia actuales, con sus experiencias formativas.

“Me parece ilógico hablar de pedagogía para niños y niñas, cuando no se aplica a nosotros la pedagogía, ¿o acaso, por ser grandes, no merecemos un trato agradable?” (Narrativa Estudiante IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil...)

Esta proposición, manifiesta el interés del enunciador de rescatar la pedagogía no sólo como centro de su práctica como docente para la infancia, sino como eje fundamental de sus relaciones como estudiante de pedagogía infantil. La enunciación utilizada por el estudiante es una crítica que busca fortalecer el desarrollo y el rescate del sujeto “docente”. Enuncia la falta de presencia de la pedagogía en la carrera cuando se trata de un programa de formación de pedagogos infantiles.

“.....Sujetos de derecho; esta nominación ha sido importante porque es comprender al ser social que nace inmerso en una cultura, es darle una importancia, los derechos son un arma, son una batalla, son naturaleza, propios del ser humano y a su vez una herramienta de hecho para llegar a la dignificación” (Narrativa Estudiante IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Este tipo de enunciados permite interpretar cómo los (las) estudiantes se apropian de los discursos y los proyectan no solo a su vida, a su profesión, sino que los trasladan a fortalecer la construcción de su ser social. De igual forma la apropiación de este discurso permite la reconstrucción de espacios y actitudes necesarios para su desempeño profesional.

“El plan de estudios, o ejes que se han venido desarrollando a través de la

Licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene como fortaleza que cada área ha ido aportando y construyendo al devenir del concepto infancia (niño–niña), pero, en especial, la imaginación y el tratar de conocer la multiexpresividad que rodea y abarca a todos los niños (as) es necesario e importante para que las relaciones con estos chiquitos sean excelentes” (Narrativas Estudiantes IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil). Así podemos ver que, para los estudiantes de noveno, la INFANCIA es una categoría que hace referencia a los niños y las niñas.

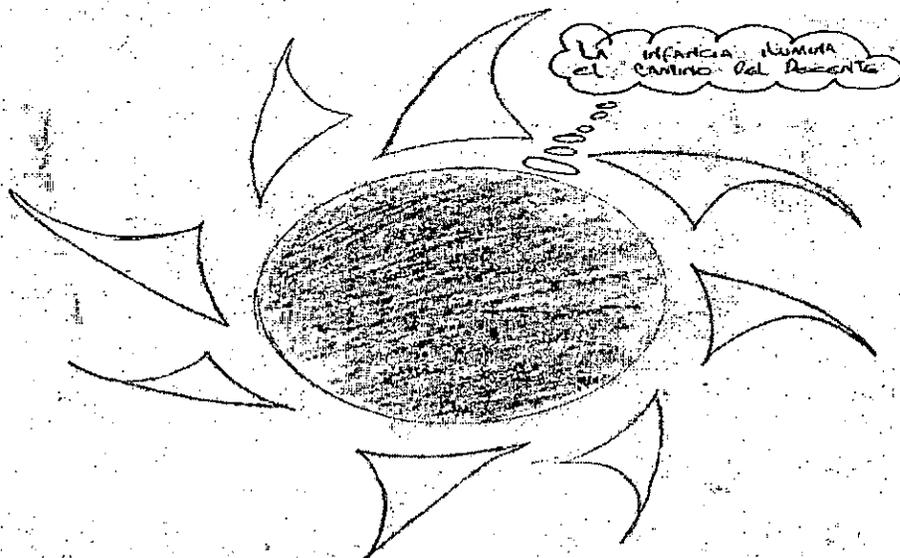
Así mismo las enunciaciones, no sólo manifiestan la influencia del currículo, sus aportes en la construcción del concepto de infancia, sino que develan la representación y la significación que los (las) estudiantes han construido sobre los niños y las niñas y que determinan, en su vivencia y en su práctica como docente, las formas de relación que tienen y tendrán con los niños y niñas. “Cuando se habla de multiexpresividad siento que se tiene en cuenta varios factores como la comunicación, el derecho, la axiología, la cultura y un sin fin de ejes que conllevan a la construcción del sujeto. Por otra parte, la imaginación para mi es una fortaleza como futura docente, porque al construir, al estar preparado para cualquier momento con los niños y niñas será valioso tener presente que existe un sin fin de recursos que ellos (as) tendrán deseos de y estarán ansiosos de conocer...” (Narrativa Estudiante IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

②

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
GRUPO INFANCIAS
PROYECTO "FORMACIÓN DE MAESTROS E IMAGINARIOS DE INFANCIA"
INSTRUMENTO III
TALLER ICONOGRAFICO

ACTIVIDAD:

- Construya un dibujo o cualquier otra expresión pictórica en la cual recree su experiencia más significativa positiva o negativa con los niños y las niñas, derivada de su formación como maestro o maestra de la infancia.
- Recree mediante caricatura los estilos pedagógicos de los maestros y maestras que más han influido (positiva o negativamente) en la formación de su idea de niño, niña o infancia. Amplíe aquella información que no sea clara en el dibujo.



Desde la relación discursos y dibujos, surgen una serie de hallazgos: respecto a lo planteado en los dibujos, se encuentra una iconografía que llama la atención por lo diferente; es un sol, del cual emerge un texto que dice "la infancia ilumina el camino del docente". Por la palabra "emerge" se puede deducir que la infancia es como el sol, cumple la misma función de éste, iluminar el camino del docente. De esta manera, los niños (as) se convierten en los sujetos que nos enseñan y guían nuestro camino. "Los niños son el centro del docente y éste gira alrededor de ellos para aprender a ser maestro" (*Iconografía Estudiantes de IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*)

En cuanto a los sentimientos que representan estos dibujos, la gran mayoría de las (los) estudiantes plantean experiencias positivas en el momento de

relacionarse con los niños y niñas, especialmente a través de la vivencia escolar. Esta relación está marcada por expresiones de sentimientos de felicidad, tanto de los niños como de las maestras.

La experiencia positiva se representa en algunos de los dibujos que se relacionan en la interacción de la maestra con el niño, a partir del acercamiento al conocimiento, la imagen muestra que "la maestra explica un contenido al niño y éste lo comprende". Lo cual da como resultado la alegría del niño por la aclaración a sus dudas, y por esto agradece a la profesora, es posible que, a partir de estas actitudes por parte de los niños, la maestra le encuentre un sentido a su profesión, convirtiéndose así en su experiencia más significativa.

En los registros de las observaciones de vivencia escolar los (las) estudiantes dicen que el afecto y el amor son sentimientos que las maestras deben brindar a los niños, con los cuales le dan un significado de alegría al aula y a las relaciones con la maestra, generando un amor al conocimiento y a la escuela.

Los registros también muestran la cercanía y "complicidad" entre la profesora de aula y el futuro maestro para acercar al niño y niña al conocimiento y para encantar a los niños con el saber, lo cual se ve que es de forma creativa, divertida, y que se convierte en significativo para los niños. Ellos se encuentran felices de aprender y la maestra de acercarlos a este conocimiento. Se puede aproximar que el constructivismo es el modelo que prima en el quehacer de los estudiantes de la Licenciatura, pues en los dibujos se observa que el niño busca, indaga y construye, y la maestra es la guía para aclarar dudas, propende por el libre desarrollo.

En las experiencias de infancia y las relaciones con los niños y las niñas para los futuros maestros el contexto que más sobresale es la escuela, allí y desde allí se proyectan como maestros, uno de ellos tiene claro que no sólo la escuela, es el único espacio de aprendizaje y tiene en cuenta otros escenarios y contextos como

la ciudad. Con el dibujo se reafirman conceptos y se hacen explícitos los imaginarios, ya que lo que aquí se representa es un "imaginario instituyente". Es fácil encontrar que el imaginario que se tenía de escuela cambia, ya que en el momento de dibujarla lo hacen de forma que no se encasillan a trabajar en y desde el aula, sino que integran otras partes de ésta. Es claro que el imaginario de maestro tradicional se cambia por el de un maestro innovador, con la capacidad de "igualarse" a las necesidades y requerimientos que niños y niñas hacen.

Se tiene en cuenta el espacio académico de la Vivencia Escolar, desde allí logran afianzar los diferentes discursos que en la academia han tenido, contrastándolos con la realidad de las escuelas, sin perder la mirada crítica que hasta el momento se le ha hecho a las formas tradicionales y los discursos que se manejan aún en ella.

En cuanto a las formas académicas más significativas que han incidido en las relaciones de los estudiantes se evidencia en los dibujos e iconografías algunos estilos pedagógicos, de preferencia aquellos mediados por experiencias negativas que las(los) estudiantes han tenido al interactuar con la infancia o una institución educativa, en la cual limitan a los niños y niñas, y que tiene que ver con su experiencia escolar.

En muchas representaciones, se observa una maestra regañando mientras los niños (as) dicen: "¡Qué miedo!", lo cual da cuenta de un estilo pedagógico tradicional que la estudiante pone en crisis. Se infiere que este estilo pedagógico fue el que orientó su vida como estudiante. Sin embargo, no está claro si puede ser una experiencia vivida en su infancia o una experiencia observada como maestro en formación en sus interacciones con los niños y niñas en las vivencias escolares. La mayoría de los estilos pedagógicos más relevantes son el constructivismo y el aprendizaje significativo.

Se critica el aprendizaje tradicional impartido por los maestros a través de la

historia; ejemplo de ello es el dibujo del "mito de la ventana", en el cual aparece un salón de clases, con una ventana grande y todos los niños y niñas miran hacia la ventana y la maestra grita y dice: "Niños, miren hacia el tablero y copien. Hoy vamos a ver los animales de la naturaleza", con lo cual se niega la posibilidad de que el niño aprenda desde la experiencia "cosas antes que palabras", propiciando el aburrimiento y el desinterés con el conocimiento.

Cabe mencionar que muchas veces en la práctica no se hace posible aplicar esto, ya sea por las reglas de la institución u otras circunstancias. A partir de esta experiencia, el futuro maestro ve éste estilo de aprendizaje como un mito, un aprendizaje que esta ahí, del que todos hablan, pero que nadie comienza a aplicarlo en el contexto escolar.

Los discursos manifestados por las estudiantes en la iconografía son textos que tienen la intención y el interés de comunicar sus relaciones con los niños y las niñas a través de las vivencias, en lo cual la idea o el concepto de niño se refleja en el hecho de que son sujetos de cuidado y protección. En la mayoría de los dibujos las figuras son humanas, y denotan claramente la diferencia entre el adulto y el niño o la niña y se plasma la acción del adulto en cuanto al cuidado.

Las relaciones de género y las diferencias individuales están bien marcadas, lo que logra relacionarse con las formas utilizadas en la mayoría de las narrativas en las que señalan los niños y las niñas, ellos o ellas. Lo cual permite ver que la diferenciación de género en los o las estudiantes es fundamental para la identificación del niño como sujeto. Además de encontrarse una relación permanente entre las significaciones de este discurso iconográfico y el narrativo, en cuanto a lo fundamental del reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas; discurso claramente establecido a partir de su formación como maestros (as) y que entra en contraste con sus experiencias de infancia y adolescencia.

Teniendo en cuenta las proposiciones o enunciados de estos discursos y su

relación con las historias de vida, se observa un reconocimiento a la carrera y el currículo con el cual se ha formado en tanto cada área ha aportado en primer lugar a la aclaración de su idea o concepto de infancia y en donde destacan algunas en particular como: Imaginación y la multiexpresividad, la comunicación, los derechos, etc; desde la cual enuncia que rodea y abarca a todos los niños. Es decir, reconoce o valora a los niños y las niñas, son sujetos creativos, activos, imaginativos y que merecen desde la pedagogía actividades relativas al arte y la expresión.

El concepto de infancia es más elaborado y contemporáneo, ya que se define al niño y la niña como sujetos de derechos; un concepto que recientemente se adoptó, así como la perspectiva de género, que anteriormente no se tomaba en cuenta al hablar de la infancia, pues era más frecuente encontrar la terminología de "niño" para referirse a "niño y niña" por igual.

Los discursos de los futuros maestros, enuncian en síntesis una propuesta de trabajo para los niños y niñas basadas en el arte, en la comunicación, en el reconocimiento de los derechos como formas de liberación y construcción de sujetos. Y en ellas las nuevas formas de relación con los niños y las niñas, contrastadas con sus experiencias.

Es evidente que el plan de estudios, los discursos de los maestros de la universidad y los de los profesores de la vivencia escolar influyen significativamente en la modificación del imaginario de la infancia; aquí el imaginario se transforma; pasa de ser un imaginario radical instituido (ya que los conceptos que se traían desde un principio se ven afectados por el contexto) a transformarse en un imaginario instituyente, no sólo por los discursos de los maestros, sino también por que el plan de estudios de la licenciatura propicia una serie de experiencias formativas como las recibidas a través de los ciclos de cine e infancia y la asistencia a actividades culturales como son la Cátedra UNESCO en "Infancia y Comunicación", entre otros.

Este primer intento de interpretación y comprensión de las significaciones imaginarias permitió hallar lo común, lo diferente, las relaciones entre los relatos de vida y las maneras de pensar y significar la infancia. También develó la importancia de la formación pedagógica en cuanto a la transformación o modificación de los imaginarios y representaciones en torno a la infancia que poseen los futuros maestros. En cada una de las aproximaciones se buscó establecer el sentido individual, respetando la construcción del sujeto como agente cultural y social, como también recuperar lo colectivo, para con ello establecer la caracterización de los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes de la licenciatura.

2.3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: Lo Instituido, Lo Instituyente y Lo Institucionalizado de los Imaginarios de Infancia, Niño y Niña de los (las) Estudiantes de VII–IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2.3.1.1. Representaciones de infancia, niño y niña: elementos de un imaginario instituido presente en la configuración del imaginario social de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

Las representaciones de infancia, niño y niña, permitieron develar elementos de los imaginarios instituido, institucional e instituyente, imaginarios que, conjugados y mirados en sus continuidades y discontinuidades, constituyen y consolidan el imaginario social de infancia que portan los estudiantes y con los cuales abordan sus relaciones con los niños y las niñas en el espacio de su acción pedagógica.

Como se ha enunciado en los referentes conceptuales de este estudio cada sociedad ha construido y explicitado qué es la infancia, los niños y las niñas, cuáles son sus características, a qué período de la vida hace referencia. Estas imágenes, entonces constituyen unos saberes implícitos o cotidianos, que existen no solamente en las mentes de los que las representan. Mediante estas imágenes

los sujetos crean su mundo, promueven procesos de relaciones e interacciones sociales que determinan y condicionan las perspectivas de vida de los niños y las niñas. Estas que se evidencian en los discursos. Estas imágenes que se evidencian en los discursos, iconografías y actitudes de las estudiantes de IX semestre, no solamente permiten caracterizar a quienes las expresan, sino que dan cuenta de la condición de la infancia y la niñez, debido a que ellas hacen parte de esa “red simbólica” que construye los individuos de un grupo social y con la cual le dan sentido y significación a sus experiencias. Un sistema simbólico que está orientado por una serie de imaginarios sociales compartidos en un momento histórico determinado y que según Castoriadis permiten la trascendencia de una sociedad o grupo social.

En este magma en el que se crean y consolidan los imaginarios, hacer una caracterización determinante y fragmentada de cada uno, no es posible pues, en el momento de realizar la caracterización y el análisis se observan sus cruces, interacciones y relaciones, lo cual no permite determinar que el imaginario de infancia de este grupo de estudiantes de IX y X semestre se inscriba de forma absoluta, en un imaginario instituido, institucional o instituyente. Lo que si se logra evidenciar es la modificación paulatina de estos imaginarios, su lenta transformación y la incidencia de la formación académica universitaria que reciben los futuros maestros.

- **Los niños y las niñas seres inmaduros e incompletos**

Se percibe la presencia fuerte de una representación que da cuenta de un imaginario instituido cuando los estudiantes se refieren al niño y la niña como “*personita*”, el término *personita*, diminutivo, hace referencia a un ser menor, pequeño (a) de cuerpo, inmaduro. También puede tener el significado peyorativo del no reconocimiento del niño y la niña como sujeto. Elementos de un imaginario en el cual el niño fue considerado por mucho tiempo un ser irrelevante, hasta tanto no cumpliera los siete u ocho años de edad, cuando se pensaba que adquiriría ya una “consciencia” que le permitía tener razón y en consecuencia un espacio

moderado de opinión, pero siempre bajo la tutela y decisión final del adulto.

En otra forma de representación encontramos la idea de niños y niñas asociada a sentimientos como “ternura”, “felicidad”, “amor”, “libertad” y “desarrollo”. Estas ideas de una conceptualización respecto a la niñez, tal vez aprendida en su experiencia como madres, padres o hermanos mayores. Representación en la que se utilizan adjetivos y calificativos que no reconocen al niño en su complejidad como ser, o configuran la idea de niños y niñas como seres incompletos.

De otro lado, estos adjetivos develan la presencia de un imaginario social que en muchas ocasiones es construido por su experiencia familiar: *“Finalmente, antes de los gemelos, está Gloria...Es casada y tiene un niño de cuatro años, el cual ha traído una inmensa alegría a todos quienes lo conocen, comenzando por mí”* (Historia de Vida estudiante de IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil), este imaginario obedece al ideal de niñez que se ha configurado en la sociedad colombiana en la segunda mitad del siglo XX y que se contrapone a esa visión de niño que se configura en la pedagogía siglo XIX y comienzos XX y que estaba orientada por concepciones religiosas, en la cual los niños eran vistos como “demoníacos o divinos”, “ángeles o demonios”, “flor inmaculada”, “rocío de la mañana”, “árbol que hay que cuidar e impedir que se tuerza”, “tabula rasa en la que hay que imprimir las bondades del mundo adulto” (ALZATE, María Victoria, 2003; 63).

Estas ideas sobre los niños no solamente están presentes en la pedagogía del siglo XIX y XX, en un estudio reciente de Javier Saénz y Olga Lucía Zuluaga se muestra cómo en textos de la antigua Grecia y Roma ya existían tratados pedagógicos que hacían referencias a la infancia y las características específicas de los niños y las niñas, ejemplo de ello es el tratado del pedagogo romano Quintiliano, el cual se refiere a las diferencias existentes entre los niños y los adultos, *“De una parte los menores todavía serían inocentes en relación con los engaños y más susceptibles a ser instruidos. De otra parte tendrían una mayor*

vocación para imitar y menor capacidad de comprensión y expresión verbal" (QUINTILIANUS, 1964; 43. Citado por SAÉNZ Javier y ZULUAGA Olga Lucia, "las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen". En: *Memoria y Sociedad*, vol 8, No. 17. Diciembre de 2004). Así, se hace evidente la presencia de un imaginario instituido que da cuenta de una idea de niños como seres en formación, objetos de protección y cuidado, la incompletes de la niñez y la vulnerabilidad de los mismos frente al adulto.

- **Los niños y las niñas: objeto de protección**

Sin embargo, en los discursos e imágenes se observa la incorporación de elementos diferentes que provienen de la formación académica de los (las) estudiantes de IX semestre, a estos adjetivos con los cuales nominan a los niños y las niñas, se adicionan otros como "seres en desarrollo", "seres humanos valiosos", "futuro de la humanidad", seres que requieren ser educados y protegidos (*Encuesta y entrevista estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

Estas ideas de los futuros maestros, se corresponden con las nociones de niño que se encuentran como ya se dijo, en los tratados pedagógicos del siglo I en Roma cuando dice que "es tarea del maestro...no sobrecargar a los alumnos con tareas para las cuales no tienen la suficiente capacidad" (Optcit, 2) ideas que referencian que la función del maestro y del adulto es proteger y brindar los recursos necesarios para que el niño se desarrolle.

Se observa el cambio que se opera en las concepciones de infancia a mediados del siglo XX. Al respecto Cecilia Muñoz y Ximena Pachón sostienen que "con la transición de lo religioso – militar, a lo político - administrativo, la niñez inicialmente a cargo de las instituciones religiosas, pasó a manos de las instituciones laicas... La familia y la escuela se convirtieron en modelos de funcionamiento y reemplazaron al convento y al cuartel. Las antiguas instituciones de protección y rehabilitación de tipo autoritario y masivo, se reemplazaron por las escuelas hogar.

Aquellas normas de crianza que recordaban los diez mandamientos fueron reemplazadas por nuevas reglas que recordaban los reglamentos escolares...lo cual hizo que lo demoníaco y divino en los niños fuera reemplazado por referencias a las características y cualidades de los niños y las niñas y “un reconocimiento a la vida emocional del bebe” (MUÑOZ Y PACHON, 1996; 330).

La presencia de nuevos elementos en el imaginario social de los estudiantes de IX semestre, con respecto a la infancia, los niños y las niñas se fortalece cuando las estudiantes se refieren a la carrera como un programa que prepara *para “la docencia y formación integral que no sea tradicional para los niños”* y que encierra *“una responsabilidad social donde se puede cambiar para bien o para mal la vida de un niño”* (Encuesta estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil). De igual forma cuando consideran que la carrera agrupa a *“gente que especializada para educar personitas que están empezando a vivir”*, o al sostener que el nombre del programa refiere *“la capacidad que tiene alguien de enseñar a un infante”* (Encuesta y entrevista estudiantes de IX semestre Licenciatura en pedagogía infantil).

En estas ideas se puede percibir claramente la amalgama que constituye los imaginarios sociales que han ido construyendo en donde se ve la confluencia de un imaginario constituido a partir de su experiencia como niños o niñas y un imaginario institucionalizado que les brinda la carrera a través de sus diferentes seminarios, talleres y vivencias escolares. Haciendo un análisis de discurso, vemos como en expresiones como “personita” e “infante”, conjugadas con la idea de “responsabilidad social” y la de “enseñar a un infante”, se disimula la imagen de **los niños y las niñas** como “seres humanos frágiles ante el adulto”.

Estas ideas señalan una relación de poder, de autoridad y de dominio del adulto sobre el niño, situación que pone al niño en estado de vulnerabilidad, expresión que hace un llamado de atención para que el niño sea protegido y cuidado. En las iconografías los estudiantes expresan que una de las experiencias más

significativas de relación con los niños y las niñas ha sido la vivencia escolar de VIII semestre en los jardines del DABS, en los cuales han atendido a niños menores de cinco años. En estas iconografías se puede leer la intención de cuidado y protección hacia los niños. *(Ver Anexos 2.2.3. Taller Iconográfico VII - IX Semestre Lamina No. 1)*

En estas representaciones sobre los niños y las niñas, nos atrevemos a afirmar la mediación de la formación académica lograda especialmente desde el "Área del Niño" y la "Vivencia Escolar". El Área del Niño les brinda un acercamiento a las diferentes formas de pensar la infancia que han existido en la sociedad. La Vivencia Escolar es un "espacio de formación que vincula dos aspectos centrales del currículo la investigación y la innovación en pedagogía infantil. La vivencia tiene como objeto la sensibilización, la observación y el trabajo en el ambiente escolar en los diferentes escenarios en los cuales se realiza la educación de la infancia. Se apoya la formación de un licenciado en pedagogía infantil, con un dominio de las competencias que fundamentan el futuro desempeño profesional. Por esto es importante que el estudiante reciba un legado histórico, cultural y teórico - práctico de la pedagogía y su relación con otras disciplinas, con el propósito de que este sea un sujeto que se desempeñe en la educación infantil como investigador e innovador....El programa esta centrado en la visión moderna de la infancia, desde un apoyo conceptual investigativo desde los trabajos de Philippe Ariès, Françoise Dolto, Lloyd Demause, Jean Paul Sartre, Nicolas Tocker, el psicoanálisis, entre otros. Por estas razones, en el currículo y el plan de estudios se desarrollan ejes transversales fundamentales como la vivencia escolar, la investigación en infancia, cultura y comunicación, lo que se ha denominado como ejes temáticos articuladores" *(Proyecto Curricular en Licenciatura en Pedagogía Infantil)*.

Todo este aporte conceptual y el apoyo al desarrollo investigativo e innovador de los (las) estudiantes de la licenciatura se enriquece y logra incorporar elementos a los imaginarios sociales de infancia, niño y niña, que tienen los estudiantes, a

través de la búsqueda “de referentes de la infancia en otras disciplinas, entre ellas la Pedagogía y la literatura en donde se plantea una pregunta por el sujeto niño y la vida. En este sentido se puede entender la Cátedra de Infancia” (*Proyecto Curricular en Licenciatura en Pedagogía Infantil*), en la cual los y las estudiantes han participado en cada uno de sus semestres y se han puesto en contacto con diferentes teorías y formas de significar la infancia a través de la historia, lo cual como se observa en sus ideas, les ha permitido incorporar elementos nuevos a los imaginarios sociales de infancia que habían construido no solamente en su experiencia personal de niños y niñas, sino, muchos de ellos, en su formación como normalistas.

- **La idea de género: un imaginario instituido de difícil modificación**

Continuando con la caracterización de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de IX de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se encuentra una representación social predominante, que nuevamente nos muestra el magma que hace parte de los imaginarios sociales, en los cuales se conjuga lo histórico social (colectivo) y lo psíquico (individual) y donde encontramos la presencia fuerte de elementos de un imaginario instituido que no ha logrado mediar lo institucionalizado, como es la marcada diferencia de género, a partir de la cual los estudiantes otorgan a los niños y las niñas condiciones físicas, sentimientos, juegos y juguetes determinados al sexo masculino y femenino. *Las niñas son identificadas con palabras como temura, fragilidad, juegan con muñecas, las dibujaron con el pelo largo y falda. Los niños identificados con palabras como: dureza, bruscos, juegan con balones y los pintaron con el pelo corto y pantalón” (Iconografías y Encuestas de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).*

Ideas que se encuentran establecidas en ellas desde su experiencia personal como lo señalan en sus relatos de vida “*En mi casa, fue siempre marcada la diferencia entre mujer y hombre, niña y niño*”. “*En el tiempo de mi infancia debía*

comportarme, hasta cierto punto, como querían mis papás que me comportara. El niño tenía derecho a ser brusco, un poco salvaje, gritón, corretón... Pero la niña no; ésta debía estar siempre bien compuestita, cuidar el habla, sentarse adecuadamente, no brindar confianza a los niños, mantenerse en su sitio. Los niños podían andar por aquí, por allá, inclusive se les pasaba por alto alguna palabrota. 'Es varón', se decía, y esto como que les daba ciertas licencias que eran muy mal vistas en las niñas" (Historias de Vida estudiante de IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Los estudiantes de IX semestre de la Licenciatura han proyectado una imagen de niña y niño que históricamente han aprendido desde su vivencia familiar y escolar, que da cuenta de las funciones que tradicionalmente se le han asignado a las mujeres y a los hombres y que refleja la discriminación que otorgaba a las niñas ciertas funciones y a los niños otras y que conllevó por mucho tiempo al no reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades.

Sin embargo, en su experiencia se observa una marcada resistencia a asimilar este imaginario histórico social, pero que, al final, el peso de lo instituido en las costumbres termina por predominar. *"Mis relaciones con mi hermana fueron muy malas durante mi infancia; con mi hermano fuimos siempre compinches. Con él jugaba y me acostumbré a imitar a los niños, sentí siempre que podía hacer todo lo que los niños hacen y tenía modales que mi mamá trataba por todos los medios de desterrar de mi comportamiento. Solía tratarme con los hombres en igualdad de condiciones, inclusive usaba el mismo vocabulario fuerte de ellos. Cuando ingresé al Femenino de Cundinamarca experimenté una gran contrariedad; no sabía cómo comportarme como "señorita"; las muchachas me parecían antipáticas, melindrosas "jartas". Pero poco a poco la presión de grupo me fue alineando, y al cabo de los días me comportaba como "señorita", para complacencia de mamá. Empecé entonces a saludar de beso, a expurgar de mi vocabulario los términos "propios" del varón y me volví dócil y suave. Desde entonces mi relaciones con mi hermana se hicieron más agradables y, finalmente,*

una tarde en que me regaló algo y yo le pedí una dedicatoria, mi hermana, extrañada, comprendió que estaba cambiando". (Historias de Vida estudiante de IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

En estos relatos se observa la permanencia y el dominio que ejercen esos imaginarios construidos y compartidos históricamente, pero también se muestra la persistencia de esas representaciones sociales que se construyen, cómo logra condicionar las actuaciones de los sujetos e inclusive determinar las formas de relación con los demás miembros de su colectividad, de su familia, en este caso, en el trato con los niños y niñas. Un imaginario que aflora en los discursos de los y las estudiantes y que en muchos de ellos no se percibe la apropiación de elementos nuevos que brinda el programa a través de sus espacios de formación, como son los módulos de "Situación de hecho y derecho de la infancia" y "Políticas de la infancia", formas de trabajo que centra su desarrollo cognitivo en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho y la igualdad de condiciones, sobre todo el reconocimiento de género.

Sin embargo, para algunos y algunas estudiantes la Licenciatura ha ayudado a modificar o remover elementos de este imaginario instituido que otorga a las niñas y los niños diferentes capacidades y por tanto diferentes actividades: *"En mi casa, fue siempre marcada la diferencia entre mujer y hombre, niño y niña. Esas pautas de crianza fueron, en mi caso, rigurosamente asimiladas e interiorizadas, y sólo en la Licenciatura he logrado entender que es una construcción cultural y que bien podía ensayarse otra manera de ser mujer o ser hombre sin tantas angustias"* (Historia de Vida estudiante de IX Semestre Licenciatura de Pedagogía Infantil).

Se podría decir que el sentido de género excluyente, determinista, se encuentra arraigado profundamente en el imaginario de los y las estudiantes, como se muestra en los párrafos anteriores, el cual es incorporado desde su experiencia a pesar de la resistencia que de una u otra forma se pone en las vivencias de los individuos. Un imaginario que se manifiesta como de difícil modificación, hasta tal

punto que logra permear la vivencias escolares cuando en las actividades que proponen, especialmente aquellas que requieren del uso de habilidades corporales como son los deportes, las y los estudiantes no programan actividades diferenciadas para niños y niñas. De igual forma, cuando se refieren a las relaciones que establecen los niños y niñas en los espacios escolares ante las cuales los niños son bruscos, más activos y las niñas son suaves y menos activas.

Sin embargo, algunos estudiantes han incorporado los elementos de una formación académica que promueve el reconocimiento de la diferencia de género en el sentido de la inclusión, es decir, una diferencia que reconoce las condiciones y capacidades pero con equidad en el trato e igualdad de oportunidades.

Ideas que desde mediados del siglo pasado han desencadenado una serie de movimientos sociales que buscan la reivindicación de los derechos, el respeto a la diferencia y la dignificación de las mujeres y los hombres. Son imaginarios instituyentes que, aunque institucionalizados, no han logrado permear a la sociedad en su conjunto y se enfrentan a la resistencia generada por la tradición y la costumbre; ocasionando una amalgama que no permite ver una ruptura definitiva, sino que da muestra de la imbricación de un imaginario institucionalizado y un imaginario instituyente que lentamente tiende a constituirse en un imaginario instituido, mostrando la dinámica y la dialéctica de la institución de la sociedad, en palabras de Castoriadis.

- **Los niños y las niñas como seres en formación: una idea de educación.**

Asimismo cuando los estudiantes se refieren a los niños y a las niñas como “seres en formación” se evidencia un imaginario que ha hecho parte de la tradición pedagógica y educativa colombiana, en la cual se pensaba que los niños y las niñas eran seres incompletos que había que civilizar, formar; que eran seres inmaduros a los cuales había que llenar de conocimiento, valores y, en

consecuencia, deberían completar un proceso de instrucción. Este imaginario instituido se enuncia también en los relatos de vida: *“Las imágenes que vienen a la mente cuando mencionan la palabra niño los considero propios de esa fase inicial de la vida que aún no hemos domesticado” (Historia de vida estudiante de IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).*

Este imaginario histórico social muestra cómo emerge el niño y la niña como objetos de la pedagogía, en donde se consideraba al niño “como ser maleable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil” (ALZATE, María Victoria, 2003). Esta representación de los niños y las niñas, como seres en formación, es posible que tenga su origen en la experiencia personal como estudiante, pues cuando se les pregunta: de su vivencia qué no repetiría en su práctica pedagógica enuncian *“los malos tratos de los maestros”, “las clases aburridas”, “las exigencias de los maestros”, “las formas de enseñanza, “la soledad”, “el castigo y el regaño” (Encuesta estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).*

Esta imagen que expresan los estudiantes de la Licenciatura tiene una estrecha relación con el significado que algunos le dan a la carrera: es “una herramienta para asumir el desarrollo de mi trabajo en la escuela”. Hacen alusiones a la pedagogía como un saber y una práctica referida a la escuela, algo técnico e instrumental, como la herramienta que permite adecuar las prácticas educativas con los contextos y perpetuar la tradición de una sociedad. Imaginario instituido, desde el siglo XIX, el cual le asignaba a la educación y al maestro la gran tarea de moldear y hacer de los niños seres de bien, racionales y cristianos.

Esta noción de educación también se evidencia cuando se enuncia la *“educación como forma de corregir e impartir conocimiento”.*(Entrevista estudiantes de IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil). Un concepto que posiblemente es elaborado desde su propia vivencia escolar, en la cual los niños eran “llenados” con el conocimiento del maestro, un maestro portador de la verdad. Esta noción

de educación que predominaba en Colombia hasta la década de los 80 del siglo XX y que tiene su representación en los modelos pedagógicos tradicionales en los cuales la actividad cognitiva por excelencia es la repetición y la memoria; y donde los niños son considerados recipientes que se deben llenar y el proceso educativo esta centrado en el maestro y no en los estudiantes.

Estas representaciones se pueden observar también en algunas iconografías, en las cuales los estudiantes dibujan a un maestro enseñando y los estudiantes repitiendo, unas interacciones mediadas por relaciones de poder (posición de la maestra, manos en la cintura, la niña en la parte inferior del dibujo y con la comisura de los labios expresando el miedo), imágenes que presuponen unas relaciones de autoridad del adulto sobre el niño. Otras iconografías muestran que el proceso de aprendizaje y de formación sólo ocurre dentro del aula de clase.

Este es el imaginario educativo presente en la sociedad colombiana durante el siglo XIX y parte del XX; el cual lo podemos referenciar en un texto de prensa de esa época: "La educación, ideal supremo [...] debe mirar el perfeccionamiento de todo ser, así como en lo físico e intelectual, como en lo moral y religioso, individual y social...Educar es sacar al hombre...de la debilidad a la firmeza....de la ignorancia al saber, de la bajeza a la dignidad..."(ALZATE, 2003: 60).

En la actualidad, desde un enfoque contemporáneo de la educación, la expresión "seres en formación" tiene una connotación diferente, puede referirse a la capacidad humana de aprender constantemente y estar en proceso de renovación permanente. Evidenciado una idea de educación a lo largo de la vida, la cual es considerada "como una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción" (DELORS, Jacques 1996: 20). Estos conceptos de los niños como seres en formación son aportadas por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, y dan cuenta de la incidencia de ese imaginario institucionalizado que permea el ámbito académico en el cual se desenvuelven los estudiantes y que se contraponen

como imagen nueva al imaginario instituido referido anteriormente.

Este es un imaginario institucionalizado, transversal en la propuesta curricular donde el “Programa de Pedagogía infantil está referido al amplio campo de la educación para la infancia: la infancia es contemplada en su diversidad histórica y cultural” y en donde la pedagogía como disciplina es un saber fundante en la carrera, ya que es el eje de orientación y construcción permanente y que se expresa en el objetivo general de la carrera: “Formar docentes como licenciados en pedagogía infantil en los dominios y competencias que fundamenten su futuro desempeño profesional, de modo que reciban el legado histórico – cultural y teórico práctico de la pedagogía y su relación con las demás disciplinas, de modo que les permita desempeñarse en la educación infantil como docentes investigadores e innovadores; para que mediante su actividad primero formativa y después como profesional realicen aportes significativos a la educación infantil...” (*Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

Este imaginario institucional se manifiesta en las expresiones de las estudiantes cuando enuncian que el *“programa está basado en las técnicas y métodos para mejorar la relación de los niños con los adultos”*. *“Un programa que forma personas que estén relacionadas con la infancia”* y que *“ayuda a la formación del sujeto para que tenga capacidades de enfrentarse al mundo”* (*Encuesta estudiantes VII - IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

En este fluir de ideas, imágenes y representaciones se observa cómo existen discontinuidades y continuidades en los imaginarios sociales de los y las estudiantes, quienes en su interacción con la carrera han ampliado y cambian su representación de educación e incorporan elementos nuevos a las ideas de niño, niña e infancia. Lo que se evidencia cuando enuncian que la educación no es un proceso ajeno a lo humano sino que en ella intervienen diferentes agentes como lo son los maestros, niños y directivos de una institución. Lo cual, de forma crítica o justificadora, orienta sus acciones dentro y fuera del aula, haciendo referencia al

carácter social que tiene el discurso en la carrera como lo enuncian en las entrevistas *“Cuando uno entra a estudiar una Licenciatura de Pedagogía Infantil, como que el campo de acción uno lo ve limitado al aula, pero en este momento uno se da cuenta que hay muchas otras posibilidades”*. *“El discurso de la universidad es muy social, crítico, y tiende a humanizar las practicas”* (Entrevistas a estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Estas representaciones de educación, de formación y de pedagogía que logran evidenciar una ruptura posiblemente mediada por el rol que se le ha establecido a la pedagogía y a la infancia en la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la cual *“La propuesta curricular es considerada como un proyecto de investigación en permanente construcción para la formación de docentes que considere la dinámica social y se implique de manera decidida con los más importantes y vigentes movimientos teóricos, prácticos y enfoques sobre la infancia”* (Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil). Desde esta propuesta curricular, la pedagogía se considera *“la dimensión formativa, la dimensión práctica y la dimensión investigativa, las cuales buscan permanentemente la convergencia de miradas disciplinares y las explicaciones que estas dimensiones ofrecen sobre los fenómenos de la infancia”* (Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil).

- **La Infancia como representación social: elemento de un imaginario instituido**

Muchos de estos estudiantes tienen en su imaginación que la infancia es un espacio *“de juego, de amor, de ternura”*; sin embargo, algunos rechazan el autoritarismo y ven a los niños vulnerables frente a la acción del adulto, retomando su experiencia personal tanto en la familia como en la escuela, en donde la soledad y la imposición marcaron la experiencia de la infancia (Encuestas y Entrevistas Estudiantes de VII - IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

De igual forma, desde estas experiencias los estudiantes han consolidado un imaginario instituido de la infancia, por cuanto son conceptos que han existido y se han construido socialmente. Para estos estudiantes la infancia es "una etapa de la vida del ser humano": concepción biologista, que estuvo presente en la sociedad desde el siglo XV, inclusive según Javier Saénz y Olga Lucía Zuluaga, desde el siglo I en los tratados pedagógicos de esa época. El concepto de infancia fue manejado, durante mucho tiempo, como un enunciado que hace referencia a un lapso de vida común y lineal, transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por ello, la infancia, como "estado natural", ha sido objeto de protección, inversión, control y represión.

De otro lado, la infancia es representada como "amistad", "independencia", "capacidad de olvido", "encierro constante en el aula de clase". Expresiones que vienen más desde la vivencia de cada uno de ellos y manifiestan la mirada que se ha hecho en algunas épocas a la infancia como es la sumisión del niño a la autoridad del adulto, el no reconocimiento de las condiciones de la población a la cual se refiere la infancia como categoría, es decir, una infancia olvidada y que no es reconocida en las aulas de clase, donde se les exige a los niños comportamientos de adultos, se les limita y no se les reconoce su actividad. Una infancia que era mirada como una etapa de incompletud del ser humano, que debía ser orientada por el adulto para lograr la madurez y la completud. Una etapa en la cual el castigo y los correctivos eran indispensables para formar a los futuros adultos en los valores y principios de la sociedad, particularmente la cristiana.

Pero también han construido desde el derecho y la ley (Constitución Colombiana) una representación de infancia, que está ligada a la tradición instaurada en la sociedad a partir del siglo XVII y es la infancia como edad del ser humano, y que refiere a personas "menores de edad", "personas en formación", es decir, personas que deben ser educables, por ello deben obedecer al adulto, deben ser maleables para que aprenda las costumbres y la tradición social con el fin de

preservar y continuar con los órdenes establecidos, idea que es reforzada cuando se refieren a los niños como “el futuro”. Un imaginario que ha hecho parte de la tradición pedagógica y que obedece a la función social que en el siglo XVII se esperaba de la educación: crear seres “obedientes y heterónomos”, como lo expone Oscar Saldarriaga en su libro *El oficio del Maestro*.

Aunque algunos estudiantes enuncian la infancia como categoría que hace referencia a una población específica, con características y necesidades particulares, lo cual sería elementos de un imaginario institucionalizado e instituyente que porta el proyecto curricular de la licenciatura en Pedagogía Infantil, cuando conceptualiza a la infancia como una concepto moderno que universaliza una serie de dimensiones de una población específica como son los niños y las niñas de diferentes grupos; este se diluye o amalgama con elementos de un imaginario instituido cuando se refieren a esa población como “Personas con responsabilidad de acuerdo a su edad”, es decir, una idea de la infancia como categoría que referencia a los seres educables, que deben ser orientados para que puedan desempeñarse en el mundo, por que son el futuro y en la cual no se reconoce la diversidad poblacional e individual. Una idea de la infancia asociada a las significaciones que se construyeron a partir de la infancia personal asociada a las relaciones de poder, con normas, hambre, soledad y discriminación.

- **Las representaciones de infancia, niño y niña: elementos de un imaginario instituido presente en la Vivencia Escolar.**

En las actuaciones de los futuros maestros vemos como los imaginarios instituidos fluyen y hacen parte de las formas de relación con los niños y las niñas que tienen los estudiantes en su vivencia escolar. A pesar de que busquen actividades que rompan con aquello que se considera “tradicional”, se logran colar en el desarrollo de su acción pedagógica en clase acciones como “*el premio y el castigo*”: “*Quienes están sentados y disciplinados, pasan primero al tablero*” y “*luego de varios intentos para lograr que los niños se interesen por la actividad y no conseguirlo, recurre a la alternativa de retirar al niño del salón*” (Observación

vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil). Esta forma de educar, que obedece a las pedagogías clásicas y a un modelo de maestro tradicional que propendía por el control y la autoridad, y la formación se centraba en la disciplina, el premio generaba procesos de heteronomía y el castigo procesos de sumisión, modelos que son clasificados y analizados por Oscar Saldarriaga en el libro *"El Oficio del Maestro"*, estos modelos suscitan una serie de "tensiones" entre la función social que la educación debe cumplir en cada época y las técnicas disciplinares propias de la escuela y del oficio del maestro.

Se observa asimismo que no se identifica al niño en el desarrollo de las clases, se le llama con palabras como "señor", "señorita", negando la condición de niños e identificándolos como adultos. También la utilización de términos en diminutivo como "amiguitos", mis "angelitos", cuando no nombrados con expresiones como "amor" y sustantivos como "chicos", "nenas", "mamita" o "papito" (*Observación vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*). Estas actuaciones y formas de relación con los niños develan la presencia de ese imaginario instituido que considera al niño como "personitas", "personas en formación", "personas a educar", "alguien a quien enseñar", donde el proceso de educación no se centra en el aprendizaje como una forma de reconocer al niño como sujeto portador de conocimientos, sino objeto o paciente del proceso de conocimiento, y para que el maestro pueda enseñarle, el niño debe ser castigado o debe ser tratado con diminutivos y palabras que no hacen referencia a su condición de sujeto.

En estas actuaciones y lo que enuncian en sus discursos se maneja una idea de niños desde la pedagogía donde los niños y niñas tienen derechos y deberes y desde la concepción humanista tradicional que les da un lugar en la sociedad. Pero además desde la constitución pues consideran que son personas con derechos y deberes y que la obligación es velar por el cumplimiento tanto de los deberes como de los derechos. Idea del derecho inherente al deber y el cumplimiento del mismo, es decir para tenerlo se hace necesario cumplir con los deberes, lo cual diluye la significación del derecho como inmanente a la condición

humana.

Elementos de un imaginario instituido que se manifiestan en las formas como las y los estudiantes de IX semestre se relacionan con los niños en su vivencia escolar y en las estrategias de las que hacen uso para desarrollar su acción pedagógica, como es el uso de la penitencia como forma de mantener el orden en el aula de clase. “Si no están en orden, no hacemos nada”, “Pasa la niña de allá que esta sentada”. El orden se mantiene solo por unos segundos, porque al momentito están nuevamente todos y todas encima de ella. Profesora: “Quién no esté sentado, tiene penitencia” (*Observación de Vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

Así mismo este imaginario se devela o permea en la acción pedagógica cuando se hace uso de miradas y gestos en forma de juicio como formas de censura frente alguna acción que los niños han realizado fuera de lo propuesto en las clases. Lo cual refiere una actitud de control y desaprobación frente a la acción del niño: Actitudes muy comunes en los maestros en donde el reproche no es explícito y se juega más con el lenguaje gestual y soterrado. “Un niño desde el puesto la llama gritando, ella se voltea lo mira y le hace señal de silencio poniendo sus dedos en su boca, trata de escuchar lo que el niño le dice. Uno de los niños está comiendo naranja y se le sale de la boca, la profesora lo mira de forma que con ella –la mirada- le reprocha queriéndole decir que eso no esta bien hecho. Alguien silba. La profesora, en un tono de voz de regaño, dice: “¿Quién esta silbando así de feo?” (*Observación de Vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*). “Un grupo de niñas se levantan a abrir la puerta, la estudiante de práctica lo mira, se les acerca colocándose las manos en la cintura y luego les aplaude, moviendo la cabeza hacia arriba y abajo, como diciéndoles: “¡Muévanse!” (*Observación de Vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*). Al otro lado del salón hay un niño que tiene un libro y lo esta rayando. Profesora: “¡No raye el libro!, ¿no ve que es de todos?” El practicante le pide a una niña que le preste un borrador, le dice al niño: “Borre con cuidado, pero con cuidado, sin dañar el libro”. “A ver

chicos, vamos a dejar los trabajos ahí para hacer la oración... Maicol, siéntate, dejen sus materiales ahí." (*Observación de Vivencia IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

De igual forma, se puede establecer una relación estrecha con los elementos de este imaginario instituido que portan las estudiantes y sus experiencias de vida, su experiencia escolar y de sus primeras relaciones con la niñez. Estos estudiantes son en su mayoría los hermanos mayores que han tenido que cuidar a sus hermanos pequeños, pero además han tenido sus primeros acercamientos con los niños y las niñas a partir de las prácticas pedagógicas de las escuelas normales, de proyectos de catequesis y proyectos recreativos (*Entrevista estudiantes de IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*). Pero además estas formas de relación se encuentran marcadas por su vivencia como: "Mi padre es policía jubilado, pero aún sigue siendo el padre controlador y vigilante, excesivamente preocupado por mi vida" (*Historia de Vida estudiantes de IX Semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

Desde estos espacios, la relación inicial con la niñez se encuentran mediada por la actividad escolar, el servicio social y la alfabetización que realizaron cuando fueron estudiantes; en espacios de recreación, en espacios del cuidado y la crianza porque muchos de ellos son madres o padres, como lo enuncian en las entrevistas "Los primeros acercamientos que tuve al trabajo con niños en un programa que se llamaba El vigía de la salud, y en la alfabetización que hice en el colegio me llamó mucho la atención el poder educar niños" (*Entrevista estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil*)

Estas experiencias personales ha aportado elementos en la consolidación de un imaginario de niño y niña como también determina las formas de relación que se establecen con la niñez. "En la vivencia con los niños, yo siempre he tratado de ser muy amiga, como que uno entra mas allá de la autoridad; entonces era como muy natural." (*Observación de Vivencia Estudiantes IX Semestre*). De igual forma

ven a los niños y las niñas desde los aspectos positivos que les dejó su infancia como los sentimientos de amistad, independencia, el amor, y la ternura, el juego.

Muchos de estos estudiantes tienen en su imaginación que la infancia es un espacio de juego, de amor de ternura; sin embargo algunos rechazan el autoritarismo y ven a los niños vulnerables frente a la acción del adulto, retomando su experiencia personal tanto en la familia como en la escuela, en donde la soledad y la imposición marcaron la experiencia de la infancia.

2.3.1.2. Elementos del imaginario institucionalizado de infancia, niño y niña presente en el imaginario social de los estudiantes.

Las representaciones de los niños y las niñas y de la infancia determinadas por elementos de un imaginario instituido se ve tocada, confrontada y en muchas ocasiones reevaluada al entrar en contacto con el imaginario institucionalizado, en este caso, el imaginario que porta y sobre el cual ha sido propuesto el Currículo y el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual considera a la infancia como "concepto moderno que intenta universalizar unas síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras), todo lo cual aparece en relaciones comprensibles desde una mirada cultural.

El concepto de infancia lucha con la diversidad poblaciones (la niñez de cada grupo o cultura) e individual (cada niño o niña) cuyas peculiaridades no son superfluas sino significativas y esenciales, puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, d experiencia y de sentido de vida" (Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil). Este imaginario que ha sido interiorizado por las y los estudiantes a través de las diferentes formas académicas que propone el plan de estudios, como son los talleres y los seminarios trans-disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios como son:

“El taller del reconocimiento del yo”, “La construcción social del sujeto” y las vivencias como las de sexto semestre “Los niños y la Ciudad” y sus experiencias de vivencia en el DABS.

De estas formas académicas ellos han consolidado conceptos que les permiten ver a los niños y a las niñas como “personas con sentimientos y conocimientos, y que necesitan de nuestro cuidado”. Además de hacer un “reconocimiento de la condición del niño como sujeto (sentir, conocer y actuar)”, y una idea de la protección como condición asociada a niños y niñas.

De igual forma, este imaginario institucionalizado se cuela en ellos cuando consideran al niño o la niña como “seres en construcción, activos, con posibilidad de conocer el mundo a través del juego”; “seres con multiexpresividad”, término que da la idea del niño como sujeto, como ser social que nace en una cultura, que es un ser humano complejo y completo, reconociéndolos como portadores de conocimientos.

También frente a ese imaginario de los derechos unido con el cumplimiento del deber aparece la idea de los derechos como un arma y herramienta para llegar a la dignificación y la propuesta de la educación como la actividad fundamental de la humanización de los niños. Este imaginario advierte también un proceso de formación profesional de los estudiantes en la carrera.

Desde este imaginario institucionalizado las estudiantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas desarrollan estrategias en las cuales no es necesario que los niños estén organizados de una forma determinada y única cuando están desarrollando una actividad de enseñanza en el salón de clases pero si es fundamental que se realicen las actividades propuestas.

Del programa de Formación de maestros los y las estudiantes a parte de encontrar elementos que les ayudan a ver y mirar a los niños y las niñas han encontrado

herramientas que les permiten relacionarse con ellos, con el conocimiento y su profesión de forma diferente a la que muchos de ellos vivieron en su tiempo de escolaridad, es así como hablan de “la pedagogía como elemento fundamental al mejoramiento de la calidad de vida de la escuela” y como este “saber pedagógico debe ser la herramienta fundamental para el desarrollo profesional de los maestros”.

El hecho de reconocer que “el programa es una educación enfocada a las necesidades de la infancia”, lleva a interpretar que son las propuestas académicas y del plan de estudio lo que les han permitido consolidar nuevas imágenes de niño, niña y de la infancia, al igual que nuevas formas de llevar a cabo su labor, rompiendo con los esquemas tradicionales de enseñanza, por ello encuentra en diversos espacios formas para que el niño aprenda como la ciudad, que se convierte en un espacio educativo “pues en ella se reflejan las diferentes realidades a las que día a día se enfrentan los niños y las niñas, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje y reflexión.”

De igual forma, el juego como una forma de acercamiento a los niños y de aprendizaje y desde los diferentes talleres se construyen formas de trabajo como el arte, la lúdica, la recreación, no sólo para construir espacios de aprendizaje, sino para el bienestar de la infancia y la sociedad. Lo que sitúa en la formación de estos maestros el aprendizaje como elemento fundamental para el desarrollo de los sujetos y el crecimiento de la sociedad.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil, en su plan de estudios, tiene la necesidad de: “contribuir a desentrañar los imaginarios y las representaciones de la infancia, sus mundos, sus ámbitos de desarrollo, sus prácticas y pautas de crianza, el lenguaje y las narrativas de niños y niñas” (*Documento de Acreditación Previa Licenciatura en Pedagogía Infantil*); pero para esto se hace necesario conocer el imaginario que los estudiantes de la Licenciatura tienen sobre ésta, y si con ella se logra modificar.

Los y las estudiantes de noveno y décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” evidencian un imaginario con respecto a los niños y las niñas que se ha construido no solo en sus historias de vida (el paso por el colegio, la crianza que han recibido en sus hogares, el contacto que durante este tiempo tuvieron con niños y niñas), sino que ha recibido elementos que se han ido incorporando a través del paso por la universidad.

Se trata de ser consecuentes con el objetivo general del Plan de estudios, que a la letra dice: “Formar docentes como Licenciados en Pedagogía Infantil, en los dominios y competencias que fundamenten su futuro desempeño profesional, de modo que reciban el legado histórico cultural y teórico práctico de la pedagogía y de su relación con las demás disciplinas, de modo que les permita desempeñarse en la educación infantil como investigadores e innovadores; para que, mediante su actividad primero formativa y después profesional, realicen aportes significativos a la educación infantil y hagan vínculos fructíferos con comunidades académicas, pedagógicas y educativas, y con instituciones relacionadas con el cuidado y la educación de la infancia, permitiendo así tanto el intercambio crítico de sus avances, como su trascendencia en la calidad de la educación infantil y en el mejoramiento de las relaciones sociales con los niños, como fundamento de su formación ciudadana, buscando incrementar, a la vez, su bienestar y su alegría presentes y futuros en el Distrito Capital, en el País, y en un contexto más amplio de países con intereses educativos comunes.” (*Documento de Acreditación Previa Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

Desde las materias más relevantes, y como lo propone el Plan de Estudios, la Vivencia escolar es el eje fundamental de la carrera, ya que es allí donde se hace el acercamiento a la infancia, se significa y se reconoce a la escuela como uno de los primeros espacios de socialización, además de ser allí donde se plasman y se hacen visibles los conocimientos teóricos que en la universidad se adquieren;

haciendo que esta materia cobre importancia entre los estudiantes. Allí se hacen explícitas las necesidades de la infancia, se confronta la teoría con la realidad, y hasta se puede entrar a cuestionar hasta qué punto se encuentra presente la vocación profesional, y hasta dónde el currículo marca la interacción con los niños y las niñas.

Aquí se evidencia el actuar de los-las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con los niños y las niñas ya que se hace explícita su forma de relación, haciendo "aflorar" un imaginario al respecto de ésta, pues se evidencia y resignifica el concepto que de ésta tienen, es decir, se confronta, no sólo la parte teórica, también el imaginario con el que se viene –instituido- y cómo la universidad contribuye a fortalecer ese imaginario sobre infancia –institucional- o simplemente es un pretexto para un título profesional.

Frente al objetivo general del programa curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se denota una clara confrontación que se devela en la actitud que adoptan los-las estudiantes frente a las situaciones y los contextos a los cuales se enfrentan en el momento de comenzar una nueva vivencia, así como las condiciones del lugar al que se llega, tiene mucho que ver ya que no en todos los lugares hay la suficiente disposición de la gente que allí se encuentra, así como lo poco apropiado del espacio para alcanzar no solo los objetivos que como estudiantes de la Licenciatura deben alcanzar, también los que la institución propone.

Esto se hace evidente en los registros que se toman de las prácticas escolares donde se evidencia como estos factores entran a jugar un papel importante para el actuar de los-las estudiantes en sus prácticas pedagógicas: "En estos momentos entra la señora de la cocina y les pide que desocupen la mesa grande por que la necesita para recibir los refrigerios; allí es donde están ubicados la mayoría de niños grandes; el practicante se queda quieto y en silencio, en la cara se le refleja incertidumbre por que con esto se le puede dañar la actividad".(Entrevista

estudiantes IX semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Estos acontecimientos ponen en entredicho lo que se propone en el Plan de Estudios sobre tratar de modificar el imaginario que los-las estudiantes tienen sobre la infancia, niño y niña, y también de la escuela y la forma cómo se puede intervenir en ella, ya que por más que aquí, el Plan de Estudios haya afectado el imaginario de los estudiantes, se hace evidente que este se “debe” acomodar a las necesidades y requerimientos del lugar en el que se lleva a cabo la práctica escolar, teniendo, en ocasiones, que olvidar la llamada “innovación”, y volver a la tan mencionada “educación tradicional” del grito, el castigo, la penitencia, y limitando la obtención de aprendizajes al aula escolar.

Otro de los aspectos que toma relevancia con la vivencia escolar es la posibilidad de trabajar con los niños y las niñas desde sus “necesidades”. Un acercamiento al mundo de la infancia desde las realidades sociales, los diferentes contextos, la sensibilidad y el conocimiento de las diferentes etapas de los niños, es importante conocerlo y trabajar con ello, ya que se permite una mejor dinámica de los procesos a los cuales llegan tanto los niños y las niñas como los mismos estudiantes en formación docente.

El discurso de los estudiantes denota una cierta permeabilidad por parte del discurso que en la carrera se maneja, ya que significar a la infancia como una categoría que agrupa a una población específica, los niños y las niñas, abandonando la idea de la infancia exclusivamente como una etapa de la vida. De igual forma representar a los niños y niñas como sujetos de derechos y deberes, siendo este uno de los ejes temáticos de los módulos que después de sexto semestre se comienzan, ya que el módulo de: “Necesidades Educativas Especiales, Salud y Calidad de Vida, Situación de hecho y de Derecho”, son algunas de las materias que modifican el discurso sobre la defensa de los Derechos de los Niños y las Niñas, teniendo en cuenta que el reconocimiento a la infancia se genera desde la misma perspectiva de género, ya que desde allí el

discurso sobre la infancia ya no parte de la idea de mencionar al “niño”, si no connotaciones de diferenciar al niño y la niña, juntos, pertenecientes a la categoría de infancia pero con la distinción de su género, son aportes que con estas materias se hacen obvios, además de reconocer la importancia de conocer el tema sobre los derechos de la Infancia y las políticas que maneja el Estado para la protección y el cuidado de la misma, generan en los-las estudiantes un impacto que les permite retomar estos discursos, comprometerse y apropiarse de ellos, “sacándoles el jugo” en las diferentes vivencias o prácticas escolares. El eje temático “Ética, Política y Derecho en la Educación Infantil” se refiere al compromiso con la infancia que adquiere una dimensión institucional. Reiteramos que es el compromiso con los niños como parte de país, de la nación, de la ciudad, de la democracia...” (*Documento de Acreditación Previa Licenciatura en Pedagogía Infantil*).

2.3.1.3. Elementos de un imaginario Instituyente presente en el imaginario social de infancia, niño y niña de los estudiantes.

En el imaginario social de infancia, niño y niña de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil de IX semestre se dibujan elementos de un imaginario instituyente, entendido este como ese imaginario transformador, emergente y contestatario. Elementos de este imaginario que se van instaurando en la mente y las actuaciones de los y las estudiantes a partir de su experiencia de vida en la universidad y que confronta en muchos casos ese imaginario de niñez que se ha consolidado en ellos en sus diferentes procesos de socialización, particularmente el de su experiencia personal en su familia y en la escuela.

Así encontramos representaciones de los niños y las niñas, como “los niños son seres que enseñan”: idea de un niño al cual se le reconoce como un sujeto portador de un conocimiento y de una experiencia; y, por lo tanto, en el aula de clase durante la vivencia escolar los y las estudiantes de la licenciatura inician sus actividades partiendo de recoger los aprendizajes previos de los niños.

Esta idea de niño, viene de las pedagogías contemporáneas las cuales surgen como paradigmas en la pedagogía mundial respondiendo a los cambios filosóficos, económicos y sociales y que en Colombia ha tratado de instaurarse en la educación desde la década de los 80. Una pedagogía en la cuales los niños y las niñas no son objetos educables, a los cuales hay que imprimir el sello de los adultos. Sino que son seres sociales que aprenden en diferentes procesos de socialización, con capacidades diversas y diferentes, además de ser sujetos de protección y cuidado, son sujetos de derechos.

Con ello se puede decir, que los estudiantes de la licenciatura se han apropiado por diferentes vías (saberes cotidianos y saberes académicos) la propuesta de la educación como la actividad fundamental de la humanización de los niños. Este imaginario advierte también un proceso de formación profesional de los estudiantes en la carrera. Estas representaciones dejan entrever la apropiación de un saber especializado propio de la psicología y la pedagogía que explica y conceptualiza el proceso de desarrollo infantil.

Estas ideas y representaciones que pugnan por emerger y consolidarse en toda la sociedad y que, aunque institucionalizadas, no hacen parte de un imaginario instituido social, se convierten para nosotros en elementos de un imaginario instituyente que es contestatario frente a las ideas presentes en las prácticas de los maestros y maestras en ejercicio. Y que, en una dialéctica permanente, permean las actitudes de los futuros maestros, lo cual se refleja en las actividades y en el sentido de las acciones pedagógicas en sus vivencias escolares de manera particular en los siguientes tópicos:

- **Docencia y formación integral para los niños con una responsabilidad social que pueda cambiar la vida de un niño.**

Esto hace parte de un gran propósito, por tanto no se puede soslayar la responsabilidad que compete a quienes se dedican profesionalmente a formar, mediar y facilitar el proceso de construcción de personas autónomas. Entender

que el maestro y la maestra pueden contribuir en la vida de cientos de personas, en este caso llamados escolares, es parte constitutiva de esa responsabilidad social.

El programa de formación docente es un espacio para la búsqueda del conocimiento de la niñez, se constituye en un espacio privilegiado para entrar en tratos con los niños y las niñas de segmentos pobres de la población; en tanto se interactúa con niños y niñas necesitados, es mucho más pertinente perspectivar un imaginario instituyente, pues estos niños y niñas poco interés tienen en mantener el statu quo. Los profesores y profesoras tienen una maravillosa oportunidad de conocer en detalle la forma cómo se inscribe en la vida y en el mundo ese conjunto de recién llegados llamados niños y niñas. Por ello, la investigación es una necesidad, que, por otra parte, garantiza un mejor desempeño como educadores (as).

- **El aprendizaje no se da sólo en la escuela**

La escuela es un espacio-tiempo privilegiado para el aprendizaje, pero en páginas arriba, y de la mano de Jacques Delors, hemos bosquejado los saberes esenciales que debe adquirir un niño y una niña en el alba del siglo XXI: aprender a aprender (o a conocer), aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás. Por tanto estos cuatro aprendizajes esenciales e impostergables desbordan las fronteras de la institución educativa y son de veras posibles en la comunidad humana. Un niño y una niña aprenden a ser en las interacciones mundovitales, en ese entramado rico y complejo de relaciones e influjos que hemos convenido en llamar sociedad. Asimismo él y ella son hebras de la gran trama de la vida, de la red de la Naturaleza y la Cultura, y sólo en esa urdimbre consiguen ser y estar. La sociedad está haciéndose y rehaciéndose, construyéndose y deconstruyéndose incesantemente; nada está terminado, por fortuna; todo parece recomenzar, y por ello mismo los recién llegados a esta fascinante aventura tienen todas las oportunidades de destejer lo mal tejido e iniciar un nuevo tejido de relaciones que

se acerquen más a lo que se quiere y necesita. Y esta gran empresa no es posible sino en el gran teatro del mundo, del cual la institución educativa no es sino uno de los tantos contextos.

- **La ciudad se convierte en un espacio educativo**

Una nota distintiva de la nueva época es el reconocimiento de la ciudad como un escenario de aprendizaje; una gran escuela, como la han llamado atinadamente la administración distrital y la Secretaría de Educación Distrital. La ciudad educa y es, al mismo tiempo, educanda, es decir, debe ser educada por quienes en ella aspiran a formarse como ciudadanos. No es posible ahora, y mucho menos para habitantes de una ciudad como Bogotá, educarse en los estrechos espacios de un apartamento, de cara a la pantalla del televisor o el monitor del computador; tampoco es posible adquirir los cuatro saberes esenciales esbozados arriba en la institución escolar ni en la compañía exclusiva de los padres. Más allá de estos microcontextos, está el gran contexto y el gran texto de la ciudad, adonde se tiene que estar y tejer, pensar y actuar. La ciudad no es sólo un gran espacio, ni un cruce de avenidas y calles, sino una colosal confluencia de símbolos y signos, y todos en ella nos comportamos ya sea como enunciadores de signos o intérpretes de esos mismos signos. Hay, pues, que reconocer y conocer la ciudad, conquistar uno a uno sus lugares de interés, la malla de senderos que rodean los barrios, sus museos, bibliotecas, polideportivos, parques, humedales, universidades, templos, ferias, supermercados, sistemas de transporte y plazas.

- **El juego como una forma de acercamiento a los niños y una vía para el aprendizaje**

Existe una Asociación Internacional por el Derecho del Niño al Juego (IPA) la cual considera, en su Declaración de Principios, que “el juego, junto con los requerimientos básicos de nutrición, salud, vivienda y educación, es vital para el desarrollo del potencial de todos los niños.”

Un poco más adelante, la misma Declaración sostiene: “El juego ayuda al desarrollo físico, mental, social y emocional del niño” (1996:13).

Pues bien, en toda la línea se considera aquí que el juego es una vía regia para el aprendizaje y para la formación integral de niños y niñas.

Friedrich Schiller dejó dicho que “el hombre sólo es completo cuando juega”, y Jean Chateau complementa: “El arte, la ciencia e incluso la religión son frecuentemente juegos serios” (*L'Enfant et le Jeu*, 1954:13).

La pedagogía es vista, así como la investigación tanto en el aula como fuera de ella, como un complejo juego en el cual tanto niños y niñas como docentes están o deberían estar permanentemente involucrados. No es posible vivir sin el juego, no es posible ser sin el juego, no es posible conjurar el miedo, la angustia ni la mismísima muerte que acecha desde las esquinas sin el juego.

Mediante el juego, niños, niñas y docentes confluyen en un mismo ámbito de pequeñas certidumbres; porque el juego, azar e improvisación, prepara el ambiente para la seguridad y el acercamiento; el juego acerca a las personas, suprime las fronteras de edad, anula los prejuicios y nos permite ser, por unos momentos, lo que somos de veras, es decir, lo que queremos ser.

El arte, la lúdica, la recreación no sólo permitir construir espacios de aprendizaje, sino que garantizan el bienestar de la infancia y la sociedad. Además se da la posibilidad de romper con los esquemas tradicionales y se sitúa el aprendizaje como elemento fundamental para el desarrollo de los sujetos y el crecimiento de la sociedad.

- **Respeto por la actividad infantil**

Finalmente, todo este largo proceso, no siempre fluido y cierto, sino acechado muy

de cerca por la duda y el fracaso, nos ha permitido crecer como personas, individualmente consideradas, y como grupo. Porque nos ha hecho reflexionar e indagar durante varios meses sobre los niños y las niñas, actuar e interactuar con ellos y ellas, poner los pies en la tierra y ascender hasta su estatura para poder ver el mundo con sus propios ojos. Ha sido un maravilloso juego de transposiciones, de intercambios de miradas y puntos de vista, ejercitándonos en el difícil camino del reconocimiento del otro y la otra, de iniciar el rito del despojamiento, única manera de respetar todo cuanto los niños hacen o dejan de hacer. Porque hemos podido comprobar y a veces comprender que cuando los niños y las niñas no quieren hacer lo que queremos que hagan es cuando mejor son y más decididamente logran subvertir la realidad. Los niños y las niñas son seres altamente complejos, ocupados y preocupados, activos, inquisitivos, insobornablemente obstinados. Los niños y las niñas no tienen miedo en divulgar a grito pelado que el rey está desnudo mientras nosotros estamos empeñados en alabar el vestido nuevo del emperador.

Este tortuoso recorrido nos ha permitido apreciar todo cuanto los niños hacen; valorar sus preguntas, contagiarnos de su alegría, hacernos provocadores con su provocación, burlones con su candorosa burla. Nos ha permitido asimismo entender que el mundo puede y necesita con urgencia ser mejor, y esto es posible si los niños y las niñas tienen todas las condiciones para que sean niños y niñas.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como resultado de la presente investigación, con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital y del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se presentan a continuación una serie de hallazgos, algunos de los cuales pueden servir como punto de partida de nuevas incursiones investigativas, en la prometedora relación abierta entre los imaginarios, la formación de docentes y la educación de la niñez:

1. APORTES TEÓRICOS

En primer lugar, se puede dar cuenta de algunas decisiones teóricas que hicieron posible desarrollar procesos de investigación sobre determinados imaginarios sociales (infancia, niño y niña), en comunidades académicas específicas.

Se habla en estos documentos de *los* imaginarios, pues se opta teóricamente por su existencia y su diversidad. Pese a que se supone su presencia en todas las representaciones, verbales, icónicas, gestuales... y en los productos culturales en general, los imaginarios evaden el abordaje directo; en las representaciones se manifiestan como indicios, pero no se puede ir en pos de ellos más que construyendo "puentes" de nuevas representaciones (filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociohistóricas... y en general investigativas), por lo cual, el ejercicio se convierte en un permanente rodeo. No obstante su carácter evasivo, una vez se los acepta teóricamente, se puede seguir el rastro de su omnipresente actividad, a cuyo efecto se ha dado el nombre de Significaciones Imaginarias.

Así como no es posible ver la propia pupila cuando se mira algo, no se pueden ver los imaginarios que participan de la significación y el sentido de las imágenes y representaciones del mundo para los individuos y para los grupos humanos. El psicoanálisis freudiano propuso la premisa del deseo (del sujeto) en la creación del "objeto", y vislumbró su génesis en las primeras relaciones parentales, o sea en un determinado nicho psicoafectivo y sociocultural. La "investidura" o "carga" subjetiva en la elección de algo (la madre, el padre...) como objeto ("objeto de deseo") vincula desde el inicio su representación (mundo) con lo afectivo. Ahora bien, si se acepta que es por la participación del sujeto que "algo" se hace objeto, el nacimiento del objeto (o su aparición) ha de coincidir con su representación, la cual no es concebible, además, sin una actividad cognoscitiva del sujeto. Más allá de la solicitud de los cuidadores para con el recién nacido, sus primeras representaciones constituyen un asombroso acto de creación por medio del cual el bebé da origen a su mundo y a sí mismo. Estas representaciones iniciales, primicias en la constitución del sujeto, hacen posibles y condicionan sus futuras representaciones, y de alguna manera rigen la elaboración de las nuevas relaciones de los sujetos con su entorno social y con el mundo humano. El papel de las primeras representaciones en la génesis constitutiva del sujeto hace de ellas auténticos imaginarios y circunscribe para ellos su dimensión ontológica.

La constitución del sujeto hace de él una fuerza de afiliación o de disentimiento y resistencia en relación con lo instituido en su entorno. Castoriadis llama "imaginación radical" a esta fuerza de atocreación y creación de los sujetos individuales, y "psiquis" a su presencia creadora en la sociedad. Pero los "nuevos" sujetos tienen un largo proceso de constitución en el seno de la sociedad, en la que circulan como moneda los más diversos imaginarios sociales.

Cuando se trata de los imaginarios de niño, niña e infancia no es posible abstraer su proximidad y complementariedad con las más importantes y arcaicas representaciones (o imaginarios) del psicoanálisis (el padre y la madre) y su decisivo papel en la constitución de los sujetos; y tampoco se puede pasar por alto

su trascendencia cultural (o su sentido de *paideia*), de manera que su investigación es necesariamente un estudio cultural.

Esta investigación ha optado por la dimensión social de los imaginarios, fijándose en las relaciones discursivas y prácticas de los estudiantes de la Normal y la Licenciatura con los niños y las niñas, encontrando, en la diversidad de representaciones, unos rasgos generales, algunos de cada grupo y una variación significativa de ellos en el tiempo, o durante el transcurso de su formación, distinguiendo en ellas importantes significaciones imaginarias sociales, como aquello que emerge de los imaginarios haciéndolas posibles como representaciones actuales. Pero sin descuidar el papel creador de los imaginarios (que, como se ha dicho, constituye y transforma sin cesar el mundo humano).

Asumir el objeto de investigación en su dimensión cultural ha exigido la adopción de categorías teóricas de la actividad de los imaginarios sociales propuestas por Castoriadis como: lo *instituido*, cuyas significaciones imaginarias se asocian a la costumbre, a ciertas tradiciones o formas muy estables de las relaciones estudiadas; lo *institucional*, como las significaciones imaginarias asociadas con las instituciones objetivadas socialmente como la familia y la escuela o la educación formal; lo *instituyente*, o las significaciones imaginarias que tienen el poder de instituir relaciones o crear "realidades". Desde la *paideia*, o desde la perspectiva cultural de la educación, hay imaginarios "instituyentes" que pueden asociarse con los poderes de reproducción o con la capacidad de instituir en las nuevas generaciones lo ya instituido socialmente; pero también, y de manera esencial, lo *instituyente* se asocia con la aparición de lo nuevo, de las nuevas relaciones, de lo creador, por eso Castoriadis lo llama *instituyente radical*.

La puesta en juego de estas categorías en el proceso investigativo ha abierto la mirada a una vida en ebullición que se debate entre la estabilidad y la renovación, entre lo "viejo" y lo "nuevo" en el contexto de la educación para la infancia, actualizando las preguntas teóricas relativas a lo vigente y a las posibilidades de

cambio, cuando se considera el efecto de la actividad intencionalmente orientada de una institución “formativa” sobre particulares significaciones imaginarias de sus estudiantes.

Los resultados que queremos subrayar en esta parte “conclusiva” se constituyen como novedades que no sólo afectan la conciencia relativa a la formación de docentes pedagogos para la infancia en los aspectos que atañen al sentido y calidad de sus relaciones con los niños y las niñas, sino que proyectan la pregunta sobre las posibilidades formativas de toda institución educativa, e introducen elementos que enriquecen el desarrollo teórico de los imaginarios en general.

2. APORTES METODOLOGICOS

En segundo lugar, en el proceso de investigación desarrollado se han creado condiciones e instrumentos investigativos para hacer evidentes las significaciones imaginarias relativas a la infancia el niño y la niña en los estudiantes de los dos programas de formación de docentes; y se han orientado esfuerzos tratando de proceder metodológicamente en la dilucidación de lo instituido, de lo institucional o institucionalizado, y de lo instituyente, en particular de lo instituyente radical, puesto que se ha llegado hasta aquí buscando los poderes de renovación y mejoramiento de las relaciones con los niños y las niñas a través del mejoramiento de la formación de sus educadores. El método de investigación ha respondido, pues, a la necesidad de conocimiento relativa a una nueva conciencia sobre el papel de los imaginarios en la complejidad de los procesos y fenómenos que conciernen al trato con los niños y las niñas en general y a la formación de educadores para la infancia en particular.

3. CARACTERIZACION DE LOS IMAGINARIOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

En tercer lugar, aparece en los resultados, que hay estudiantes de los dos programas, con importantes significaciones imaginarias asociadas a sus experiencias de vida, o discernibles en los relatos de vida, que se remontan a la infancia. Algunas de estas significaciones imaginarias se comportan como si formaran parte de la constitución subjetiva de algunos estudiantes, puesto que aparecen en los discursos y en las prácticas, se encuentran en ambas instituciones, persisten durante el proceso de su formación, y se resisten a ser modificadas por el trabajo formativo de las instituciones.

Desde la perspectiva adoptada, pertenecen al imaginario social instituido varias asignaciones de características asociadas a la dualidad de género, al niño y a la niña, relativos al vestido, los juegos, los juguetes y los roles que los discriminan. Entre ellas, aparecen otras características discriminatorias más inquietantes que se refieren a capacidades, talentos o destinaciones sociales, puesto que implican un comportamiento discriminatorio directamente sobre el efecto educativo. En ciertos casos aparece el atenuante del discurso académico, con concepciones elaboradas a partir de los derechos de los niños, de estudios psicológicos y sociohistóricos de la infancia; y también de algún acercamiento al arte o al conocimiento de los niños en general, pero hay casos en los que se contradicen abiertamente el discurso y la práctica.

Sin duda, el discurso que más claramente interviene limitando las manifestaciones de los más agresivos imaginarios instituidos, relativos a las discriminaciones descubiertas, es el del niño y la niña como sujetos plenos y el discurso particular de los derechos de los niños.

Los imaginarios instituyentes de infancia, niño y niña de los estudiantes de las dos instituciones formadoras de maestros reconocen al niño y a la niña, como sujetos. Y a la infancia como un concepto, como una construcción cultural que elaborada

desde distintas disciplinas recoge una epistemología sobre los niños y las niñas. Pero a pesar de esto, el mundo escolarizado sigue nombrándolos como estudiantes y alumnos.

Los estudiantes de últimos semestres de los dos programas de formación representan y miran a los niños y las niñas como sujetos de aprendizaje en diferentes espacios, reconocen de ellos las necesidades especiales, su diversidad y su estatus de sujeto.

Sin embargo se observa la presencia de un imaginario asistencialista y proteccionista, lo que impide que los estudiantes se comprometan con el conocimiento, que es una tarea fundamental del docente, si lo que se espera es el desarrollo de los niños y las niñas para ser autónomos y propositivos.

El análisis de contenido enfrenta dificultades, puesto que la significación imaginaria de infancia debe ser vislumbrada desde otras significaciones imaginarias: la de los "problemas" y la de "la vida feliz". En ambos casos se trata de representaciones abiertas y genéricas, pero de cuyo contenido imaginario fuera de constatar su carácter instituido apenas nos permite reconocer la adopción creciente de una perspectiva opuesta, que reconoce los sufrimientos y las problemáticas existentes de la infancia en nuestro mundo contemporáneo. Idea que demanda el surgimiento de dispositivos que cooperen en la transformación de las miradas y las actitudes de los adultos frente a la infancia y sus relaciones cotidianas con las niñas y los niños.

Al confrontar la información de segundo semestre con los de cuarto en la Escuela Normal Superior, se detecta un avance en las reflexiones respecto de la infancia y la infancia escolarizada; incluyen expresiones como complejidad del acto educativo, cambio de paradigma y reflejan una postura incluyente del niño al integrar afecto y conocimiento, lo cual indica que la escuela no sólo se asume para el ejercicio del conocimiento sino que está asociada a un tratamiento afectivo que

desencadena conocimientos.

Al contrastar, en este mismo sentido, las percepciones de los estudiantes con los discursos de los profesores podemos aceptar que hay una correlación entre los imaginarios instituyentes que portan los estudiantes, con las prácticas institucionalizadas que incorporan algunos docentes, muchas de las cuales se apoyan en el acervo académico reconocido por las comunidades intelectuales como proyecto educativo para los programas de formación de maestros. Hecho que se constituye en un indicador de cómo un proceso educativo incide en la modificación en los imaginarios de los estudiantes.

En la base de este estudio se da con toda claridad un poderoso primer grupo de significaciones imaginarias instituidas que dibujan una concepción de niño(a) que arrastra viejas tradiciones escolares, religiosas y sociales, que mantienen su vitalidad o su poder reproductivo entre las nuevas generaciones. Hay un segundo grupo de significaciones imaginarias institucionales (del programa académico) que sostienen una concepción científicista de corte constructivista. Y un tercer grupo más pequeño de significaciones más radicales, también institucionales, que ven al niño o niña de manera más compleja.

El grupo de investigación encuentra que es posible rastrear las significaciones imaginarias que hacemos unos de otros y, en tanto sepamos que estas significaciones imaginarias afectan a los otros en distinta forma y medida, según las relaciones que se tengan con ellos, elaborarlas comunicativamente se convierte en una exigencia ética.

4. IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

El punto fuerte de la investigación fue poner de manifiesto lo que estaba latente; hacer explícitos los imaginarios con los cuales hacen su arribo los y las estudiantes a la Carrera de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital y de Ciclo

Complementario de la Normal María Montessori. Una vez se ponen en evidencia las significaciones imaginarias de infancia, niño y niña, gracias a las encuestas, los relatos de vida, las iconografías y diversas narrativas, se inicia el complejo proceso de reconocimiento de lo instituido, lo institucional y lo instituyente que se encuentran en “ebullición” y de cuyo descubrimiento y análisis se aspira a promover creaciones y prácticas que desencadenen procesos de deconstrucción de lo instituido que impide la emergencia de nuevas posibilidades para la institución de una nueva perspectiva cultural de la infancia.

Quienes inician la Carrera de Pedagogía Infantil o el Ciclo Complementario en la Normal, portan entre otras cosas un imaginario instituido, asociado a ciertas formas del “sentido común”, ese abigarrado conjunto de imágenes decantado por la tradición y que tiene apariencias de inamovible, pero que en el decurso de la Carrera, y sobre todo con las vivencias escolares, empieza a resquebrajarse. Poco a poco van emergiendo anticipos de lo que podemos llamar en propiedad un imaginario instituyente: se reconocen y revaloran sentimientos e ideas sobre la infancia y su educación, que nutridas de nuevas experiencias prácticas y conceptuales se sitúan en el ánimo como necesidades de innovación, de cambio, de contestación y crítica de lo establecido que atenta contra la esperanza que crece en torno a la infancia.

En la medida que se avanza en el proceso formativo de cada institución, los maestros en formación construyen e incorporan nuevos discursos y conceptos que supondrían modificaciones en las relaciones con la infancia. No obstante, el carácter complejo de los imaginarios hace evidentes sus paradojas: No sólo investigadores, sino también estudiantes que desarrollan sus prácticas de vivencia escolar en los planteles educativos, al observar prácticas pedagógicas de docentes que contradicen sus propios discursos y conceptos, no pueden evitar extrañarse y preguntar: ¿Qué se requiere para lograr la convergencia entre los conocimientos y las prácticas, de suerte que se transformen las relaciones de niños y niñas con los adultos?; desde esta perspectiva se introduce un elemento

que permite una nueva comprensión: ¿Qué imaginarios, o qué significaciones imaginarias, intervienen en el desacuerdo entre el conocimiento y la práctica?

Si contrastamos la información, recabada en los dos programas de formación de maestros, de los primeros semestres con los últimos, se logra percibir la modificación o la variación de las relaciones discursivas y prácticas con ese imaginario social de infancia, niño y niña, que aparece en los estudiantes cuando ingresan a la institución. Hay una paulatina emergencia de diferentes versiones de un imaginario instituyente, en parte puesto al descubierto por significaciones imaginarias provenientes del imaginario institucionalizado con los programas de formación. Este imaginario instituyente logra confrontar a los estudiantes de Licenciatura y Normal en sus relaciones con los niños y las niñas.

Los maestros y los estudiantes aspirantes a maestros abordan la práctica o la vivencia escolar con imágenes de niño y niña idealizadas, no sólo por las experiencias y saberes previos, sino por las expectativas de diversos discursos académicos. Al llegar a la escuela se enfrentan con realidades inesperadas que desbordan y contravienen las ideas previas al encuentro. Esta confrontación con las realidades escolares, a veces brutales, suscitan la emergencia de nuevas significaciones imaginarias, y la necesidad de conocer las nuevas realidades encontradas y las herramientas para su abordaje.

Frente a estas necesidades, los espacios y formas académicas de mayor reconocimiento por parte de los futuros maestros son los seminarios transdisciplinarios y la práctica pedagógica o vivencia escolar, por cuanto permiten consolidar los saberes, promover la reflexión y diseñar alternativas innovadoras de intervención y acompañamiento pedagógico.

Se requiere que las instituciones formadoras de maestros vislumbren alternativas de gestión pedagógica innovadoras, capaces de promover la experiencia reflexionada y reconocer los imaginarios de infancia como vía a la transformación

de las relaciones de los adultos con los niños y las niñas y en consecuencia la transformación de la organización escolar y curricular.

Para esta tarea, es necesario tener en cuenta las dualidades discriminatorias instituidas, aparecidas con el proceso de investigación en los dos programas. Estas son las que se refieren al género: niño – niña; a la edad: adulto – niño(a); al vínculo: hijo(a) – alumno(a); a la institucionalización educativa: niño(a) – estudiante; a las condiciones de existencia: “con posibilidades” – pobres; al conflicto de lo ideal y lo real: “felices” – “emproblemados”; a la situación: “con potencialidades” – “vulnerables”.

Entender estas discriminaciones a la luz de los imaginarios aclara igualmente el panorama de los discursos que las legitiman: ideológicos, políticos, científicos, religiosos, filosóficos, tecnocráticos, etc., y que encubren con lenguajes técnicos o especializados su origen imaginario instituido e irracional o su interés subterráneo, así como su papel en la obstrucción del progreso hacia prácticas y actitudes encaminadas a superar las discriminaciones que sufren en la actualidad los niños y las niñas; pero también orientan la mirada al contexto social y humano en que viven estas infancias y a las discriminaciones humanas y sociales que afectan a la población en general.

Estos hallazgos constituyen un verdadero programa de investigación, de largo aliento, y plantean un recorrido nuevo de problemas que requieren abordajes novedosos dentro de los programas de formación docente. Enfrentar los imaginarios poderosamente instituidos y poderosamente entretejidos con los mecanismos sociales y educativos de reproducción, implica formarse no sólo en los discursos del reconocimiento de los otros, los diferentes e iguales sujetos, y en las prácticas pedagógicas alternativas, sino en la investigación asociada a la participación en la solución de las problemáticas emergentes con ésta y otras investigaciones en el viejo y nuevo tema de los imaginarios.

La perspectiva abordada involucra el hallazgo de imaginarios instituyentes radicales que también circulan entre las poblaciones. Implica desarrollar la estructura conceptual para poder distinguirlos, y potenciar la comunicación en las comunidades para que se haga conciencia de su presencia y de sus posibilidades de devenir auténtico proyecto, en la medida en que no surgen de investigadores o teóricos advenedizos, sino que anidan como potencialidades propias de los grupos y comunidades. Por lo demás, lo instituido, lo institucionalizado y lo instituyente no son cosas externas entre sí, sino que se remiten mutuamente, en tensiones y movimientos permanentes que requieren la investigación para su elucidación y su intervención por parte de los involucrados.

VI. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ARIES, Philippe. "El Niño y La Vida Familiar en el Antigua Régimen". Editorial Tauros. España. 1987.
- BRUNNER, Jerome "Realidad Mental y Mundos Posibles". Edit. GEDISA. Barcelona. 1989.
- CABRERA, Daniel H. Técnica y progreso como significaciones imaginarias sociales en: *Anthropos*, No 198, 2003, Barcelona, España
- _____."La Elaboración de Sentido". Edit. PAIDOS. Barcelona. 1990.
- CARLI, Sandra. "Historia de la Infancia". En: *Escuela y Construcción de la Infancia*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina. No. 4. 1994.
- CASA, FERNAN. "Infancia: Perspectivas Psicosociales". Edit. PAIDOS. España. 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. "Tiempo y Creación". En: *Revista ANTHROPOS* No. 198. Año 2000.
- _____ "Construcción Imaginaria de la Sociedad". Ensayo y Error.
- _____"El Campo de lo social histórico, *disponible on line en: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>, consultado 3 agosto de 2004.*
- CHARTIER, Roger. "El Mundo Como Representación" Edit. Gedisa. España. 1996.
- LEV S., Vigotsky. "Pensamiento y Lenguaje" Edit. La Pleyade. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Edit. PAIDOS. España. 1993.
- RAMIREZ GOMEZ, Patricia. "La Infancia Como Concepto Cultural su Especificidad en Bogotá Durante el Período Radical. Universidad Andes de Bogotá. 1990.
- SAENZ, Javier y otros. "Mirar la Infancia". Ediciones Foro Nacional. Santa fe de Bogotá.
- SANCHEZ B. Dairo y Otros. "Estado del Arte de la Infancia en Caldas". CINDE.
 - SANCHEZ, Miguel Emilio. *Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana, S.A. Aula XXI, Madrid.1993
- SMITH, Frank. "Para Darle Sentido a la Lectura". Viso Madrid. 1997
- RINCON, Cecilia. "La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Colombia. 1870 – 1936". Editorial Magisterio. Bogotá.2003.

- RINCON, Cecilia, HERNANDEZ Daniel y Otros. Deserción y Retención Escolar. Por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento. Editorial Magisterio. Bogotá.2004.
- CIFUENTES Rosa María (1998). La comunidad, contexto de intervención profesional de trabajadores y trabajadoras sociales. Universidad de la Salle, Facultad de Trabajo Social, Bogotá.
- HERNÁNDEZ Roberto, Rosas Ana Isabel y otros(1995) Informe COLCIENCIAS sobre la investigación titulada: Procesos de Comprensión de Lectura en Educación A Distancia.
- VAN DIJK, Teun. El Discurso como Estructura y Proceso. Editorial Gedisa, Barcelona, 200.
- -----Discurso y Dominación (Conferencia U. N. en Febrero de 2004.
- ----- (2001) El Discurso como estructura y Proceso. Editorial Gedisa Barcelona.
- LOZANO, Jorge y otros. (1986). Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Editorial Cátedra, Madrid.
- PÉREZ, Serrano Gloria. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Editorial la Muralla Madrid.
- BARTHES, Roland (1994) El Susurro del Lenguaje. Más allá de la escritura. Paidós Comunicación. Barcelona.
- ECO Umberto. (1991). Los Límites De La Interpretación. Editorial Lumen. Lector En Fábula. Editorial Lumen. Barcelona.
- HALLIDAY, M.A.K. (1972). El Lenguaje Como Semiótica - Social. F.C.E. México.
- RICOEUR, Paul. (1991). Los Caminos De La Interpretación, Actas Del Symposium International Sobre El Pensamiento Filosófico De Paul Ricouer, Granada, 1987. Editorial Anthropos, Barcelona, 1991.
- ZULETA, Estanislao. (1985). Sobre La Lectura. Elogio De La Dificultad Y Otros Ensayos. Fundación Estanislao Zuleta. Saenz Editores.