



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

## **“Imaginarios docentes de infancia y práctica docente en educación básica”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Educación General Básica

### **Autoras:**

Duchitanga Morocho Mélida del Rocío

CI. 0106729643

Correo electrónico: [melidaduchitanga@gmail.com](mailto:melidaduchitanga@gmail.com)

Durán Mejía Katherine Mireya

CI. 0150390821

Correo electrónico: [katherine.duran@hotmail.com](mailto:katherine.duran@hotmail.com)

### **Director:**

Dr. Luis Santiago Rosano Ochoa

C.I. 0104786553

Cuenca – Ecuador

09 de noviembre de 2021



## Resumen

El presente trabajo monográfico se encuentra en el campo de investigación social, psicológico y educativo. En esta investigación se propone demostrar bibliográficamente cómo los imaginarios de infancia que poseen los docentes influyen en la práctica docente de educación básica. Para lo cual se analizará: imaginarios docentes de infancia y la práctica docente en la educación básica. La metodología empleada es la recopilación de información bibliográfica, esto a través de lecturas, comparaciones, análisis y síntesis de bases digitales, artículos científicos, tesis de doctorado, libros, entre otros documentos, que permitieron identificar diferentes conceptos desarrollados por autores como: Castoriadis, Durand, Pintos, Rincón, Bazdresch, Vergara, Triviño, Martínez y Muñoz, Guzmán, García, Gómez, entre otros. Esto permitió concluir que los imaginarios docentes de infancia influyen en la práctica docente, pues los esquemas de significados de la infancia de los niños y niñas del docente juegan un papel fundamental al momento de tomar decisiones y acciones en el aula, de tal forma que el docente aplicará de forma consciente o inconsciente un determinado enfoque pedagógico encaminado a responder las necesidades sobre la percepción que tenga de infancia y la visión del ser humano que pretenda formar.

**Palabras clave:** Imaginario social. Imaginario de infancia. Práctica docente.



## **Abstract**

This monographic work is within the field of social, psychological and educational research. The purpose of this research is to demonstrate bibliographically how teachers' imaginaries of childhood influence teaching practice in basic education. For this purpose, the following will be analyzed: teachers' imaginaries of childhood and teaching practice in basic education. The methodology used is the compilation of bibliographic information, this through readings, comparisons, analysis and synthesis of digital bases, scientific articles, doctoral theses, books, among other documents, which allowed identifying different concepts developed by authors such as: Castoriadis, Durand, Pintos, Rincón, Bazdresch, Vergara, Triviño, Martínez and Muñoz, Guzmán, García, Gómez, etc. This allowed us to conclude that the teaching imaginary of childhood influences teaching practice, since the teacher's schemes of meanings of children's childhood play a fundamental role when making decisions and actions in the classroom, in such a way that the teacher will consciously or unconsciously apply a certain pedagogical approach aimed at responding to the needs of the perception of childhood and the vision of the human being he/she intends to form.

**Key words:** Social imaginary. Childhood imaginary. Teaching practice.



## Índice del trabajo

<b>Resumen.....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Índice de contenidos.....</b>	<b>4</b>
<b>Agradecimiento .....</b>	<b>10</b>
<b>Dedicatoria.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I. Imaginarios docentes de infancia .....</b>	<b>17</b>
1.1 imaginarios sociales .....	17
1.1.1 Concepciones de imaginarios sociales .....	17
1.1.2 Configuración de imaginarios sociales .....	20
1.2 Imaginarios de infancia .....	22
1.2.1 Concepciones de imaginarios de infancia .....	23
1.2.2 Imaginarios de infancia a través de la historia .....	25
1.3 Imaginarios docentes de infancia.....	32
1.3.1 Contexto en el que se crea los imaginarios docentes de infancia .....	33
1.3.2 Tipos de imaginarios docentes de infancia .....	34
<b>Capítulo II. Práctica docente.....</b>	<b>38</b>
2.1 Nociones de práctica y relación con la docencia .....	38
2.1.1 Percepciones de práctica docente .....	39
2.1.2 Práctica docente y práctica educativa .....	42
2.2 Dimensiones de la práctica docente .....	44
2.2.1 Dimensión personal .....	44
2.2.2 Dimensión valoral .....	44
2.2.3 Dimensión institucional.....	45
2.2.4 Dimensión interpersonal.....	45
2.2.5 Dimensión social .....	45
2.2.6 Dimensión didáctica .....	46
2.2.7 Conceptualización del alumnado .....	46
2.2.8 Relación pedagógica.....	47
2.3 La práctica docente y los enfoques pedagógicos .....	49
2.3.1 Práctica docente desde el enfoque tradicional .....	49
2.3.2 Práctica docente desde el enfoque tecnocrático-conductista .....	50
2.3.3 Enfoque crítico-constructivo .....	51
<b>Capítulo III. Imaginarios docentes de infancia y la práctica docente .....</b>	<b>55</b>
3.1 El imaginario de infancia y el quehacer docente .....	55



3.2 Tipos de imaginarios docentes de infancia y los enfoques pedagógicos .....	56
3.2.1. Niños y niñas vulnerables e indefensos y el enfoque tradicional .....	56
3.2.2 Niños y niñas proyección del futuro y el enfoque tecnocrático (conductista) .....	58
3.2.3 Niñas y niños sujetos de derechos y el enfoque crítico-constructivista.....	59
<b>Conclusiones .....</b>	<b>62</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>65</b>

### Índice de tablas

Tabla 1: Imaginarios Sociales acerca de la infancia, descritos en la literatura .....	31
Tabla 2: Tipos de imaginarios docentes de infancia.....	37
Tabla 3 Enfoques pedagógicos.....	54

### Índice de esquemas

Esquema 1: Dimensiones de la práctica docente .....	48
---	----



### **Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional**

---

Mélida del Rocío Duchitanga Morocho en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Imaginarios docentes de infancia y práctica docente en educación básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 9 de noviembre de 2021

Mélida del Rocío Duchitanga Morocho

C.I: 0106729643



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Katherine Mireya Durán Mejía en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Imaginario docentes de infancia y práctica docente en educación básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021

---

Katherine Mireya Durán Mejía

C.I: 0150390821



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Mélida del Rocío Duchitanga Morocho, autora del trabajo de titulación "Imaginaris docentes de infancia y práctica docente en educación básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 9 de noviembre de 2021

Mélida del Rocío Duchitanga Morocho

C.I: 0106729643



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Katherine Mireya Durán Mejía, autora del trabajo de titulación "Imaginos docentes de infancia y práctica docente en educación básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021

---

Katherine Mireya Durán Mejía

C.I: 0150390821



### **Agradecimiento**

Quiero primeramente agradecer a Dios y a la Virgen por permitir concluir una meta más en mi vida, también quiero agradecer a mis padres y hermanos por apoyarme incondicional y siempre darme fuerzas para seguir adelante en todo este proceso, además a mi esposo e hija por alentarme a seguir adelante y ser mejor cada día.

Quiero agradecer a mi amiga y compañera Katherine por el apoyo y responsabilidad para desarrollar este trabajo y a lo largo de nuestra formación docente.

A la Universidad de Cuenca por darme la oportunidad de formarme dentro de sus aulas, así mismo, agradezco a todos los docentes de la carrera que han sido parte de mi formación profesional y han dejado aprendizajes y saberes significativos en mi vida. En especial quiero agradecer a Mgt. Santiago Rosano, por guiarme y apoyar en el desarrollo de este trabajo monográfico.

Finalmente, agradezco al Instituto de Fomento y Talento Humano por el apoyo económico para mi formación.

**Mélida Duchitanga Morocho**



### **Agradecimiento**

Agradezco a Dios quien ha forjado y guiado mi camino. A mis padres por formarme para la vida y haber sido mi apoyo durante todo este tiempo. A mis hermanos por estar incondicionalmente en este largo camino. Y a mi novio por su compañía y apoyo.

Agradezco a Mélida por el apoyo y esfuerzo para desarrollar este trabajo y a lo largo de nuestra formación docente.

Agradezco a la Universidad de Cuenca por brindarme oportunidades incomparables de aprendizajes. De la misma manera agradezco a todos los docentes por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación profesional, de manera especial a Santiago Rosano tutor de este trabajo de investigación, quien nos ha guiado con su paciencia y su rectitud como docente.

Finalmente, agradezco al Instituto de Fomento y Talento Humano por el apoyo económico para mi formación.

**Katherine Durán**



## **Dedicatoria**

Este trabajo monográfico está dedicado a mi madre Jesús por todo el amor, la paciencia y apoyo incondicional en todo momento de mi vida, este logro es de las dos. A mi padre David por la confianza, apoyo y estar siempre alentándome a seguir adelante en todo lo que hago.

A mis hermanos y hermanas por su cariño y apoyo incondicional en todo momento de mi vida y en mi formación académica.

A mi hija Itzel Rafaela por llegar alegrar mi vida, con su amor, ternura y dulzura, volviéndose el motor principal para seguir cumpliendo mis metas.

A mi esposo Darwin por ser mi compañero de vida y por el apoyo incondicional en toda mi formación profesional.

**Mélida Duchitanga Morocho**



## **Dedicatoria**

Es para mí de gran satisfacción dedicar este trabajo a mi familia por ser mi apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria y a lo largo de mi vida. Y, a todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando en mi formación tanto profesional como personal.

A mi padre Alberto y mi madre Fabiola quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y constancia, de no temer las adversidades porque Dios me acompaña.

A mi hermano mayor Fabián quien viajó lejos para dedicar su vida a apoyarnos, siempre guardaré en mi corazón su valentía. A mis hermanas Lady y Vanessa por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento.

A mi novio Carlos quien con su cariño y afecto me acompañó en todo este proceso de formación. Por estar siempre aconsejándome y apoyándome para conseguir este sueño. De igual manera agradezco a su familia por todo el apoyo, que sin duda significa mucho en mi vida.

**Katherine Durán**



## Introducción

Este estudio bibliográfico sitúa al Ser Humano como un ser social que se encuentra en constante interacción con su medio, del cual adquiere significaciones sobre el mundo que lo rodea, dejando claro que las significaciones no están establecidas como leyes a cumplir, sino más bien a veces como formas inconscientes de actuar y de percibir la realidad. A partir de aquello las personas instauran imágenes y formas de relaciones con los sujetos. De ahí la creación de imaginarios de infancia, que también son el resultado de una serie de hechos históricos y sociales, que encaminan la práctica docente. Esto porque los docentes están en constante interacción con su medio del cual adquieren significaciones, en este caso imaginarios de infancia que promueven una idea de niño y niña y dan sentido al quehacer docente.

En las escuelas de prácticas se ha visto que algunos docentes desarrollan sus clases de distintas maneras, una de ellas es a través de la aplicación del dictado de textos para que puedan ser rescritos en los cuadernos de materia de los estudiantes, otra manera es la aplicación de actividades repetitivas que buscan un fin, y otra manera que es la aplicación de clases dinámicas para que los estudiantes exploren su medio y descubran sus aprendizajes. Estas formas de afrontar las clases reflejan las ideas intrínsecas de lo que los docentes entienden por infancia y las actitudes que asumen.

Es por esto que en el presente trabajo monográfico se pretende explicar cómo los imaginarios docentes de infancia influyen en la práctica docente de educación básica. La indagación teórica de las cuestiones mencionadas se manifiesta por el interés de comprender de qué manera la o las ideas que se tiene sobre la infancia pueden marcar la dirección de la práctica docente, provocando que los resultados académicos que se quieren conseguir estén limitados por esquemas mentales. De esta manera, la importancia académica de este trabajo es la de ofrecer un soporte para el profesorado que desee conocer sobre los esquemas mentales de infancia que se forman durante toda la vida de un docente y cómo estos actúan en las formas de relaciones con los estudiantes. Además, se pretende que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas y realizar cambios si fuera necesario.



Por lo dicho, el objetivo general es demostrar bibliográficamente cómo los imaginarios docentes de infancia influyen en la práctica docente de educación básica. Por lo que también se han desarrollado objetivos específicos, el primero es describir a qué se refieren los imaginarios docentes de infancia, el segundo es explicar en qué consiste la práctica docente en la educación básica, y finalmente, establecer la relación existente entre los imaginarios docentes de infancia y la práctica docente en la educación básica. Para el cumplimiento de dichos objetivos, la metodología utilizada responde a investigaciones bibliográficas de libros, artículos, documentos científicos y académicos del tema. Por la información obtenida se ha desarrollado tres capítulos, que son descritos a continuación.

En el primer capítulo, se revisa detalladamente teorías sobre los imaginarios sociales, debido a que son la base de nuestro tema, para lo cual se toma en cuenta su significado y creación, esto a través del recorrido de autores clásicos como Castoriadis y Duran hasta autores contemporáneos como Pintos y otros autores. Luego, se presentan concepciones de infancia como resultado de un recorrido histórico, en este apartado se detalla las formas de crianza y de educación que tuvieron y tienen los niños y niñas en la actualidad. Posteriormente se explica sobre los imaginarios docentes de infancia, en este caso se detalla a que se refieren estos imaginarios, el contexto en el que se crea y finalmente se presenta tres tipos de imaginarios docentes de infancia: niños y niñas vulnerables e indefensos, niños y niñas proyecciones del futuro y niños y niñas sujetos de derechos.

En el segundo capítulo, se desarrolla la categoría práctica docente, en la que inicialmente se profundiza sobre su significado y diferencia con la práctica educativa. Seguidamente, se enumera y detalla algunas dimensiones de la práctica docente, que se refieren a todas aquellas situaciones personales y sociales del docente que inciden en la toma de decisiones. Más adelante, se enuncian algunos enfoques pedagógicos, en este caso el enfoque tradicional, enfoque tecnocrático (conductista) y enfoque crítico-constructivista, estos como formas de actuar del docente ante objetivos educativos.

En el tercer capítulo se establece la relación entre los imaginarios docentes de infancia y la práctica docente de educación básica. Esta relación se hace partiendo de la idea de que los imaginarios son significados que se tiene sobre el mundo que nos rodea y sirven de soporte para el accionar particular, siendo en este caso los imaginarios do-



centes de infancia los significados que se tiene sobre niño y niñas, que a su vez son condicionantes en la toma de decisiones sobre el actuar del docente en el aula. Por ello, en base a autores como Rincón, Vergara, Martínez y Muñoz, así como de otros autores, se realiza esta conexión teórica. Posteriormente, se vincula los imaginarios docentes de infancia con las formas de acción, que en esta situación son los enfoques pedagógicos, quedando establecido de la siguiente manera: niños y niñas vulnerables e indefensos, posible enfoque pedagógico a asumir: enfoque tradicional; niños y niñas proyecciones del futuro, posible enfoque a asumir: enfoque tecnocrático-conductista y niños y niñas sujetos de derechos, posible enfoque a asumir: enfoque crítico constructivo.

Consecuentemente, se evidencia que los imaginarios de infancia son esquemas de significados de niño y niña que predominan e influyen en la toma de decisiones sobre el accionar docente en el aula. El docente adquiere durante toda su vida profesional uno o unos tipos de imaginarios de infancia, lo que conlleva a tomar decisiones que responden a un fin educativo, llegando así a asumir un enfoque pedagógico.



## Capítulo I. Imaginarios docentes de infancia

Para comprender a qué se refieren los imaginarios docentes de infancia, es preciso determinar las concepciones que se han desarrollado sobre imaginario social, por esto a continuación se exponen algunas definiciones de imaginarios sociales que van desde planteamientos clásicos hasta los más modernos, además de describir cómo se configuran los imaginarios. Posteriormente se explica qué son los imaginarios de infancia y el recorrido histórico que han tenido que atravesar. Finalmente se analizan los distintos imaginarios de infancia que poseen los docentes como el resultado de una serie de procesos y transformaciones presentes en las sociedades.

### 1.1 imaginarios sociales

Las personas le dan sentido al mundo que les rodea a través de los imaginarios porque representan un referente muy importante a la hora de tomar decisiones (Agudelo, 2011). En este escenario, en los siguientes apartados se revisan las concepciones de imaginarios sociales propuestas por pioneros en el tema como Durand y Castoriadis que delimitan los aspectos más relevantes; seguidamente se plantean las ideas de diversos autores. Por último, como indica Castoriadis (como se citó en Agudelo, 2011), un imaginario no podría existir sin la acción creadora del Ser Humano y su condición social; partiendo de esta idea en el siguiente apartado se revisa la configuración de los imaginarios sociales.

#### 1.1.1 *Concepciones de imaginarios sociales*

Los imaginarios sociales han representado un referente muy importante para comprender cómo están organizadas las sociedades y qué factores intervienen en el desenvolvimiento oportuno de las personas. Autores como Durand y Castoriadis exponen ideas semejantes sobre lo que es un imaginario, pero en cada planteamiento se distingue el uso de términos diferenciados que encaminan a comprender el imaginario de una manera singular. Seguidamente, diversos autores profundizan sobre este tema para formar una definición más detallada sobre el imaginario social.

Uno de los precursores del tema imaginarios sociales es Gilbert Durand (como se citó en Cegarra, 2012) quién define a los imaginarios sociales como una serie de imágenes visuales y mentales que los individuos utilizan para organizar y expresar de



manera simbólica la realidad y poder interpretar el mundo. En este sentido el autor explica que el imaginario está constituido por arquetipos propios de la humanidad, que sirven de imitación, modelo y reproducción en las sociedades, pero no son conscientes de ello. Los arquetipos han estado presentes en épocas inmemorables por lo que se sirven de las culturas para su expresión, en este sentido el autor afirma que los imaginarios han existido en todo momento histórico y en todas las sociedades (Agudelo, 2011). Además, el autor da una valoración al término imágenes, debido a que representan todas aquellas significaciones que las culturas producen o reproducen.

Otro de los autores representativos en el tema de los imaginarios sociales es Cornelius Castoriadis (como se citó en Agudelo, 2011) quien afirma que los imaginarios son una capacidad imaginativa de creación incesante social e histórica de figuras, formas e imágenes, en otras palabras, los imaginarios permiten la creación de significaciones que son compartidas en la sociedad. Entendiendo por significaciones a toda configuración de sentido que orienta y dirige la vida de los individuos, además establecen el modo del ser, valores y normas en las personas. Continuando con este mismo autor, quien enuncia que los imaginarios son sociales porque la capacidad imaginativa es propia del Ser Humano quién configura su historia y la comparte con el colectivo, esto es porque el Ser Humano es social por naturaleza. De manera que el imaginario social asegura la continuidad, la reproducción de las diversas significaciones, y se encarga de regular la vida de las personas (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2013).

Antes de continuar con otros autores, acogemos los aportes de Segovia, et al. (2018) para aclarar algunas terminologías. Las significaciones representan una forma colectivamente aceptada de dar respuesta a diversas incógnitas. Dicho de otra manera, dotan de sentido a las creencias sociales, que son las formas de entender algo, y asumirlos como verdaderos o falsos (Diez, 2016). No se trata de figuras, formas o conceptos cerrados, sino de creaciones libres, que no son deducibles racionalmente y que son creadas en y por la sociedad. Algunas de las funciones de las significaciones son: estructurar las representaciones del mundo (se entiende por representación a la interpretación del mundo, mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales), designar las finalidades de la acción (porqué y para qué hacer algo), y establecer tipos de afectos característicos de una sociedad (Agudelo, 2011).

Otro de los enunciados que realiza Castoriadis (como se citó en Cegarra, 2012) es que los imaginarios son esa capacidad imaginativa de crear y reproducir la realidad a



partir de imágenes. Pero, esta capacidad imaginativa es individual, una facultad del Ser Humano, que parte de la realidad social para imitarla o recrearla. En tanto que el imaginario social se diferencia de la capacidad imaginativa porque se construye en las sociedades y es un esquema referencial para interpretar la realidad.

De distinta manera a las ideas de los autores antes citados, Pintos (1999) destaca la importancia de considerar a los imaginarios como “aquellos esquemas mentales, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (p.5). Además, Pintos señala la importancia de las instituciones (escuelas, medios de comunicación, industrias de cultura, entre otras), como las productoras de formas de aceptar e interpretar la realidad en la que vive el individuo. En definitiva, las instituciones intervienen en el desarrollo de los esquemas mentales que permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sociedad considera como real (Cegarra, 2012).

Baeza (como se citó en Soto, 2018) concuerda con Pintos debido a que considera que los imaginarios son las matrices o construcciones mentales de variadas significaciones, creadas por las sociedades que orientan a los individuos. También Baeza enfatiza en la idea de Castoriadis, quien menciona que el Ser Humano es social, por lo tanto, está en constante contacto con los demás integrantes del grupo social, de esta manera las significaciones imaginarias son compartidas y aplicadas en el contexto (2018). Por último, Baeza destaca que los imaginarios sociales están presentes en todos los ámbitos sociales y en la mentalidad de las personas, por lo que no es posible pensar ni razonar sin la presencia de los imaginarios (2018). En tanto que una mentalidad es una actitud mental que se arraiga en la psique, por lo que es resistente a los cambios (Agudelo, 2012).

Escobar (2001) plantea una definición de imaginarios muy acercada a la de Durand, en la cual el imaginario social está representado por un conjunto de imágenes mentales (entendidas como el contenido en sí de los imaginarios y como la parte psíquica) que son producidas por los individuos en las sociedades y responden al tiempo en el que se desarrollan. Son el resultado de las creencias, herencias, transferencias y préstamos que emplean las diferentes producciones sociales (discursos políticos, mitos, leyendas) para ser difundidos, pero también se resisten a los cambios bruscos por las men-



talidades que se forman en las personas, esta última idea es muy acercada a la planteada por Baeza.

Una conceptualización más detallada sobre imaginario social, la realizan Rincón et al. (2005) quienes indican que los imaginarios sociales son creaciones o construcciones sociales de significados simbólicos, acerca de un sistema considerado como “real”. Las significaciones representan un referente sobre los comportamientos debido a que organizan y dirigen la vida de las personas. Además, los imaginarios están en constante cambio y transformación a partir de la actividad humana (Rincón et al. 2018).

Taylor (2006) introduce un nuevo término sobre los imaginarios, al considerarlos como concepciones colectivas que tienen las personas sobre el mundo que les rodea, permitiendo el accionar en los distintos ámbitos sociales. Estas concepciones se manifiestan a través de las historias y leyendas, que son socializadas y compartidas con los demás. Lo que también conlleva a que los imaginarios se transformen, como resultado de los nuevos procesos o las modificaciones de viejos procesos, que en muchas ocasiones son difundidos por las élites, grupos, estratos, que contribuyen en la configuración de nuevos imaginarios (Taylor, 2006).

Una perspectiva interesante sobre la indagación de los imaginarios sociales es la que propone Martínez (2008) quien sostiene que los imaginarios sociales son la configuración de contextos simbólicos, entendidos estos como las representaciones del saber socialmente construido que llega a la percepción y la conciencia de las personas gracias a la comunicación, de tal forma permiten comprender la realidad. Lo que también posibilita la reproducción de la memoria colectiva y la determinación de las prácticas, comportamientos, sentimientos y acciones en las personas (Martínez, 2008).

En una definición final, Aliaga y Carreto (2016) determinan que los imaginarios sociales son un marco interpretativo que permiten conocer y entender la realidad contemporánea. De la misma manera concuerdan con autores anteriores al reconocer que los imaginarios están compuestos por esquemas de significados que se encuentran en constante transformación, mantenimiento y reproducción.

### ***1.1.2 Configuración de imaginarios sociales***

En relación con la formación de los imaginarios sociales, Pintos (2001) alega que partiendo de la idea de que los imaginarios son esquemas mentales que construyen



las realidades de un sistema social, estos se forman a través de los imaginarios individuales o lo que es lo mismo, las variadas percepciones que tienen los sujetos de su entorno. Además, las percepciones son transmitidas en el grupo social, lo que permite que el imaginario se mantenga y se reproduzca en los participantes del sistema social. Por lo tanto, es necesaria la acción creadora de los individuos, porque sin reproducción y mantenimiento, los imaginarios no existirían (Aliaga, 2008). También es preciso reconocer la participación de las instituciones como los agentes facilitadores y productores de esquemas mentales que permiten entender e interpretar la realidad (Cegarra, 2012).

De la misma forma, Baeza (como se citó en Segovia et al, 2018) señala que los imaginarios sociales son variadas construcciones mentales compartidas socialmente. El objetivo de estas construcciones mentales es servir como matrices para dar respuesta a aquellas situaciones presentes en las sociedades, de tal forma que las respuestas son aceptadas por el colectivo y transferidas por los individuos. El mencionado autor también enfatiza la idea de que el Ser Humano es social, por lo tanto, está en constante contacto con los demás integrantes del grupo social, de tal manera que las significaciones imaginarias que componen a las construcciones mentales son compartidas y aplicadas en el contexto.

Así también, para Rateau y Monaco (2013) los imaginarios son creencias y conocimientos propios de una determinada cultura, que se ven influidos por conocimientos empíricos creados a partir de la experiencia, valores y creencias cotidianas, que permiten compartir una concepción común con los demás. De esta manera, los imaginarios sociales se forman en las sociedades, por lo que es necesaria la facultad imaginaria del Ser Humano para crear y compartir diversas significaciones o conocimientos que responden a condiciones históricas, sociales y culturales en las que vive (Cegarra, 2012).

Pérez (2017) coincide con el enunciado anterior al reconocer que los imaginarios sociales son concebidos desde un origen social, que se va encarnando en los individuos desde la cultura, valores, normas, diálogos y relaciones que comparten dentro de una determinada comunidad, es decir los imaginarios sociales están siempre sujetos a un origen social de un producto colectivo y sociohistórico. Así también, los imaginarios sociales se reproducen y se mantienen, cuando los individuos comparten significaciones sociales (lenguajes, valores y normas), en las que se establecen qué puede ser, qué no



puede ser, qué puede existir y qué puede valer, de acuerdo a la sociedad y la época en la que se encuentren (Anzaldúa, 2012).

Otro planteamiento es que los imaginarios sociales se forman de manera consciente o inconsciente y se encuentran asociados a categorías culturales, sociales, e históricas que vive el individuo, estos imaginarios pueden ser temporales de acuerdo a los tiempos históricos por los que pasa (Agudelo, 2011). Por lo que los imaginarios van a representar el sentido común de las sociedades, permitiendo el actuar razonable de las personas sin una previa meditación. En otras palabras, los imaginarios representan una dinámica de intercambio de conocimientos, ideas y creencias, de una persona a otra, en base a la comunicación y cooperación fluida (Coca et al. 2005). Además, los imaginarios son una manera de poner al día a las personas, por los procesos consensuados y aceptados, originados por el intercambio comunicativo del grupo social (Velázquez, 2013).

En fin, los imaginarios sociales se crean y se recrean en las sociedades como esquemas interpretativos sobre el mundo. Los individuos participan en la transmisión de los imaginarios a través de la comunicación, ya que poseen la capacidad imaginaria y social que es una facultad propia del Ser humano. Pero también es necesario reconocer que las producciones de los imaginarios sociales no están exentas de los discursos de las instituciones (escuelas, medios de comunicación, industrias de cultura, entre otras) que se introducen en los esquemas mentales, por lo que intervienen en la construcción de significaciones o percepciones sobre la realidad y el accionar de las personas, debido a que los imaginarios determinan lo qué puede ser, qué no puede ser, qué puede existir y qué puede valer.

## **1.2 Imaginarios de infancia**

Como ya se dijo en apartados anteriores, los imaginarios sociales son esquemas interpretativos sobre el mundo que nos rodea, teniendo como un referente a las significaciones creadas por el colectivo. En este caso, los imaginarios representan una forma de ver a la infancia, de entender de qué manera y en qué condiciones los niños y niñas aparecen en el ámbito social. Ante esta situación, revisaremos algunos conceptos de imaginarios de infancia y el transcurso histórico por el que tuvo que pasar la concepción de infancia hasta la creación de un imaginario contemporáneo que resguarda la integridad de niños y niñas.



### ***1.2.1 Concepciones de imaginarios de infancia***

Para iniciar este apartado es preciso exponer la terminología de infancia y algunas concepciones de la misma. La terminología de infancia proviene del latín “infans”, que significa el que no habla. En otras palabras, los infantes son considerados incapaces de hablar en público, condición física presente en los primeros años de vida (Casas, 2006). En una situación similar, se reconoce a la infancia como el periodo por el que todo ser humano pasa y dura hasta la pubertad (Texeira, 2017).

La concepción de infancia tiene diferentes percepciones, según Rodríguez (citado en Cortés, 2015) esto sucede porque constituye un fenómeno inserto en la sociedad, construido y aceptado por los individuos. Esta es una característica de los imaginarios, que permanecen en la cultura de las sociedades, están aceptados y permiten el desenvolvimiento de cada sujeto. Dicho de otra manera, los imaginarios de infancia son las imágenes colectivamente compartidas, ya que es lo que la gente dice o considera que es la infancia según el recorrido histórico, por lo que cada sociedad puede tener diversas consideraciones sobre lo que es la infancia (Alzate, 2003).

Continuando con la idea anterior se puede aseverar que la concepción de infancia cambiará de acuerdo al recorrido histórico y el reconocimiento que se le daba al niño en cada época. Por este motivo no se puede hablar de un tipo de imaginario de infancia debido a las diferentes transformaciones sociales y la cosmovisión de cada sociedad (Cisternas y Zepeda, 2011). Romero (2010) afianza este enunciado al decir que las concepciones de infancia están determinadas por las significaciones imaginarias de infancia que tienen las personas en diversos momentos históricos.

Como ya se mencionó, los imaginarios de infancia son el resultado de las distintas transformaciones sociales (económicas, políticas, culturales y demográficas). El transcurso de estas transformaciones ha permitido la creación de nuevas prácticas, procesos de informaciones y desarrollos conceptuales. Por este motivo se puede hablar de la existencia de una gran variedad de imaginarios de infancia, algunos de ellos son: la infancia como sujeto de piedad y lástima, la infancia como sujeto de derechos, la infancia amorosa e incluso una infancia peligrosa (Romero, 2010).

Lo dicho anteriormente también se evidencia en la afirmación de Ariel (1960) quien ratifica que los imaginarios de infancia son el resultado de los procesos históricos



y sociales. Así pues, se desarrollan dos concepciones de infancia que corresponden a dos periodos: la sociedad tradicional que visibiliza a los niños y niñas como seres capaces de vivir como adultos, y la sociedad moderna, que visibiliza al niño como un ser con necesidades de protección dentro de un núcleo familiar y escolar.

De la misma manera, Rincón (2018) concuerda con autores mencionados, que el imaginario se modifica de acuerdo a la historicidad por la que ha tenido que atravesar la concepción de infancia. Así pues, se han identificado tres matrices histórico-culturales que han orientado la construcción de discursos y prácticas sobre la infancia: la infancia premoderna; la infancia moderna y la infancia postmoderna (Rincón, 2018). Las significaciones imaginarias de infancia que más sobresalieron en las distintas épocas son: seres débiles y dóciles; ingenuos y puros, moldeables y educables (Rincón et al., 2015.).

Mientras que Cisternas y Zepeda (2011) resaltan el pensar que los imaginarios de infancia presentes en las sociedades han dependido de las representaciones sociales, los cambios en el ciclo vital, las transformaciones en los afectos y prácticas hacia la niñez. De manera que en la época tradicional (de acuerdo con el planteamiento que realiza Ariel) se identificaba un imaginario de infancia que consideraba a los niños y niñas como inacabados, carentes de razón, un adulto en miniatura. Esta concepción tradicionalista de infancia toma una nueva visión a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños y Niñas de 1989 que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, diferenciando este acontecimiento con épocas pasadas por el reconocimiento de derechos de participación social, a la vida, a una educación, a la no discriminación, entre otros [UNICEF, 1989)

De tal manera la infancia toma mayor protagonismo y es de atención prioritaria para los gobiernos, esto se debe a la creciente generación de conciencia política, educación, salud, y de atención hacia las diferentes necesidades que tienen los niños y niñas (Romero, 2010). También las instituciones participan en la atención a la infancia, según menciona Satriano (2008),

no hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia de la niñez (...) la niñez se nos aparece como un constructo moderno, fruto de un conjunto de prácticas promovidas desde el estado burgués que, a su vez, lo sustentaron (p. 3).

Una de las instituciones modernas a las que se refiere Satriano es la escuela. La educación escolarizada fue asistida por las escuelas que fueron aceptadas de manera



legítima por la sociedad, especialmente por los padres de familia. Debido a que estas forman a los niños y niñas para que participen en las sociedades, lo que representa una promesa de ascenso social (Popper, 2001). De igual manera los docentes toman un protagonismo esencial en la escolarización de los niños y niñas, los cuales tampoco se libran de los diferentes imaginarios de infancia que a su vez moldean y determinan las acciones de su quehacer. Algunos de los imaginarios más destacados son: la infancia como sujetos de prácticas, la infancia como sujeto de ciudadanos, afecto y formación en valores para el futuro; la infancia como sujeto de prácticas fáciles de educación; la infancia como sujeto de prácticas educativas basadas en la vocación, el amor, la tolerancia, el cariño, el carisma y la entrega (Guzmán, 2007).

En conclusión, los imaginarios de infancia se han determinado a partir de cambios sociales, entre ellos, aspectos políticos, económicos, culturales, demográficos, cosmovisiones y el recorrido histórico. Lo que ha permitido el cambio conceptual de lo que se entendía por infancia, en periodos tradicionales adultos en miniatura, a lo que se reconoce en la actualidad como niñas y niños como sujetos de derechos. Este reconocimiento conllevó a tener una mayor atención al sector de la infancia a través de prácticas de salud y educación asistidas por las distintas instituciones que permitieron alcanzar este logro. Entre ellas como ya se ha dicho están las escuelas, quienes son asumidas como los centros legítimos en lo que se refiere a educación formal para niños y niñas. De igual manera los docentes toman protagonismo en este tema debido a su intervención en el proceso educativo, esto también significa que los docentes tienen, adquieren o reproducen distintos imaginarios de infancia que determinarán el accionar docente.

### ***1.2.2 Imaginarios de infancia a través de la historia***

Reconstruir la historia significa buscar dentro del mundo de interacciones y relaciones humanas, las variadas significaciones de infancia y su relación con los diferentes momentos de la existencia Humana (Rincón, 2018). Esto también significa que no existe una infancia generalizada, sino múltiples infancias como resultado de procesos históricos o culturales (Cegarra, 2012).

A continuación, se explora sobre el recorrido histórico por el que ha atravesado la infancia, a través de la revisión de planteamientos y visiones de autores clásicos y contemporáneos que realizan algunas clasificaciones de acuerdo a las épocas históricas.

### **La infancia en la sociedad tradicional y moderna según Aries**

---



Se inicia este recorrido con los planteamientos de Aries (1960) quien enfatiza que los imaginarios de infancia se ven influidos por las condiciones sociales e históricas, que a su vez intervinieron en las formas de organización de las familias. Considerando así que la historia de la infancia se veía reflejada de dos maneras, una que pensaba al niño, dentro de una sociedad tradicional, como un ser capaz de vivir como un adulto, y la otra, en una sociedad moderna, que imaginaba al niño como un ser con necesidades de protección dentro de un núcleo familiar y escolar.

En la sociedad tradicional el imaginario de infancia era el pensar que los niños y las niñas eran seres pequeños pero que podían valerse por sí mismos y desenvolverse en el ámbito de los adultos. Pero esta consideración solo era válida cuando los niños y las niñas pasaban por un momento de fragilidad a uno de poder realizar cosas por sí mismos, en este escenario eran considerados adultos pequeños, se les mezclaban con los adultos, compartían trabajos y juegos. La sociedad ejercía un papel fundamental en el aprendizaje de la infancia, puesto que debían aprender todo lo que la sociedad exigía para su supervivencia. Muchos niños y niñas sufrieron abandonos, esto sucedía porque los padres podían decidir en reconocer o no a sus hijos, además la familia no ejercía decisiones sobre la educación de los niños y niñas.

Por otra parte, en la sociedad moderna, los niños y niñas obtuvieron mayor protagonismo, esto se debe a las transformaciones sociales que permitieron pensar sobre el cuidado y tratos que se tenía sobre la infancia. En este escenario, no son forzados a pasar por el cambio brusco de la niñez a la adultez que fue normalizado en la sociedad tradicional. La socialización y el aprendizaje se inicia en un ámbito familiar para luego pasar a un ámbito escolar el cual se centra en las necesidades que tiene la infancia y por tanto el niño es el protagonista de su educación. La familia es un pilar fundamental para el desenvolvimiento de los niños, pues es considerada como la primera institución que socializa al niño, de esta manera se arraiga en las sociedades la necesidad de las familias nucleares, que se caracterizaban por estar compuestas por: papá, mamá e hijos.

### **La infancia en la edad antigua, media, moderna y contemporánea según Enesco**

De manera parecida Enesco (s. f) realiza una síntesis sobre las concepciones de infancia, y destaca el interés por la educación y crianza de los niños en los diferentes momentos históricos. De tal manera, surgen concepciones de infancia de acuerdo a las etapas históricas: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea (s. f).



En la Edad Antigua (del año 3.500 A.C hasta el siglo V) precisamente en Grecia, nace el concepto de una educación liberal e integral, de tal manera que la concepción que se tenía sobre los niños es que son seres libres, pero que solamente podían llegar a esa libertad a través de un proceso de crianza y educación. Este proceso inicia con crianzas que permitían al niño adaptarse al medio (hasta los 2 años) de ahí que el autor menciona que: “Conviene ir endureciendo a los niños, acostumbrándolos a dificultades como el frío” (p.1). Luego, hasta los 5 años, los niños no debían iniciar estudios o trabajos porque estos impedían el crecimiento, de tal manera que era necesaria la aplicación de juegos como las imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura para evitar la inactividad corporal. Seguidamente los varones debían ser escolarizados a través de una educación formal (hasta la pubertad: leer, escribir, educación física) y una educación formal (literatura, aritmética, filosofía, ciencias). En cambio, en Roma la educación escolarizada se da hasta los 12 años, eran escuelas mixtas, luego de este periodo las niñas y los niños eran separados, y solo proseguían los estudios los hijos varones de familias acomodadas, además solo podían acceder al periodo de escolarización los niños y niñas libres, no esclavos.

Mientras que, en la Edad Media (del siglo V hasta el siglo XV) se elimina por completo la idea de pensar en una educación liberal, porque el objetivo de la educación no es formar a librepensadores, sino más bien el formar a niños que sirvan a Dios y sus representantes. En este periodo se crea una imagen del niño como un ser perverso y corrupto que debe ser socializado, debido a que el niño es hijo del pecado original. Por lo que San Agustín (citado por Noguera) se avergonzaba de la infancia, por ser fruto del pecado y por ser la máxima expresión de la naturaleza animal del hombre, basada en las pasiones e instintos animales.

También este periodo originó una visión de niño homúnculo (hombre en miniatura), por tal motivo los niños eran utilizados como mano de obra (desde los 5 años) y las niñas como sirvientas (desde los 6 años). Pero esto no ocurría con todos los infantes, puesto que los niños con deformidades, defectos físicos, hijos ilegítimos, producto de adulterios, por falta de recursos económicos, enfermedades, eran abandonados, expuestos a prácticas de infanticidio, donaciones u objetos de ofrendas (esto sucedía mayor frecuencia en niñas que en niños). De igual forma, la infancia era considerada una etapa de fragilidad, una época de transición, que pasa rápido, debido a que los niños eran propensos a enfermedades, malos tratos, atenciones inadecuadas y descuidos de la madre.



Por el contrario, en la Edad Moderna (del siglo XV hasta el siglo XVIII) las visiones que se tenían sobre la infancia en épocas anteriores toman un nuevo rumbo, debido al mayor interés y preocupación hacia niños y niñas, promoviendo así una nueva concepción de infancia: seres que debían ser atendidos a través de la educación escolarizada y las prácticas de crianza. Este cambio radica en la disminución de la mano de obra infantil en el lapso de la revolución industrial, de tal manera que los niños y niñas dejan de tener que ir a trabajar, y con ello tienen muchas horas de ocio, por lo que debían ocuparse en algo productivo, de ahí que se hace primordial un proceso de escolarización. También se insistía en que el Ser Humano viene al mundo sin experiencias o conocimientos, pues viene al mundo como una pizarra en blanco, una tabula rasa, que todo lo que llegasen ser o hacer, dependería de las experiencias a las que se sometía. La primera experiencia en educación a las que se sometían los niños eran las crianzas en el hogar, sobre todo se resaltaba el papel educador de la madre.

Por último, se enuncia que en la Edad contemporánea (del siglo XVIII hasta siglo XXI) el pensamiento de Rosseau protagonizó los nuevos cambios en torno a las concepciones de infancia, pues define que el niño es bueno por naturaleza y es la sociedad quien lo corrompe, también defiende la idea de una educación permisiva que no incluya castigos ni malos tratos. La atención hacia la educación se acrecienta y ya no es vista como un periodo frágil de la vida o como una tabula rasa, de acuerdo a los aportes de diversos psicólogos y pedagogos como Pestalozzi (ss. XVIII y XIX), Montessori (ss. XIX y XX) y Piaget (s. XX), que pusieron su atención en estudiar al periodo de la niñez, por lo que se vuelve importante adaptar las prácticas educativas a las necesidades y particularidades de los niños. Otro de los sucesos que marcó este periodo fue la declaración de los Derechos del Niño planteada el 20 de noviembre de 1959, que se vuelve obligatorio para los estados en 1989. Esta declaración reconoce a los niños y niñas como personas, con derechos a la dignidad y la libertad.

Entre los principios fundamentales de los Derechos de los niños planteados por Unesco (s. f) se destacan los siguientes: participación, supervivencia y desarrollo, interés superior del niño y no discriminación.

- **Participación:** Los niños pueden y deben participar dando su opinión en temas que los afecten, estas opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta por los estados.



- **Supervivencia y desarrollo:** Las medidas que tomen los estados para preservar la vida y la calidad de vida de los niños y deben garantizar un desarrollo armónico en el aspecto físico, espiritual, psicológico, moral y social de los niños y niñas, considerando sus aptitudes y talentos.
- **Interés superior del niño:** Toda entidad encargada de tomar decisiones en torno al niño debe garantizar su bienestar.
- **No discriminación:** Ningún niño debe ser perjudicado de modo alguno por motivos de raza, credo, color, género, idioma, casta, situación al nacer o padecer algún tipo de impedimento físico.

### **La infancia premoderna, moderna y posmoderna según Rincón**

Rincón (2018) destaca la idea de que “los imaginarios de infancia están anclados al desarrollo histórico-social de las sociedades y por tal razón se configuran, irrumpen, se transforman y aparecen instaurados en tiempos y sociedades particulares” (pp. 30-31). Así, la concepción de infancia ha ido cambiando a partir de tres matices históricas: la infancia premoderna, la infancia moderna y la infancia postmoderna, cada lapso responde a una determinada época y una forma de concebir la infancia, tanto en la sociedad como en la familia.

En la infancia Premoderna (época medieval, siglo XV al XVI), época en la cual los niños y las niñas no eran nada en el mundo, debido a que no había reconocimiento de las necesidades y particularidades que tenía cada uno de ellos, sobresalen algunas denominaciones. “La infancia como sentimiento ausente” llamada así por la indiferencia existente de los adultos hacia los niños y niñas, debido a que no existía un sentimiento particular frente a la muerte, los espacios sociales, los juegos y los hábitos de crianza. Otra de las denominaciones es la de “niños y niñas objetos del adulto” esta expresión se da por que los infantes eran objetos de observación y cuidado hasta que puedan caminar e interactuar con el adulto. Y la infancia como “representación de santidad” debido a que los niños y niñas son asociados a significaciones de bondad y pureza, en consecuencia, son llamados niños de Dios, angelito y niños buenos (Rincón, 2018).

Posteriormente en la infancia Moderna (desde el siglo XVI y XVII hasta siglo XIX) la infancia toma un nuevo rumbo. Los niños y niñas son objetos de cuidado y protección, por lo que es vital una educación que se encargue de las necesidades educativas. Algunas significaciones de infancia son: “los niños y niñas entre lo público y lo privado” se inicia una preocupación por la vida de la infancia, para la conservación de la



especie y la prolongación de la vida. “El niño, un ser diferente al adulto” que realiza una diferencia entre el niño y el adulto, debido al desarrollo y capacidades distintos, reconociendo que los niños y niñas tienen sus propias características y necesidades. “La infancia como etapa de vida” se inicia una nueva valoración de la infancia, al reconocer que los niños y las niñas son sujetos con necesidades particulares, ya sea desde su sexualidad y/o las distintas formas de aprender. “Los niños objetos de protección de la familia” la infancia se vuelve responsabilidad exclusiva de los padres. Y finalmente “los niños como alumnos” se cree que la educación remitida por la familia no es suficiente, por lo tanto, el niño debe ser educado en la escuela.

Por último, en la infancia Posmoderna (desde mediados del siglo XX hasta la actualidad) se dan algunos cambios significativos en la concepción de la infancia, debido al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Algunas significaciones de infancia en la época posmoderna son: “los niños como sujetos y la infancia como diversidad” se consideran a los niños y niñas como individuos con experiencias propias capaces de crear y organizar su conocimiento. “La infancia como lo otro” se reconoce que los niños y niñas son diferentes a un adulto, son seres extraños de los que no se sabe nada y están en el olvido de la sociedad (en cuanto a sus deseos, necesidades y afectos), de ahí la consideración de la infancia como lo otro. Por último, se menciona “la experiencia de la infancia diversa” y “la infancia como categoría sociopolítica; niños y niñas como sujetos de derecho” sociales, políticos y civiles (2018, pp.38-44). Aquí es preciso mencionar que el Código de la Niñez y la Adolescencia de Ecuador recoge esta concepción, como se evidencia en el siguiente artículo “Titularidad de derechos. -Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y garantías y, como tales, gozan de todos aquellos que las leyes contemplan en favor de las personas, además de aquellos específicos de su edad” (Congreso Nacional, 2003, art. 15).

### **La infancia según otros autores**

Para Alzate (2003) el periodo de la infancia tuvo que atravesar por una variedad de realidades que fueron necesarios para entender de diferente manera a la infancia, con sus necesidades y particularidades. Por lo que en la época moderna la infancia se convirtió en objeto de privilegio en todo proyecto de transformación social, económica y política, que consideraba a la infancia como la semilla y esperanza de una nación moderna y saludable de progreso y bienestar colectivo.



Mientras que para Nossa et al. (2007) fue precisamente en la época contemporánea que la historia de la infancia alcanza derechos de libertad, educación y participación. La infancia tuvo que pasar por procesos histórico-sociales, por lo que en la época contemporánea la infancia se vislumbra como un actor social sujeto de derecho, que ubica a la infancia en la perspectiva de ciudadano, otorgándole mayor atención a esta etapa de la vida.

Por el contrario, Noguera y Marín (2010) enfatizan que la infancia inocente y frágil propia de la modernidad, está alterada en la actualidad por una mirada diferente, que es el lado oscuro, la otra cara de la niñez. Actitudes de la infancia como la viveza, la malicia, insolencia y hasta una infancia peligrosa, delincuente, son totalmente distintas a la infancia de los abuelos, esto se debería a los tiempos diferentes en el que se desarrollan los niños y niñas. Lo que provoca esta infancia peligrosa son los fenómenos de grandes cambios culturales acontecidos en el siglo XX, entre los responsables estarían los desarrollos tecnológicos y de las comunicaciones, que ofrecen a los niños variadas oportunidades para su acelerado desarrollo, por lo que los adultos enuncian que los niños del hoy son más inteligentes, llevando también a cambios en las actitudes de los padres en tanto son más tolerantes al asumir las necesidades de sus hijos.

Con la finalidad de recoger de manera sintética las diferentes redacciones de los autores, a continuación, acogemos la clasificación de los imaginarios de infancia a través del tiempo elaborado por Herrera- Seda y Aravena-Reyes (2013), presentado en la tabla 1.

**Tabla 1: Imaginarios Sociales acerca de la infancia, descritos en la literatura.**

<b>Imaginarios sociales de infancia</b>	<b>Periodo de emergencia</b>
Niño o niña dependiente y estorbo	Hasta el siglo IV
Niño o niña malo de nacimiento	Siglo XV
Niño o niña objeto de propiedad de las personas adultas	Fines siglo XV
Niño o niña como ser humano inacabado	Siglo XVI
Niño o niña ángel	Siglo XVII
Niño o niña como tabla rasa	Finales siglo XVII - inicios siglo XVIII
Niño o niña abandonado	Finales siglo XX



Niño o niña como objeto de protección	Siglo XIX-inicios siglo XX
Niño o niña como sujeto social	Finales siglo XX

Fuente: Herrera- Seda y Aracena- Reyes, 2013, p. 74

En definitiva, la historia de la infancia ha traído consigo una variedad de significaciones determinadas por los tratos y acciones sociales. Como se evidencia en las distintas épocas los niños estuvieron a expensas de las decisiones sociales, no tenían voz ni voto, eran los últimos en ser considerados en normas y políticas de los estados. Por ello fueron necesarios los cambios para ver este sector de la niñez con sus necesidades y particularidades, como partes fundamentales en las sociedades. Más allá de ser las semillas del futuro, los niños y las niñas son ciudadanos con sus deberes y derechos, partícipes de las actividades sociales, por lo que los estados deben garantizar en sus agendas políticas su bienestar, salud, educación y participación en los diferentes ámbitos a través de opiniones que permitan vislumbrar sus necesidades.

### 1.3 Imaginarios docentes de infancia

Retomando la historia sobre los imaginarios de infancia se puede considerar que existen múltiples interpretaciones sobre la infancia, que han configurado tratos distintivos, así los niños podrían ser propensos a malos tratos por el simple hecho de ser niños, o ser invisibilizados por personas que no consideran sus opiniones. Pero con las reformas en ámbitos políticos, se ha dado mayor atención a esta época a través del reconocimiento de sus derechos (Romero, 2010).

En este sentido es indispensable mencionar a Castoriadis (citado en Agudelo, 2011) quien destaca que los imaginarios son creaciones incesantes de formas, figuras, imágenes colectivas que permiten entender el mundo e interpretarlo a través de las significaciones que se tenga sobre algo en particular. Desde esta mirada se considera que los profesores conforman su identidad con imágenes provenientes del mundo social, además definen su manera de ser y actuar frente a las circunstancias del mundo exterior (Valencia, 2017).

Así, los imaginarios docentes no pueden verse de manera unívoca sino como procesos abiertos a los cambios institucionales, a los sentidos que conllevan nuevas significaciones y formas de comprender el mundo. Puesto que, los profesores son sujetos sociales que se van construyendo a través de las relaciones y prácticas educativas (Triviño,



2018), desarrolladas en un espacio como la escuela. Además, en este contexto educativo se develan las prácticas y las acciones pedagógicas propias de cada docente (Triviño, 2018)

### ***1.3.1 Contexto en el que se crea los imaginarios docentes de infancia***

Los imaginarios de infancia que poseen los docentes se van a conformar de acuerdo al contexto en el que se desenvuelvan, refiriéndonos así a los imaginarios instituidos, instituyentes e institucionalizados. Estos imaginarios se relacionan con las experiencias de vida, formación docente, prácticas docentes, propuestas institucionales, por lo que los docentes van a estructurar y reestructurar los imaginarios de infancia a lo largo de su vida profesional.

De este modo enunciamos a Triviño (2018), Martínez y Muñoz (2015), Muñoz (2014), Rincón y otros (2005) y Rodríguez (2018) que concuerdan en que los imaginarios docentes de infancia están relacionados con los imaginarios instituidos (experiencias y vivencias de la niñez), instituyentes (formación inicial docente, prácticas y experiencia en el aula) e institucionalizados (instituciones en las que se labora, políticas públicas).

#### **Imaginarios instituidos**

Los imaginarios instituidos se dan a partir de las experiencias de vida de los docentes tanto infantiles, escolares, sociales, he históricas, en las que crean y forman ideas e imágenes subjetivas de los imaginarios de infancia de niños y niñas (Triviño, 2018). De la misma manera, Martínez y Muñoz (2015) indican que los imaginarios de infancia que poseen los docentes están relacionados con la biografía escolar que han vivido los docentes en su niñez, formando así un imaginario ambiguo sobre la infancia.

#### **Imaginarios instituyentes**

Por otra parte, para Martínez y Muñoz (2015) los docentes crean imaginarios de infancia a partir de las prácticas y discursos del proceso preprofesional en las aulas, momento en el cual se va auto conformando un imaginario de infancia, que se adquiere a partir de la institucionalidad, de lo que se observa y se vive en las prácticas profesionales, en las cuales se van autoformando el imaginario de infancia. Rodríguez (2018) señala que los docentes crean y recrean imaginarios de infancia a partir de las experiencias e interacciones con los niños y niñas en los contextos educativos, en el cual se crean diferentes imaginarios de infancia.



## **Imaginarios institucionalizados**

Por último, Según Rincón y otros (2005) los docentes desarrollarán imaginarios de infancia de acuerdo a la institución educativa en la que laboren y que guardan coherencia con el currículo, las normas, las políticas y los planes de convivencia. Además, este imaginario es un referente para los discursos pedagógicos que deben tener los docentes dentro del aula, jugando así la escuela un papel importante en la formación de los imaginarios de infancia de los docentes. Algo similar menciona Triviño (2018), en los imaginarios institucionalizados los docentes ponen en práctica el discurso pedagógico y curricular que tiene la escuela y que se encuentra enmarcado en las políticas, las normas, los objetivos y las metodologías del proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que, los imaginarios de infancia que prevalezcan en dicha institución encaminan al docente a reconstruir y configurar determinados tipos de imaginarios de infancia.

En síntesis, el docente va adquirir algunos imaginarios de infancia de acuerdo a las vivencias que tenga, ya sea de manera formal e informal, puesto que el docente adquiere el imaginario de infancia en varios contextos, por lo mismo se da algunos imaginarios desde la forma en la que conciben, entre estos se encuentran: instituidos son imaginarios que se crean a partir de las experiencias y vivencias que han tenido de la niñez, instituyentes se da a partir la formación inicial docente, prácticas y experiencia en el aula y finalmente el institucionalizados se da cuando adquiere significados de infantes de las instituciones en las que se labora y políticas públicas.

### ***1.3.2 Tipos de imaginarios docentes de infancia***

A lo largo de la formación docente se crean y se recrean distintos tipos de imaginarios de infancia, producto de las experiencias personales, sociales y laborales, de tal manera que existen más de un imaginario de infancia. A continuación, hemos sintetizado en tres tipos de imaginarios de infancia a la gran variedad de imaginarios existentes: en niños y niñas vulnerables e indefensos, niños y niñas proyección del futuro y niños y niñas sujetos de derechos, algunos mencionados en párrafos anteriores, esto con la finalidad de acercarnos a significados que definan a los imaginarios.

#### **Niños y niñas vulnerables e indefensos**

Dentro de este tipo de imaginario se considera a los niños y niñas que deben ser cuidados y protegidos por otras personas, al ser valorados como seres inocentes, frágiles, tiernos, vulnerables e indefensos, y que además no pueden valerse por sí mismos al ser



expuestos a entornos sociales (Martínez y Muñoz, 2015). Ochoa y Sandoval (2012) agregan que desde esta visión de la infancia los niños y niñas deben ser cuidados, apoyados y protegidos por una persona adulta, pues son incapaces de tomar sus propias decisiones por su debilidad.

La consideración de vulnerabilidad conlleva a la persona adulta a formar a los niños y niñas, de ahí que tienen que ser moldeados y pulidos de acuerdo con lo que los docentes crean necesario (Rosano, 2015). Lo enunciado es el resultado de significados peyorativos, en otras palabras, no se reconoce a los niños y niñas como sujetos, más bien son objetos de formación (Rincón et al. 2005). Con respecto a esto, Martínez y Muñoz (2015) señalan que entre el adulto y el niño habita una relación de poder y dominio, esto resulta una situación negativa para el niño debido a que se ve sometido a la autoridad. Algunas denominaciones inmersas en este imaginario son: “Personas indefensas”, “Personas de cuidado, frágiles y vulnerables”.

### **Niños y niñas proyección del futuro**

Dentro de este imaginario se considera a los niños y niñas que deben ser formados y educados para la sociedad del futuro de tal manera que sean buenas personas y aporten al desarrollo social (Triviño, 2018). Esto es porque según Rosano (2015) los niños y niñas son vistos como personas que les falta mucho por conocer, a los cuales hay que enseñarles y formarlos para que cuenten con todas las facultades y se preparen para la vida adulta.

Esta consideración de niños y niñas proyección del futuro conlleva a los adultos a educarlos para que desarrollen competencias y habilidades para mejorar el futuro, pues son la esperanza del futuro (Ochoa y Sandoval, 2012). Algo similar mencionan Martínez y Muñoz (2014) que los niños y niñas son seres en formación y luz de esperanza para el adulto, por ello deben ser educados para que la sociedad del futuro sea mejor. Algunas denominaciones inmersas en este imaginario son: “Esponjitas que absorben”, “Niños y niñas proyecciones del futuro”.

### **Niños y niñas sujetos de derechos**

En este tipo de imaginario se considera a los niños y niñas sujetos de derechos, al ser reconocidos como seres humanos con potencialidades y capacidades de participar y construir sus propias experiencias y aprendizajes (Triviño, 2018). Por lo que Rincón et



al. (2005) argumentan que “se reconoce al niño como un ser inteligente, afectivo, espontáneo, con capacidad de percibir y comprender la realidad que le rodea” (p. 354). Es decir, son capaces de entender lo que pasa en su entorno y por ende aprender a partir desde su realidad.

El reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos conlleva al adulto a dar mayor libertad en el sentido educativo, ya que no toman las decisiones por los niños y niñas, sino más bien se crean condiciones de igualdad que ayuden a construir y desarrollar su autonomía para que sean capaces de tomar sus propias decisiones (Morente, 2012). Además, este reconocimiento se da a partir del cambio conceptual de niños y niñas como objetos de cuidado a sujetos de derechos, y ser vistos como sujetos autónomos capaces de construir sus propios aprendizajes, además de ser reconocidos como seres con capacidades y particularidades diferentes a los demás (Guzmán y Bernal, 2008). Ochoa y Sandoval (2012) añaden que en este imaginario tiene una visión sociocultural, porque los niños y niñas son sujetos históricos, sociales, biológicos, psicológicos y cognitivos. Algunas denominaciones inmersas en este imaginario son: “Niños y niñas autónomos”, “Niños y niñas sujetos de derechos” y “Niños y niñas constructores de aprendizajes”.

A continuación, se presenta la tabla 2 con la síntesis de las características más importantes de los tipos de imaginarios docentes de infancia. Esta información ha sido elaborada tomando como fuentes a Rincón y otros (2005), Guzmán y Bernal (2008), Morente (2012), Ochoa y Sandoval (2012), Martínez y Muñoz (2015), Triviño (2018) y Rosano (2015).

**Tabla 2: Tipos de imaginarios docentes de infancia**

	<b>Niños y niñas vulnerables e indefensos</b>	<b>Niños y niñas proyecciones del futuro</b>	<b>Niños y niñas sujetos de derechos</b>
<b>Consideraciones</b>	No pueden valerse por sí mismos para tomar sus propias decisiones, motivo por el cual dependen de una persona adulta.	Deben ser formados para mejorar el futuro de la sociedad.	Reconocidos como seres integrales y autónomos en la toma de decisiones. Tienen diferentes capacidades y potencialidades.
<b>Denominaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Personas indefensas.</li><li>- Personas de cuidado, frágiles y vulnerables.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esponjitas que absorben.</li><li>- Indivisibles.</li><li>- Tabulas rasa.</li><li>- Objetos de formación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Seres autónomos y constructores de sus aprendizajes.</li><li>- Exploradores.</li></ul>

Autoría propia



## Capítulo II. Práctica docente

El presente capítulo tiene como objetivo explicar en qué consiste la práctica docente, debido a que existen diferentes percepciones de la misma. De esta manera, es necesario aclarar las distintas nociones de práctica docente, las diferencias entre práctica educativa y docente, así como también definir las dimensiones de la misma. Por último, es preciso analizar sobre los diferentes enfoques pedagógicos, debido a que de esto también dependerá el accionar docente y las relaciones que mantenga con sus alumnos.

### 2.1 Nociones de práctica y relación con la docencia

Comprender en qué consiste la práctica docente requiere de un análisis detallado, de tal forma que permita develar todos los significados que en ella se puedan encontrar. Por lo que es indispensable la revisión de las diversas acepciones de práctica, el cambio que ha tenido el término, y la relación existente entre práctica y la docencia.

Para iniciar, se revisa la etimología de práctica, con el objetivo de tener una idea más cercana sobre la misma. El término práctica proviene del latín *practicus* que significa activo, que actúa (RAE, 2014), y del griego *praktiké* (Pérez, 2016), que para los representantes griegos Platón y Aristóteles, este término definía el razonamiento que las personas tenían frente a situaciones complejas, por lo que Kan (como se citó en Chaverra, 2003, p. 2) retoma esta visión y propone la razón práctica, que se refiere a cómo debe ser la conducta de las personas. Así pues, según Kant debe estar sostenida en principios que encaminan el actuar para que la conducta sea racional y moral. Pero, según Cordón y Pardo (2009), Kant plantea que es necesario distinguirla de la razón teórica, que se ocupa de conocer cómo son las cosas, por lo que es necesario obtener conocimientos teóricos sobre algo, para posteriormente ponerlo en acción en la vida diaria.

González (como se citó en Chaverra, 2003) expresa una idea semejante a la de Kant sobre la razón teórica al mencionar que, la práctica se transfiere al mundo físico, pero se necesita del apoyo teórico para explicar un hecho. En este sentido Lefebvre (como se citó en Chaverra, 2003) concuerda en que la práctica es la manera en la que las personas ponen de manifiesto lo que conocen en el mundo físico, pero esta autora introduce la noción de praxis debido a que las personas necesitan poner en práctica lo que conocen para posteriormente reflexionar sobre los resultados. De igual manera la RAE (2014) menciona que la práctica son los conocimientos que se tienen y que enseñan la



manera de cómo hacer algo, por lo que son experimentados en el mundo físico, normalmente persiguiendo un fin útil.

También, para Ariztía (2017) la práctica es la forma de hacer o decir algo, y que guarda relación con tres elementos: la competencia, el sentido y la materialidad. Se menciona la competencia porque corresponde a las habilidades y saberes prácticos (conocimientos que dirigen la vida humana en el obrar y hacer) que se ponen de manifiesto en el actuar particular, y a veces irreflexivo de las personas. Por el contrario, el sentido permite dar una valoración a una determinada práctica y calificarla como buena, mala, adecuada, inadecuada, entre otras. Un ejemplo de ello, son las prácticas saludables que están valoradas como adecuadas para la salud humana, debido a que conllevan el alimentarse bien y la realización de deporte; y con ello tener una buena salud. Y las materialidades (entendidas como las herramientas, las infraestructuras y los recursos) que posibilitan el desarrollo de unas prácticas, pero también pueden impedir el desarrollo de otras. Por lo dicho no se puede considerar a las materialidades como algo externo, sino como un elemento constitutivo de la práctica.

En general, la práctica debe ser mirada como la praxis o las formas de acción, que conllevan a la reflexión sobre lo realizado, para transformar la realidad y plantear alternativas. Pero, además, debe considerarse que la práctica no es un elemento aislado, pues en ella entrañan relaciones con los principios que encaminan el actuar (como enuncia Kant), la teoría, los conocimientos empíricos (los saberes obtenidos por experiencia), las competencias, el sentido y las materialidades.

Frente a lo expuesto, Chaverra (2003) considera que la práctica ejerce un papel fundamental en el quehacer docente, debido a que encamina los procesos de reflexión pedagógicos del docente desarrollados en el aula, con el fin de identificar problemas y emitir soluciones. De modo que, la práctica como un acto reflexivo debe constituirse en un ejercicio constante para mejorar la educación. Aludiendo a la relación de práctica y docencia, en el siguiente apartado se citan algunas ideas sobre las percepciones que se tiene de práctica docente.

### ***2.1.1 Percepciones de práctica docente***

La práctica docente constituye un concepto complejo de ser desarrollado debido a la diversidad de opiniones que se tienen sobre la misma. Pero para el desarrollo del presente trabajo monográfico, nos centraremos en comprender a la práctica docente



como las acciones que se desarrollan en torno al ejercicio de la docencia en el aula; teniendo presente que las acciones del maestro están configuradas por los diversos significados que tenga sobre el quehacer docente y que fueron construidos antes y durante el ejercicio de su profesión.

En primer lugar, al considerar que las prácticas son las formas de accionar en el mundo físico, autores como Martínez (2012), García et al. (2008) y Pérez (2016) concuerdan en que la práctica docente es el accionar del maestro dentro del aula, frente a situaciones que se puedan presentar en este contexto, y que conforman el quehacer del maestro. Además, persigue un fin educativo, el cumplimiento de programas y planificaciones institucionales.

Las acciones que el docente pueda tener en el aula son únicas y particulares, en ellas se pronuncian constante e involuntariamente las implicaciones personales, como la idiosincrasia, la biografía escolar, formación y cultura de procedencia. En otros términos, cada elemento mencionado forma el saber y encamina el accionar del maestro ante situaciones educativas (Vergara, 2016).

Por lo mencionado, Taylor (como se citó en Gómez, 2008) acota que la práctica docente tiene una relación directa con las acciones de enseñar, informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, entre otras. De tal manera que se vuelve incuestionable la interacción entre docente y estudiante, por lo que el fin último del proceso está enmarcado en alcanzar la formación de los niños y las niñas (Cedeño y Figueroa, 2013).

De la misma manera, Goldrine y Rojas (2007) señalan que la práctica docente es la interacción entre docente, contenido y alumno, en la que están inmersos los saberes que tiene el docente, y que determinan las actividades que va a realizar. En este sentido, se encuentran explícitos e implícitos los procesos metodológicos y contenidos de enseñanza-aprendizaje que se vayan a aplicar en el contexto del aula (Vincenzi, 2009).

Como menciona Prieto-Pinilla (2012) la práctica docente se forma a partir de la reconstrucción de los saberes, propios del quehacer docente, considerados como constantes y dinámicos, que se apoyan de los conocimientos, las habilidades, las destrezas para saber cómo se hace algo y a qué fin dirige ese acto de práctica.

Por lo mismo, no se puede mirar a la práctica docente aislada de la realidad, del contexto, de los saberes, los pensamientos, los medios y las valoraciones, que generan



en el docente significados sobre su práctica (Ariztía, 2017). Por lo dicho, la labor docente siempre va a estar en un constante cambio, como consecuencia de las experiencias, contextos e institución educativa, que dotan de significados (creencias, conceptos, saberes, supuestos, imaginarios, etc.) el quehacer docente y que determinan la gestión en el aula. No es posible que el profesor realice actividades que no conoce, en tal sentido los saberes que tiene están configurados en esquemas mentales que construyó a lo largo de su vida profesional y que no solamente están compuestos por las teorías, sino también por los saberes, creencias y los valores (Vergara, 2005).

También, la práctica vista desde la perspectiva de la praxis orienta a entender a la práctica docente como un acto reflexivo de lo que se hace y se experimenta. Lúquez-Camacho et al. (2002) subrayan que para que el docente se encamine hacia un acto reflexivo, es necesario que someta a sistematización crítica los resultados obtenidos en su quehacer. Dicha sistematización hace posible concebir la acción reflexiva del docente como transformadora, debido a que con ello el docente puede introducir procesos innovadores y cambios, en otras palabras, propone alternativas y transforma la realidad educativa.

Porlán (2002) sustenta la idea anterior al mencionar que el acto reflexivo del docente lo vuelve un profesional activo, en el sentido de que deja de ser un mediador pasivo entre las teorías que pretenden explicar cómo funcionan las cosas para posteriormente ponerlas en práctica, como una serie de instrucciones. Así, se constituye en un ser activo que reconstruye su práctica críticamente y la adecúa a las realidades contextuales, Además, el acto reflexivo estará marcado por elementos intuitivos (emociones, creatividad, entre otros) así como de elementos racionales (selección y análisis e información) que en conjunto intervienen en la acción práctica.

En suma, la práctica docente es la o las acciones que realiza el docente en el aula, que guardan relación con los significados (constantes y dinámicos) que el maestro construye antes y durante la aplicación profesional. Por lo mencionado, se asevera que la práctica docente es el punto de convergencia en el cual se entrecruzan elementos como: las creencias de los maestros, la cultura del docente, la biografía escolar y otros. Además, el acto de práctica docente constituye un modo de realizar prácticas reflexivas, convirtiendo al docente en un profesional activo, que busca alternativas encaminadas a la transformación educativa.



### ***2.1.2 Práctica docente y práctica educativa***

Antes de continuar, es preciso retomar, tal como se mencionó líneas arriba, que no se puede mirar a la práctica docente aislada de la realidad, del contexto, de los saberes, los pensamientos, los medios y las valoraciones, que generan en el docente significados sobre su práctica y determinan su actuar en el aula (Ariztía, 2017). A lo que Vergara (2005) añade que la práctica docente se encuentra articulada con el contexto y los hechos educativos que marcan la labor docente.

Por lo mencionado, se destaca la actuación de las instituciones educativas, como referentes para entender la práctica docente, debido a que es el lugar o el contexto en donde se desenvuelve el maestro y configura su práctica. Sobre todo, porque los procesos educativos están entrelazados con la institución, la organización, el establecimiento de criterios institucionales, las condiciones ambientales, entre otros elementos. En este sentido, el docente actúa como agente entre la práctica en el contexto institucional y la práctica en su aula (Vergara, 2005).

En otras palabras, el docente no se desenvuelve como un ser aislado de los procesos institucionales, que conforman el conjunto de relaciones que van más allá del trabajo en el aula, en la cual no solo intervienen sus alumnos sino también los maestros, los representantes de los niños y niñas, las autoridades educativas, y demás personal. Así, constantemente está en contacto con la sociedad, por lo que es un agente que se ocupa de manejar toda esa amalgama de relaciones y procesos educativos, para asociarlos a su práctica docente (Vergara, 2016).

En este marco, se distingue la existencia de una práctica educativa y una docente. La primera hace referencia a las acciones de nivel macro, que comprende el conjunto de situaciones ocurridas en el contexto institucional y que influyen en la enseñanza y aprendizaje. La segunda, como ya se revisó en párrafos anteriores, son todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, y que están configuradas por las significaciones que tiene sobre su práctica y que determinan su actuar (Pérez, 2016).

A esto se añade que la práctica educativa como una acción dinámica y reflexiva incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y durante los procesos en el aula. Esto implica que, el docente realiza planeaciones, revisión de los contenidos, evaluaciones, críticas sobre los resultados obtenidos en procesos pasados y soluciones (Zabala, 2002). Coll y Solé (como se citó en Zabala, 2002) plantean que la práctica educativa debe



comprender el análisis de la interactividad del maestro, alumnos y el contenido (esta idea nos expresa también Goldrine y Rojas, 2007, citados anteriormente). Este concepto de interactividad hace referencia a las acciones que se realizan una vez terminadas las clases y que sirven de pilar para la siguiente planeación. Entre las acciones está el considerar cómo aprenden los alumnos, qué concepto se tiene de alumno, cuáles son las expectativas del curso y sus concepciones acerca de aprendizaje.

Lo que permite entender que la práctica educativa y docente se influyen mutuamente, debido a que no es posible pensar en una práctica docente sin una previa revisión de los contenidos, planeaciones de clases, la consideración de alumno, los resultados que se esperan, los objetivos del currículo nacional, de las visiones y misiones instituciones. Por lo mismo, la práctica docente, es la acción en el aula de toda planeación y consideración de educación, de la cual se obtiene diversos resultados (García et al 2008).

Así también, Fierro et al. (2008) sostienen que la práctica educativa forma parte del sistema escolar; en éste, el docente aparece como un mediador entre los proyectos político-educativos y sus destinatarios, los estudiantes. Esto lo expone a estar en contacto directo principalmente con las características culturales de los niños, los problemas económicos y sociales. La contradicción ocurre cuando en el proyecto político se delimitan las funciones del maestro, en palabras de alcanzar fines educativos, pero no se brinda las herramientas necesarias para que el docente pueda responder a las características ya mencionadas. En este caso, la acción que el docente realice para poder solventar esas carencias, se denomina práctica educativa.

Entonces, entendemos por práctica educativa a todas las acciones que el docente realiza fuera el aula, pero que guardan relación directa con la práctica docente. Sobre todo, porque no se puede mirar a una práctica docente solo desde la interacción que ocurre entre el maestro y el alumno, pues también se debe dar igual atención a todos los procesos ocurridos antes, durante y después de las clases. Además de considerar la implicación que tiene la institución educativa como el medio en el cual se desenvuelve el docente y determina la ejecución de ciertas prácticas para alcanzar ciertos fines educativos.



## **2.2 Dimensiones de la práctica docente**

En definitiva, la práctica docente como un acto de acción del maestro en el aula, no puede estar desligada de las situaciones educativas y las significaciones que se han formado a lo largo de la formación profesional, pues dotan de sentido a la práctica y condicionan el quehacer docente. Ante esta aseveración, se revisan algunas dimensiones que plantean Fierro y otros (2008), con la finalidad de comprender cómo influyen en la práctica docente.

### ***2.2.1 Dimensión personal***

Esta dimensión nos lleva a entender al docente como un ser y no solo como un profesional. Desde esta perspectiva, se reconoce que el docente es un ser con particularidades, que tiene cualidades, dificultades, motivaciones, proyectos, circunstancias de vida personal, que encaminan la práctica profesional de manera característica. En suma, son las características que tiene el docente y que lo diferencian de las demás personas.

El hecho de que el docente se reconozca como un ser con particularidades, lo encamina a analizar sobre aspectos de su profesión. Por lo que Freire (1998) menciona que el docente es un ser capaz de analizar su presente y de construir su futuro, este es un acto de toma de conciencia que sitúa a la persona frente a su propia historia y no como un espectador. Así el maestro toma conciencia sobre su práctica docente cuándo se pregunta sobre las motivaciones que lo llevaron a ejercer la profesión, sobre el aprecio que siente ahora con su profesión y sobre sus prácticas.

### ***2.2.2 Dimensión valoral***

La dimensión valoral difiere de la dimensión personal en el sentido de que los procesos educativos entran una serie de valores personales, en otras palabras, nunca son neutrales. Por lo que las valoraciones del maestro se presentan en la práctica de manera consciente e inconsciente, y dan cuenta de las actitudes, juicios de valor, creencias y saberes, que dirigen hacia la consecución de toma de decisiones, para responder a los fines educativos establecidos. “Es así que cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo” (Fierro et al, 2008), lo cual está presente en la situación de enseñanza del maestro y el aprendizaje de los alumnos.

Además, las valoraciones que tiene el docente se consolidaron a lo largo de su vida y conforman un esquema sobre las formas de entender y responder frente a determina-



das situaciones. Vergara (2005) añade que los esquemas mentales dan cuenta de las apreciaciones que se tiene sobre la docencia, el enseñar y el aprendizaje, contruidos a lo largo de la formación. En este aspecto, los esquemas dan sentido a los acontecimientos que se presenten en su día a día, determinando las formas de actuar.

También, se incluyen las normas de la institución que aparecen como explícitas e implícitas en el conjunto de actores educativos. Se hace presente todo lo que está permitido, lo que se debe hacer, lo que se pretende hacer, lo adecuado e inadecuado, lo deseable o valioso.

### ***2.2.3 Dimensión institucional***

Aquí se reconoce que la práctica docente se desarrolla en el ámbito escolar, organismo que posibilita una tarea colectivamente construida. En ella se acoge la multiplicidad de relaciones de los actores del contexto institucional, que dotan de sentido y particularidad a la institución, además contribuyen en la construcción de la cultura escolar. En este contexto la institución representa para el maestro el espacio de socialización profesional, en el cual comparte los saberes del oficio, las costumbres, las tradiciones y las reglas. De lo dicho, los maestros no actúan de manera aislada, más bien proyectan sus saberes hacia una acción educativa en común.

En concreto, el contexto institucional actúa como un elemento decisivo en las actividades del quehacer docente en el aula, debido a la pertenencia institucional que desarrolla al formar parte de la cultura escolar.

### ***2.2.4 Dimensión interpersonal***

La dimensión interpersonal se enmarca en las relaciones entre los actores de la institución: alumnos, maestros, directivos y representantes de los niños y las niñas como resultado de la interacción constante en el centro educativo. Tales relaciones resultan complejas debido a la diversidad personal del ámbito escolar, como son las formas de pensar, la edad, el sexo, la cultura de procedencia, entre otras diversidades. Así, las relaciones que se manifiestan influyen en el desempeño del docente, de tal manera que un ambiente hostil puede generar una deficiente actuación del maestro.

### ***2.2.5 Dimensión social***

La influencia de la sociedad en las actividades escolares tiene una relación directa



con las demandas sociales y las respuestas que el docente pueda dar. De esta manera, se afirma que el contexto social influye directamente sobre las formas de actuar de la institución y del docente. Esto se debe a que todo acto educativo debe estar encaminado a cumplir con objetivos sociales, como lo es la formación de un tipo de estudiante para un tipo de sociedad. Por esto se dice que el docente es el agente entre el contexto y el aprendizaje.

Por lo dicho Díaz et al. (2010) añaden que la misión del docente es conocer a sus estudiantes y sus realidades para presentarse como un facilitador del aprendizaje. Esto es porque los estudiantes son diversos, en su edad, pensamientos, estilo de aprendizaje, lugar de procedencia y nivel socio económico.

### ***2.2.6 Dimensión didáctica***

La dimensión didáctica permite comprender al docente como un agente que enseña, guía, dirige o encamina a sus estudiantes hacia el conocimiento socialmente organizado. Siendo el papel de la didáctica el facilitar la conexión del conocimiento a los niños y las niñas, a través del uso adecuado e intencional de diferentes estrategias. Tomando en consideración la dimensión social, el docente siente la necesidad de adaptar la enseñanza a las realidades de sus alumnos. Pero, las estrategias que use el docente estarán determinadas por las concepciones que tenga sobre el aprendizaje, el concepto de niño y niña (las concepciones de niño y niña fueron revisadas capítulo 1) y el tipo de Ser Humano que pretende formar.

### ***2.2.7 Conceptualización del alumnado***

El tipo de conceptualización que el maestro tiene sobre los alumnos puede determinar la relación que mantendrá con sus alumnos. En tal caso, su didáctica se establecerá en concordancia con el concepto de niño o niña, que puede variar de acuerdo a las dimensiones señaladas anteriormente.

Algunas de las conceptualizaciones encontradas son: Estudiantes como personas responsables de sus aprendizajes, y que solo necesitan la guía del docente, seres activos en su proceso de aprendizaje, seres integrales, seres que construyen sus aprendizajes y se los apropian (Pérez, 2016).



### **2.2.8 Relación pedagógica**

Antes que tratarse de una dimensión más, la relación pedagógica aparece como la manera en la que el docente asocia todas las dimensiones anteriores, y se ponen de manifiesto en el aula. Las dimensiones conforman un conjunto que dirigen la vida del docente y que en muchas ocasiones aparecen de manera explícita o implícita y marcan la práctica docente.

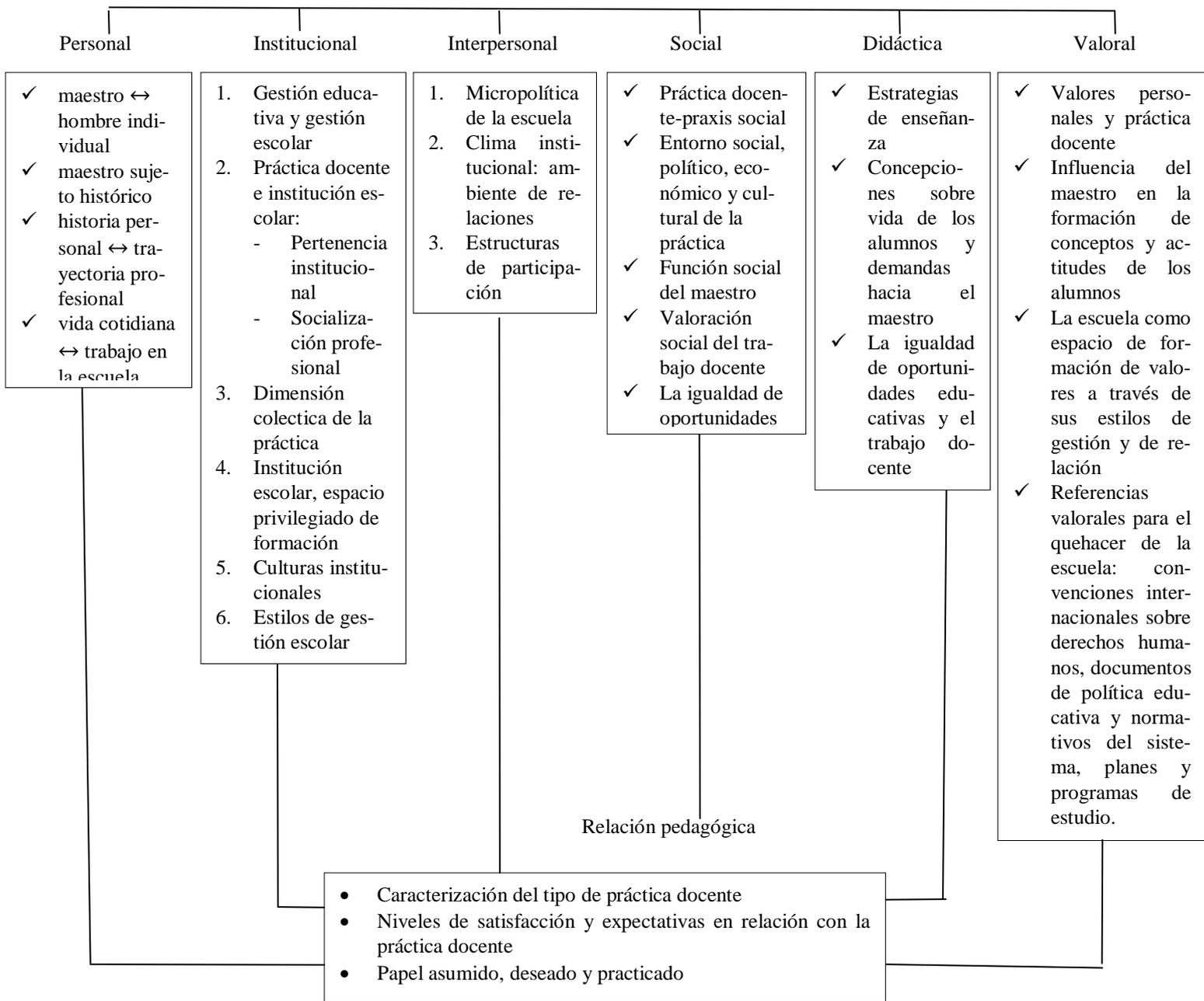
La forma en la que el docente logre integrar o armonizar las distintas dimensiones repercutirán en su práctica, en otras palabras, según Freire (1973) la práctica aparecerá como opresora, de dominio e impuesta a sus alumnos, como una relación liberadora, con base en el respeto y apoyo mutuo entre y con sus alumnos.

En síntesis, la práctica docente está relacionada con algunas dimensiones, pues el hecho de que el docente sea un ser social que está en constante relación con el entorno que le rodea, con compañeros docentes, estudiantes, hace que el docente adquiera algunas acciones pedagógicas dentro del aula, sin embargo, también es un ser individual que tiene sus propias particularidades haciendo así que la labor docente en el aula no sea neutral, sino más bien esté relacionada con cada uno de las dimensiones, marcando así un determinado actuar en su práctica docente.

En el esquema 1 se detalla la clasificación de las dimensiones de la práctica docente y la conexión con la relación pedagógica, elaborado por Fierro et al. (2008).



### Esquema 1: Dimensiones de la práctica docente



Fuente: Fierro, Fourtol y Rosas, 2008, p.37



## 2.3 La práctica docente y los enfoques pedagógicos

Como menciona Gonzales (2014), ya sea de manera consciente o inconsciente los maestros asumen un enfoque pedagógico que incide en su práctica. Asumir un enfoque pedagógico implica tomar una posición, que oriente las decisiones que se llevarán a cabo en el aula y las relaciones que se mantendrán con los alumnos. De ahí que en párrafos anteriores se mencione que la práctica aparecerá como opresora o liberadora. Entonces, para la determinación de un tipo de enfoque es necesario considerar la elección personal, las dimensiones ya enunciadas y la dirección pedagógica que subyace en el proyecto curricular. De lo mencionado, en los siguientes apartados se realiza una breve descripción de los enfoques conductista, cognitivo y crítico enunciados por Gonzales (2014) así como del rol del docente y del estudiante subyacentes en cada enfoque.

### 2.3.1 *Práctica docente desde el enfoque tradicional*

Según Mendoza (2009) en el enfoque tradicional se da una deshumanización y una referencia descontextualizada de lo humano, fundamentado en una enseñanza en la que se tiene la idea de que todos los seres humanos piensan de la misma forma. Por lo mismo, Mendoza (2009) y Gómez (2014) mencionan que desde esta visión tradicional los niños y niñas aprenden de maneras semejantes y al mismo ritmo, por lo que no se toma en cuenta a las diferencias individuales, volviéndose la enseñanza en una mera forma de transmitir y fijar los conocimientos cognoscitivos y morales en los estudiantes. Así también, Mendoza (2009) menciona que en este enfoque a los niños y niñas les toman como seres que tiene una mente vacía que deben ser llenada, por lo que los alumnos vuelven receptores y reproductores de los saberes recibidos, para ello deben atender, imitar, corregir y memorizar, volviéndose la memorización con un indicador del aprendizaje.

En este enfoque, Mendoza (2009) y Rodríguez (2013) mencionan que los docentes son el centro del proceso y son quienes tienen la autoridad, pues son ellos los que tienen el conocimiento y los encargados de transmitir y depositar los conocimientos a los estudiantes, es decir deben iluminar la mente. Por lo mismo, el docente tiene un papel activo en este proceso. Mientras que los alumnos tienen un papel pasivo que solo receptan lo que le enseñan, es decir deben memorizar la información que el maestro les da, no interactúan, no cuestionan, no tienen iniciativa, no proyectan interés y presentan inseguridad, además la mente de los niños y niñas es vista como una tábula rasa en la



cual el maestro debe escribir y moldear para que tenga conocimiento (Mendoza, 2009 y Gómez, 2014).

Así también Mendoza (2009) indica que en este proceso hay una relación vertical entre el estudiante y el docente debido a que existe una comunicación unidireccional, en la cual el docente transmite el mensaje y el estudiante revive el mensaje. Continuando con la idea de este mismo autor, el conocimiento ya está elaborado y es transferido o entregado a los alumnos dentro del proceso de la formación para que sean personas cultas que poseen conocimiento, pues la persona que no posee conocimientos es una persona inculta e ignorante.

Además, desde este enfoque se pretende cultivar y desarrollar la inteligencia de los alumnos, es decir llenar, iluminar la mente del alumno, para esto se pone gran énfasis en los contenidos cognoscitivos y morales que los maestros quieren transmitir, por lo mismo la acción principal del docente es impartir clases magistrales en la que se da una exposición de contenidos y para asegurar el aprendizaje del estudiante es a través de la memorización, por esto en la evolución el alumno debe reproducir ya sea oralmente o escrito todo lo aprendido (Mendoza, 2009).

### ***2.3.2 Práctica docente desde el enfoque tecnocrático-conductista***

Para Mendoza (2009) este enfoque nace a través del positivismo y conductismo, tras una explicación de la conducta humana tomando al ser humano como una máquina mecánica. Por lo que Mendoza (2009) y Ortiz (2013) argumentan que los niños y niñas son vistos como seres sin libertad, sin creatividad ni autonomía, ya que todo lo que aprenden es una respuesta a un determinado estímulo ya sea ambiental o cultural. Además, Mendoza (2009) menciona que el único conocimiento seguro y válido que debe ser transmitido es el conocimiento científico.

Continuando con la idea de estos mismos autores, bajo este enfoque, para lograr un aprendizaje debe existir un cambio de comportamiento que sea observable y medible en el niño, por lo que la conducta y el aprendizaje se explican partiendo de una relación de estímulo-respuesta. Por lo que, es visto como un cambio externo de la conducta de los niños en el aprendizaje, en el que el alumno será capaz de realizar lo que le enseñaron para mostrar su aprendizaje. De la misma manera, Mendoza (2009) menciona que las evaluaciones se realizan a partir de pruebas y exámenes objetivos, en los que se puedan



medir, observar y verificar los aprendizajes obtenidos a partir de los principios de eficiencia y eficacia de lo que puede hacer el alumno.

En este enfoque, Gonzales (2014) manifiesta que el docente se plantea objetivos unidireccionales, con la finalidad de que los alumnos adquieran conocimientos y los ejecuten. En este caso, el docente se presenta como una autoridad rígida, controladora y ejecutora de indicaciones institucionales preestablecidas. Según Mendoza (2009) el docente se convierte en un instructor y facilitador, sin embargo, sigue manteniendo su centralidad y el estatus de superioridad (autoridad), mientras que al alumno se le sigue viendo y tratando como un objeto de la acción educativa, ya que dentro de este enfoque se buscaba solamente la formación práctica y dejaba a lado la formación intelectual, dotándole a los estudiantes de instrumentos de aprendizaje para que sean personas eficientes y eficaces, sobre todo contribuyan al ámbito productivo, es decir, se les ve, en cierto modo, como maquinas.

Mendoza (2009) menciona que, como consecuencia del papel del docente era enseñar y dotar técnicas a los alumnos para producir destrezas y habilidades, utilizando refuerzos, para que sean personas productivas; por lo que entre el docente y el estudiante se da una comunicación bidireccional, sin embargo, el estudiante sigue siendo mentalmente pasivo, pues solo reproducen lo que los maestros le enseñan, manteniendo una relación vertical entre el alumno y el profesor.

### ***2.3.3 Enfoque crítico-constructivo***

Como una idea general sobre este enfoque, Mendoza (2009) enuncia que el Ser Humano es un organismo dotado de inteligencia que se desenvuelve en un contexto social, y que, a diferencia de los enfoques citados anteriormente, no es un ser aislado de su realidad, sin necesidades ni habilidades, pues en este enfoque también destaca la idea de pensar en un Ser Humano integral considerando sus dimensiones personales, sociales, cognitivas, y otras, que aportan al desarrollo de la personalidad. Además, González (2014) resalta que el conocimiento es el motor para transformar la sociedad, para mejorarla y con ello sustentar una mejor vida. De lo dicho, es preciso mencionar a Lev S. Vygotsky y su aporte histórico cultural y la propuesta de Paulo Freire sobre la pedagogía crítica.

En los aportes del enfoque histórico cultural propuestos por Vygotsky (citado en González, 2014, p. 63) se enuncia que “los Seres Humanos son sociales y que, al apren-



der desarrollan la conciencia acerca de quiénes son y cuál es su rol en el mundo”. Además, el aprendizaje se genera gracias a las emociones, el pensamiento y el lenguaje. Ante esta situación, Patiño (2017) resalta el gran aporte del lenguaje en procesos sociales del Ser Humano, debido a que permite la comunicación, esto es porque el ser humano no se enfrenta a la realidad solamente con su estructura biológica, sino que hace uso de símbolos (sistema de creencias y convicciones), producidos por el lenguaje y la interacción entre los demás seres.

En la misma línea, Freire (1997) y su aporte de la pedagogía crítica, destaca que lo importante de la educación es que se desarrollen procesos mentales que generen sensibilización y toma de conciencia, por ello como ya se ha mencionado es necesario considerar la teoría, la práctica y el contexto. De esta manera, la pedagogía crítica centra su atención en la construcción de comunidades democráticas y participativas, que solo se pueden lograr a través de procesos de liberación que permitan al ser humano analizar, cuestionar, problematizar y transformar la realidad.

De este modo, en el contexto educativo el enfoque crítico precisa que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales para aportar al contexto. En este caso, González (2014) resalta que el rol docente es formar niños y niñas conscientes de su potencial transformador en pro de un mejor mundo. Para alcanzar dicho cometido, el docente planificará actividades considerando las necesidades y conocimientos previos de los niños y niñas, que están centradas en resolver retos sociales, por lo que deberán estar contextualizadas y en constante interacción con el ambiente. Siendo en este caso, el docente un mediador o un puente entre las actividades de investigación, en otras palabras, el maestro facilita que los estudiantes estén en contacto con su medio para que investiguen, analicen y generen estados de conciencia sobre situaciones reales. Los exámenes pueden ser ensayos reflexivos y participación en actividades académicas en base a análisis e interpretación de situaciones reales

Los alumnos tienen un rol activo, participan en diversas actividades en conjunto con sus compañeros, discuten, relacionan y analizan textos con situaciones que conozcan. Además, contrastan las informaciones obtenidas a través de investigaciones y la teoría para posteriormente reflexionar con sus compañeros sobre la utilidad que aportan a la vida diaria. Siguiendo este proceso, día a día desarrollan la capacidad de preguntar y posteriormente interactuar con su medio.

En este sentido, Mendoza (2009) afirma que el aprendizaje es un proceso y



producto, debido a que en el proceso se construye nuevas significaciones y se evidencian cambios en los modos de obrar de los sujetos. De tal manera que, según González (2014) el producto de construcción de aprendizajes se evidencia cuando los alumnos logran interpretar una situación compleja y explicarla de forma creativa (ensayos), y, al relacionarlo con su contexto. Por lo mencionado, Mendoza (2009) plantea que el aprendizaje debe ser integral y significativo, por lo que es primordial atender el desarrollo personal, social, espiritual, entre otros, para ello es necesario atender los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

También González (2014) acota que el conocimiento se construye en y para un contexto determinado, lo que precisa el uso de la teoría, la práctica y la realidad. Es decir, es necesario el conocimiento formal para que la persona pueda manifestarlo o practicarlo en su contexto, que no es ajeno al sujeto, pues en él se desenvuelve a diario, además hace uso de la reflexión para generar una posición sobre un asunto en particular.

Por último, Mendoza (2009) enfatiza que la comunicación en este marco se basa en un diálogo horizontal en el sentido de que no existe una autoridad que permite o no hablar al educado, por el contrario, el alumno recupera el derecho a la palabra y supera la cultura del silencio, que significa tener libertad tanto para cuestionar, pensar y decir. En otras palabras, existe un carácter democrático con respecto a la comunicación, por la participación igualitaria y la consideración de las diferencias culturales, de género, edad, formación, etc.

A continuación, se presenta una tabla 3 con la síntesis de los rasgos más importantes de cada uno de los enfoques. Esta información ha sido elaborada tomando como fuentes a Mendoza (2009) y González (2014).

**Tabla 3 Enfoques pedagógicos.**

	<b>Enfoque tradicional</b>	<b>Enfoque tecnocrático (conductista)</b>	<b>Enfoque crítico-constructivista</b>
<b>Alumno</b>	Tiene una mente vacía y aprende de la misma manera.	Objeto o una máquina reproductora de conocimientos.	Rol activo en la construcción y descubrimiento de los conocimientos.
<b>Maestro</b>	Centro del proceso educativo, que tiene el conocimiento y la autoridad de la clase.	Instructor, facilitador. Estatus de superioridad (autoridad).	Mediador o un puente entre las actividades que involucran situaciones reales.
<b>Aprendizaje</b>	La memorización del contenido es la clave del aprendizaje.	Se define en términos de conducta observable y medible que expresa un cambio de comportamiento (estímulo-respuesta).	Es construir nuevas significaciones y contrastarlas con la realidad. Aprendizaje integral y significativo.
<b>Enseñanza</b>	Trasmitir y fijar los conocimientos en los estudiantes en base a contenidos cognoscitivos y morales.	Se centra en las enseñanzas de las técnicas para producir destrezas y habilidades, utilizando refuerzos.	Desarrollar habilidades para resolver retos sociales, considerando las necesidades y conocimientos previos.
<b>Conocimiento</b>	El conocimiento está elaborado por expertos y debe ser transferido al estudiante.	El único conocimiento seguro y válido es el científico.	El conocimiento se construye en y para un contexto determinado, lo que precisa el uso de la teoría, la práctica y la realidad.
<b>Comunicación</b>	Comunicación unidireccional (docente=emisor; estudiante=receptor)	Comunicación bidireccional, sin embargo, se mantiene una relación vertical.	Diálogo: derecho del educando a la palabra. Finalidad liberadora: cuestionar y superar la cultura del silencio.

Autoría propia



## Capítulo III. Imaginarios docentes de infancia y la práctica docente

### 3.1 El imaginario de infancia y el quehacer docente

En los capítulos anteriores se ha hablado sobre los imaginarios docentes de infancia y la práctica docente por separado, en este capítulo se tratará la relación e influencia de los imaginarios docentes de infancia en la práctica docente. Algunos referentes teóricos de este tema son: Rincón y otros (2005), Forero (2013), Martínez y Muñoz (2015), Vergara (2016) y Moreno (2017) quienes coinciden en que los docentes al momento de realizar su práctica en el aula se ven influidos por algún tipo de imaginario sobre la infancia.

En tal sentido Vergara (2016) refiere que la práctica docente es una actividad consciente e inconsciente que realiza el docente en el aula, debido a que en esta actividad se ven reflejados los significados creados y adquiridos sobre el proceso educativo, y que guardan relación con conceptos, supuestos, saberes, valores, creencias personales y sociales, además son usados de soporte para el accionar docente (2016). Mientras que Triviño (2018) menciona que los docentes tienen una imagen de los niños y niñas de acuerdo a lo que creen, piensan y sueñan de ellos (2018). Por lo expuesto por estos dos autores, se puede decir que los docentes van a verse influidos en su práctica docente por aquellos imaginarios de infancia al momento de realizar su quehacer docente en el aula.

Al realizar esta relación, es necesario mencionar a Martínez y Muñoz (2015) quienes señalan que los esquemas mentales de infancia que construyen los docentes de manera consciente e inconsciente a lo largo de la formación profesional van a influir en gran escala la toma de decisiones y el accionar docente en el aula. Acotando a esto Rincón y otros (2005) plantean que la práctica docente tiene una estrecha relación con los imaginarios de infancia que poseen los docentes a partir de las experiencias vividas tanto dentro como fuera del aula.

Guzmán y Bernal (2008) argumentan que los imaginarios de infancia se van configurando desde las vivencias cotidianas y conocimientos teóricos, cada uno de los imaginarios que cree el docente, va a influir en el quehacer docente en el aula. Es decir que el docente de acuerdo al imaginario que haya formado sobre los niños y las niñas va a realizar su labor docente tanto dentro y fuera del aula con los estudiantes.



Así también, Moreno (2017) menciona que los imaginarios de infancia que poseen los docentes son instituidos desde la cultura y las costumbres sociales de su niñez, estos imaginarios son puestos en práctica en el accionar docente en el aula. En esta línea Forero (2017) dice que los imaginarios instituidos (vivencias y experiencias vividas en la niñez por el profesor) que poseen los maestros sobre infancia se evidencia tanto en el discurso como en la práctica docente.

En consecuencia, la imagen que se tiene sobre niño y niñas es resultado de un imaginario que se ha construido a lo largo de la formación docente, que sirve de soporte para el accionar docente con los niños. Además, la práctica docente tiene algunos puntos de encuentro entre diferentes elementos dentro del quehacer docente, uno de estos elementos son los imaginarios que poseen los docentes sobre la infancia de los niños y niñas, viéndose reflejada el accionar docente de acuerdo a los imaginarios que posea, pues cada una de las practicas docentes que se desempeñan son influidas por algún tipo de significados e imaginarios que tiene el docente sobre los niños y niñas.

### **3.2 Tipos de imaginarios docentes de infancia y los enfoques pedagógicos**

Los imaginarios docentes de infancia tienen una relación muy estrecha con los enfoques pedagógico, puesto que cada imaginario que posea el docente de niño y niña determinará el quehacer docente dentro del aula. Como Guzmán y Bernal (2008) mencionan, los enfoques pedagógicos van a variar de acuerdo con la evolución de los imaginarios de infancia que posea un docente. A continuación, se argumenta la influencia y relación entre el imaginario docente de niño y niña y la práctica docente, a partir de los tipos de imaginarios y los enfoques pedagógicos: niños y niñas vulnerables e indefensos, niños y niñas proyección del futuro con el enfoque tradicional; de igual forma niños y niñas en formación con el enfoque conductista y finalmente niños y niñas sujetos de derechos con el enfoque critico-cognitivo.

#### ***3.2.1. Niños y niñas vulnerables e indefensos y el enfoque tradicional***

Cuando los docentes se refieren a los niños y niñas vulnerables e indefensos, asocian a seres humanos incapaces de valerse por sí mismo y que necesitan estar protegidos y cuidados por una persona adulta (docente), por lo tanto, quien toma la decisión y tiene la autoridad en el aula es el docente. Al respecto Mendoza (2009) argumenta que en el enfoque tradicional a los niños y niñas son vistos como personas que tienen la mente



vacía que debe ser llenada convirtiéndose receptores y reproductores de conocimientos recibidos por parte del docente. Con relación a esto Triviño (2018) menciona que estos imaginarios que utilizan los docentes para describir a los infantes son calificativos de seres incompletos y que estas denominaciones se encuentran dentro de la pedagogía tradicional.

Con relación a esto, Freire (1970) señala que en la educación bancaria o enfoque tradicional el docente tiene un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es quien educa, sabe, piensa, actúa y escoge los contenidos, mientras que los niños y niñas tiene un papel pasivo e invisible, puesto que se les ve como a una vasija vacía, en la que solo se debe depositar el conocimiento, volviéndose seres oprimidos por los adultos (docentes), en otras palabras, son carentes de derechos. La relación entre el docente y los alumnos es vertical y autoritaria, esto es porque el poder absoluto tiene el docente, dado que es quien posee el conocimiento y el saber (Araya et al. 2017).

Otros autores coinciden con la idea menciona, como Rincón et al. (2005) que aseveran que en este imaginario se utilizan significados peyorativos, porque no se reconoce a los niños y niñas como sujetos, sino como objetos de cuidado y protección por parte del docente. En esta línea Martínez y Muños (2015) mencionan que los niños y niñas no son sujetos de derechos ni opiniones, puesto que al tener este imaginario se les consideran como seres incompletos, vacíos y desprotegidos, que necesitan siempre estar al cuidado de un adulto por la consideración de personas vulnerables e indefensas en la sociedad. Además, estos mismos autores acotan, que dentro de este imaginario se da una relación vertical entre el docente y los niños y niñas. Así también Rosano (2015) acota que los niños y niñas son consideradas como personas débiles y frágiles que necesitan del cuidado y protección del adulto y además deben ser formados y pulidos por el docente.

Entonces, se concluye que los imaginarios docentes de infancia de “niños y niñas vulnerables e indefensos” están relacionados con algunos aspectos del enfoque tradicional, puesto que, tanto en el imaginario como en el enfoque se evidencia que los niños y niñas son vistos como objetos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. También otro de los aspectos es la relación vertical y autoritaria entre el docente y los niños y niñas pues el docente tiene un papel activo, es quien elige qué enseñar y qué no enseñar,



manteniendo el control de todo el proceso, mientras que los niños y niñas tienen un papel pasivo, ya que son vistos como seres incompletos.

### **3.2.2 Niños y niñas proyección del futuro y el enfoque tecnocrático (conductista)**

El docente al referirse a los niños y niñas como proyecciones del futuro piensa que deben ser formados y preparados para adaptarse a la sociedad, pues se les considera como seres que les falta mucho para conocer y formarse como una persona adulta, por lo mismo, la práctica docente que imparte es pensado en la preparación de los niños y niñas para convertirse en personas adultas, para lo cual el docente proporciona herramientas, conocimientos, contenidos y actividades que encaminan a la preparación de una persona adulta. En este sentido Gómez et al. (2019) argumentan que

el enfoque tecnocrático tiene como propósito moldear la personalidad del sujeto a partir de la aplicación de actividades repetitivas implementadas de forma autoritaria, unidireccional, rígida, con ausencia de creatividad e interés (...) centrándose en un ejercicio doctrinal realizado por parte del docente (p. 170).

Además, Villareal (2017) señala que este imaginario mantiene una idea adulto-céntrica, siendo el docente quien decide qué enseñar y que no enseñar, por lo que los niños y las niñas se vuelven completamente pasivos. Esta idea comparte características similares al enfoque anterior. Sin embargo, Rosano (2015) indica que los niños y niñas son vistos como seres que les falta mucho por conocer y por ello, se debe enseñar y formar para el futuro. Además, Ochoa y Sandoval (2012) mencionan que los niños y niñas son vistos como seres vacíos que deben aprender competencias y habilidades para mejorar el futuro, por lo que el docente debe enseñar a desarrollar todo lo que crea que los niños y niñas van a necesitar en el futuro.

Por otro lado, Mendoza (2009) señala que en el enfoque tecnocrático los niños y niñas son vistos como personas sin libertad, ni creatividad, creyendo que todo lo que aprenden, es a base de estímulos, por lo que dotan de instrumentos y herramientas para que sean personas eficientes y eficaces en un futuro y puedan contribuir en el ámbito productivo, por lo que son vistos solo como máquinas productoras para una determinada sociedad. Puesto que la principal meta de este proceso educativo se basa en moldear y pulir la conducta productiva de los niños y niñas, por ello se centran en las técnicas, destrezas, competencias que ayude a ser seres productivos para mejorar la sociedad del futuro (Rivera, 2007).



Así también Gonzales (2014) menciona que el docente se presenta como una autoridad controladora y rígida de instrucciones, reglas y herramientas preestablecidas por la sociedad, manteniendo el estatus de poder y centralidad dentro del proceso educativo. Por lo tanto, la función principal del docente es de enseñar y dotar de técnicas, destrezas y habilidades a partir de refuerzos para que sean personas productivas en el futuro. Para ello el docente intenta realizar una comunicación bidireccional para obtener respuesta de lo que aprenden los niños y niñas, no obstante, los niños y niñas mantiene un rol pasivo dentro del proceso educativo, solo reproduce lo que el docente hace, por lo que se vuelve una relación vertical entre el docente y los niños y niñas (Mendoza, 2009).

Por lo tanto, es evidente que el imaginario docente de infancia niños y niñas proyecciones del futuro comparten características similares al enfoque tecnocrático (conductista). Estas características comunes son: los niños y las niñas son tratados como máquinas productivas para la sociedad (objetos) y seres vacíos, incompletos e ignorantes que son fáciles de moldear y modificar, por lo que deben ser dotados de instrumentos, herramientas, destrezas, habilidades y técnicas que ayuden a formar personas productivas para el futuro. Ante estos aspectos los niños y niñas mantienen un papel pasivo, sin embargo, el docente se vuelve facilitador, pero manteniendo la autoridad y centralidad dentro del proceso educativo, pues se da una relación adulto-céntrica, en que el docente es quién enseña lo que está establecido en la sociedad y lo que cree que los niños y niñas necesitan para ser personas productivas para la sociedad, por lo que se da una relación vertical entre los dos actores educativos.

### ***3.2.3 Niñas y niños sujetos de derechos y el enfoque crítico-constructivista***

El imaginario de niños y niñas como sujetos de derechos encamina a la consideración de seres integrales con diferentes habilidades y capacidades para desarrollarse y desenvolverse en el medio que les rodea, por lo mismo, dentro del proceso educativo los niños y niñas son sujetos constructores de su propio aprendizaje. Por lo que Rincón et al. (2005) señalan que este imaginario está en oposición al enfoque tradicional, puesto que aquí los niños y niñas son vistos como sujetos y ya no como objetos. Moreto (2012) indica que en este imaginario se considera a los niños y niñas como seres biológicos, sociales, históricos y culturales.

De igual manera para Rincón et al. (2005) los niños y niñas en este imaginario son sujetos con diferentes capacidades y potencialidades, por lo mismo el docente busca en



su accionar que los niños y niñas aprendan a partir de su realidad para que puedan tener aprendizajes significativos. En otras palabras, los niños y niñas participan de forma activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente se vuelve una guía que ayuda a crear condiciones de igualdad y equidad para los niños y niñas (Morante, 2012).

Viera (2003) coincide con los autores citados en el párrafo anterior, debido a que el imaginario de sujetos de derechos guía al docente hacia la aplicación de un enfoque crítico que busca la participación activa de los niños y niñas dentro del proceso educativo, en el que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. En esta línea, Mendoza (2009) señala que el aprendizaje no se da de manera pasiva, sino se da desde una manera activa, en la que los niños y niñas participan en la construcción de su aprendizaje a partir de la reflexión de lo que realmente es significativo para ellos. Así también Romero (2009) argumenta que para que el estudiante pueda construir su aprendizaje se debe relacionar los conceptos nuevos con los que ya posee. Por ello Mendoza (2009) plantea que el aprendizaje debe ser integral y significativo, por lo mismo se debe relacionar con el desarrollo personal, psicológico y social de los niños y niñas.

Además, según Olmos (2008) todo conocimiento debe estar relacionado con su la realidad para que los alumnos puedan desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido González (2014) argumenta que el conocimiento se construye en un determinado contexto, por lo que es preciso utilizar tanto la teoría, la práctica y la realidad, en la que los niños y niñas puedan relacionar en su contexto los conocimientos adquiridos a partir de una reflexión crítica.

Por lo mencionado, Olmos (2008) señala que el docente “debe considerar las relaciones del contexto y su influencia en el proceso de formación del ser humano, propiciando las relaciones entre el sujeto y la realidad” (p. 164). Por ello, aplica estrategias de enseñanza que ayudan a los niños y niñas a realizar relaciones entre el conocimiento científico y los conocimientos preexistentes (Balbí, 2008). Por lo que el docente se vuelve un guía o mediador que ayuda a los niños y niñas a construir el aprendizaje mediante el desarrollo integral de las capacidades, habilidades y potencialidades, es por esto que el docente debe planificar actividades de acuerdo a las necesidades y conocimientos previos de los niños y niñas (González, 2014 y Mendoza, 2009).

Mendoza (2009) enfatiza que este enfoque se basa en una comunicación dialógica, que está basada en un diálogo horizontal en el que existe una participación igualita-



ria tanto del docente como de los niños y niñas, en el que existe la libertad para cuestionar, pensar y decir. Además, Balbí (2008) acota que en este enfoque se da una comunicación dialógica y emancipatoria que ayuda a desarrollar la autonomía y libertad de comunicarse en el aula.

Por lo dicho anteriormente, es evidente como comparten algunas características en común el imaginario de niños y niñas sujetos de derechos con el enfoque crítico-constructivo, entre estas características se encuentran que: los niños y niñas son tomados como seres sociales, biológicos, culturales, psicológicos e históricos, también son considerados como sujetos activos, autónomos y constructores de su propio aprendizaje, pues los niños y niñas tienen diferentes necesidades, habilidades y capacidades. En cambio, el docente es un guía o mediador dentro del proceso enseñanza aprendizaje, a partir de la planificación de actividades que estén relacionadas con los conocimientos previos y el conocimiento científico que ayuden al desarrollo integral y el aprendizaje significativo de los niños y niñas. Por lo mismo, se da una comunicación dialógica y emancipatoria.



## Conclusiones

A partir de la revisión bibliográfica referente a los imaginarios docentes de infancia y la práctica docente en educación básica presentadas en este trabajo monográfico, se pudo obtener las siguientes conclusiones:

- Los imaginarios sociales son esquemas y conceptos mentales de significados contruidos y compartidos socialmente, que orientan al Ser Humano a interpretar la realidad del mundo como algo verdadero. De la misma forma sucede con los imaginarios de infancia, debido a que son significados que comparte la sociedad sobre qué es y cómo aparece la infancia en el ámbito social y que son consecuencia de algunos aspectos sociales, políticos, culturales, económicos e históricos. También las concepciones de los imaginarios de infancia son el resultado de las diferentes formas de educación y crianza de los niños y niñas en las distintas épocas históricas que ha atravesado la sociedad. Esto ha llevado a la formación de varios imaginarios, por lo que no se puede hablar de un solo tipo de imaginario debido a la serie de procesos que ha tenido que pasar la infancia: desde la desvalorización hasta el reconocimiento de sus derechos.
- El docente va formando varios imaginarios de infancia desde diversos contextos, entre ellos la biografía escolar, formación inicial docente, práctica docente y las propuestas institucionales, permitiendo así crear y recrear de manera consciente e inconsciente ciertos tipos de imaginarios docentes de infancia, algunos de ellos resumidos en: niños y niñas vulnerables e indefensos, niños y niñas proyección del futuro y niños y niñas sujetos de derechos. De esta manera se cumple con el primer objetivo que es: Describir a qué se refieren los imaginarios docentes de infancia.
- La práctica es la forma en que las personas ponen en praxis lo que conocen y aprenden del mundo, por lo mismo la práctica no es un componente que funciona por sí solo, sino que tiene relación con otros aspectos, como: los conocimientos empíricos, las teorías, las competencias y el sentido. Por lo mismo en la docencia, la práctica tiene un papel fundamental dentro del quehacer docente en el aula. Puesto que la práctica docente es el accionar dentro del aula, este accionar no está aislado del contexto, de los hechos históricos, de los fines educativos e incluso guarda relación directa con las creencias, la cultura y la biografía escolar del maestro, generando significados y marcando la labor docente. Por lo tanto,



de acuerdo a los significados que adquiere del contexto, las exigencias institucionales y personales aplicará un tipo de enfoque, entre ellos el enfoque tradicional (que mira a los alumnos en gran medida como objetos y mentes vacías), el enfoque tecnocrático (que mira a los alumnos en cierto modo como máquinas reproductoras) y el enfoque crítico constructivista (que mira a los alumnos como sujetos y partícipes de su aprendizaje). Por lo mencionado, se cumple con el segundo objetivo que es: Explicar en qué consiste la práctica docente en la educación básica.

- La influencia que ejercen los imaginarios de infancia sobre la práctica docente es porque, la o las imágenes de los niños y niñas que se han construido por las experiencias docentes sirven de soporte para el accionar docente y se evidencian tanto en los discursos como en la práctica docente. En otras palabras, la visión sobre el tipo de ser humano que se quiera formar conlleva a la aplicación, consciente o inconsciente, de un tipo de enfoque.
- Si el docente tiene la visión de niños y niñas vulnerables, incapaces de tomar decisiones y valerse por sí solos, aplicará el enfoque tradicional que considera a los niños y niñas como seres incompletos y objetos de enseñanza, en tal caso el accionar docente es llenar la mente de los estudiantes. Mientras que, si el docente posee una visión de niños y niñas proyecciones del futuro y esperanzas de la sociedad, encaminará su accionar a formar seres productivos cuya visión se relaciona con el enfoque tecnocrático. Por el contrario, si la visión del docente es formar seres autónomos y libres, encaminará su accionar hacia un enfoque crítico constructivo el cual pretende desarrollar las diferentes capacidades y habilidades de los estudiantes para que sean constructores de sus aprendizajes. En este sentido, se cumple con el tercer objetivo que es: Establecer la relación existente entre los imaginarios docentes de infancia y la práctica docente en educación básica.
- Como resultado de las cuestiones anteriores, se ha cumplido con el objetivo general que es: Comprender bibliográficamente cómo los imaginarios docentes de infancia influyen en la práctica docente en la educación básica, pues se evidencia que los imaginarios de infancia son esquemas de significados que se tiene sobre los niños y niñas y estos imaginarios predominan e influyen en la toma de decisiones sobre el accionar docente en el aula. Esto porque el docente posee



una idea involuntaria de uno o unos tipos de Infancia, por ello tomará acción para dar respuesta a esta idea, llegando así a establecer un enfoque pedagógico de acuerdo con el tipo de Ser humano que desea formar. En tal caso el imaginario de niños y niñas vulnerables conlleva a asumir un enfoque tradicional, en cambio el imaginario de niños y niñas proyecciones del futuro conlleva a asumir un enfoque tecnocrático, finalmente el imaginario de niños y niñas sujetos de derechos conlleva a asumir un enfoque crítico constructivo.



## Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope: Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 1-18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11840/10752>
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. [http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepcion es%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepcion%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Anaya, R. y Roahn, V. (noviembre de 2014). Práctica docente: Transmisión de conceptos equívocos o tergiversados aprehendidos de generación en generación. En D. Pulfer (director), *Avanzando juntos hacia las metas educativas Iberoamericanas 2021*. En Organización de Estados Iberoamericanos. Argentina. <https://docplayer.es/9261966-Practica-docente-transmision-de-conceptos-equivocos-o-tergiversados-aprehe.ndidos-de-generacion-en-generacion.html>
- Anzaldúa, R. (2012). Imaginarios sociales: creación de sentido. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(4), 711-714. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28022784011.pdf>.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Recuperado de [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/El\\_nino\\_y\\_la\\_vida\\_familiar.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf).
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta Moebio*, 59, 221-234. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. [https://www.researchgate.net/publication/242731193\\_Imaginario\\_social\\_comunicacion\\_e\\_identidad\\_colectiva](https://www.researchgate.net/publication/242731193_Imaginario_social_comunicacion_e_identidad_colectiva)
- Casas, F. (2006). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, (17), 15-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36958/20523>



- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. *Scientific Electronic Library Online*, 13(2). <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?lng=es>
- Cedeño, T. y Figueroa, A. (2013). Práctica docente de educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinética*, (41). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006%20Versi%C3%B3n%20On-line%20ISSN%2016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006%20Versi%C3%B3n%20On-line%20ISSN%2016)
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, (43), 1-13. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25884/27200>
- Chaverra, B. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en educación física. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Cisternas, N. y Zepeda, S. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-36. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020013.pdf>
- Coca, J., Valero, J., Randazzo, F y Pintos, J. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Editorial TREMN-CEASGA. Chile. <http://libros.metabiblioteca.org:8080/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>
- Congreso Nacional. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. [http://www.abogadosyemprendedores.com/cod\\_ninez.pdf](http://www.abogadosyemprendedores.com/cod_ninez.pdf)
- Contreras, J (2003). Práctica docente y sus dimensiones. [https://iescapayanchcat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanchcat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)
- Cordón, J. y Pardo, J. (2009). *Libertad y razón práctica. El formalismo moral* [Mensaje en un blog]. [http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff\\_9\\_7.html?fbclid=IwAR23jTNYPrCTIK8UHbIKyAdE3gsiNxO0n1xP3tI5p9Ryeg7Bwg-RgiB3MyM](http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_9_7.html?fbclid=IwAR23jTNYPrCTIK8UHbIKyAdE3gsiNxO0n1xP3tI5p9Ryeg7Bwg-RgiB3MyM)



- Cortés-Espinoza, C. (2015). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva clínica infanto-juvenil (Memoria para optar al título de Psicóloga, Universidad de Chile). <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140868/Infancia%20palabra%20y%20silencio.pdf?sequence=1>
- D' Agostino, A. (octubre de 2014). Imaginarios estudiantiles acerca del rol profesional en prácticas públicas. En A. Pérez (directora). *Trabajos y resúmenes de becarios de investigación*. En IV Jornada de investigación y III Encuentro de becarios de investigación de la Facultad de Psicología. La Plata. [psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/memorias\\_jornada\\_de\\_investigacion.pdf](http://psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/memorias_jornada_de_investigacion.pdf)
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista Polis*, 9, (25), 421-436. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Díez, A. (2016). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 37(131), 127-143. [https://www.google.com/search?q=Rev.+Asoc.+Esp.+Neuropsiq.&rlz=1C1CHBD\\_esEC870EC870&oq=Rev.+Asoc.+Esp.+Neuropsiq.&aqs=chrome..69i57.182j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Rev.+Asoc.+Esp.+Neuropsiq.&rlz=1C1CHBD_esEC870EC870&oq=Rev.+Asoc.+Esp.+Neuropsiq.&aqs=chrome..69i57.182j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Durand, G. (2000). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. <https://www.traficantes.net/libros/las-estructuras-antropol%C3%B3gicas-del-imaginario>
- Enesco, I. (s. f). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. [http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La\\_infancia\\_en\\_la\\_historia.pdf](http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf)
- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. <https://core.ac.uk/download/pdf/47236725.pdf>
- Fierro, C., Fourtol, B y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente*. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>



- Fierro, C. (2008). *Transformando la práctica docente*.  
<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Forero, M. (2017). *Imaginarios sociales sobre educación física y la práctica docente en preescolar*. (tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá).  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7490/1/ForeroG%C3%B3mezMar%C3%ADaConstanza2017.pdf>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido* (8ª. ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª. ed.). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.  
[https://www.researchgate.net/publication/27591452\\_El\\_bienestar\\_social\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_los\\_derechos\\_de\\_los\\_ninos](https://www.researchgate.net/publication/27591452_El_bienestar_social_de_la_infancia_y_los_derechos_de_los_ninos)
- Gamero, M. (2007). La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales. *Tonos Digital*, (14), 1-6.  
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/140/114>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redie*, 10.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006%20Versi%C3%B3n%20On-line%20ISSN%2016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006%20Versi%C3%B3n%20On-line%20ISSN%2016)
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052007000200010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200010)



- Gómez, L. (2008). Los determinantes de las prácticas educativas. *UDUAL*, (38), 29-99. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- González, R y Otero, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción*, 33(84), 759-790. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991027.pdf>
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Intereses*, 15(31). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v15n31/a05v15n31.pdf>. [Consulta: 07 de agosto de 2020].
- Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores de nivel inicial? *Revista Colombiana de educación*, (53), 176-193. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7709/6214>
- Herrera-Seda, C. y Aravena-Reyes, A. (2013). Imaginarios sociales acerca de la infancia: Una mirada desde la política social chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 71-94. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1674/Tesis\\_Imaginarios\\_Sociales\\_acerca\\_de\\_Infancia.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR13PtCzUuFGJnP55CFSr6\\_IUMj86mDKs9zpR0LwKJ9NLhDVoTRn6BjgmpU](http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1674/Tesis_Imaginarios_Sociales_acerca_de_Infancia.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR13PtCzUuFGJnP55CFSr6_IUMj86mDKs9zpR0LwKJ9NLhDVoTRn6BjgmpU)
- López, O. (2008). Javier Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Lúquez-Camacho de, P., Reyes-Suaréz de. L. M y Sansevero-Suárez de. I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos*, 4 (1), 43-54. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TdkiV5WlQj0J:https://dial-net.unirioja.es/descarga/articulo/6436504.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ec>
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para estudio sobre la práctica docente. *RELIEVE*, 18(1), 1-22. <https://core.ac.uk/reader/71014434>



- Martínez, M. y Muñoz, G. (2014). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Latinoamericano de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. DOI:10.11600/1692715x.13120190814.
- Martínez, M. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v13n1/v13n1a21.pdf>
- Moreno, C (2017). Imaginarios docentes de infancia de los agentes educadores. (diplo- mado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá). <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7489/1/MorenoMurilloClaudiaEsmeralda2017.pdf>
- Muñoz, G. (octubre de 2014). Imaginarios de infancia: una nueva posibilidad para la formación de las educadores/as infantiles. *I Encuentro internacional de educación*. Argentina. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/26>
- Noguera, C y Marín, D. (2010). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista colombiana de educación*, (53), 106-126. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247006.pdf>
- Nossa, B., Godoy, R., Duarte, L., Gutiérrez, A., y Torres, D. (2007). Concepciones de infancia en el programa de educación preescolar. *Revista colombiana de Educación*, (53), 194-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247010>
- Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/315835198\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_y\\_Teorias\\_del\\_Aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje).
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>



- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46, (2), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>
- Pérez, S. (2017). Situando los imaginarios sociales: aproximación y propuestas. *Revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, (9). 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268522>
- Pintos, J. (1999). Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999). *Revista Antropos*, (198), 1-24. [https://www.academia.edu/23228407/LOS\\_IMAGINARIOS\\_SOCIALES\\_DE\\_L\\_DELITO.\\_La\\_construcci%C3%B3n\\_social\\_del\\_delito\\_a\\_trav%C3%A9s\\_de\\_las\\_pel%C3%ADculas\\_1930-1999](https://www.academia.edu/23228407/LOS_IMAGINARIOS_SOCIALES_DE_L_DELITO._La_construcci%C3%B3n_social_del_delito_a_trav%C3%A9s_de_las_pel%C3%ADculas_1930-1999)
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(49). 37-65. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
- Porlán, F. (2002). *Constructivismo y escuela*. [https://www.academia.edu/24963436/Constructivismo\\_y\\_Escuela](https://www.academia.edu/24963436/Constructivismo_y_Escuela)
- Prieto-Pinilla de, B. (2012). Revisitando la práctica docente. *Sophia*, (8). <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749004.pdf>
- Randazo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*. 2(2), 77-96. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3A-d-uPJOKa-RoJ%3Ahttps%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4781735.pdf%20&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ec&fbclid=IwAR08Nns7BQBGJrwFSFIjvU7BxCy68Iqqllq71dtW4kHKWQFIMksjErXOtg>
- Rateau, P y Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1). 22-42. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Real Academia Españolas [REA]. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico#TtEMsxJ>
- Rincón C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*,



20(31). 25-46.

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/articulo/view/6245/7439](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/6245/7439)

Rincón, C., Hernández, D., Torre De La, O. Rosas., A. Gamba, P. y Triviño, A. (2005). Programas de formación de maestros e imaginarios de infancia. *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico*, 33-356. <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2016%20pags%20333-356.pdf>

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, (5), 36-45. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)

Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Revista electrónica de Historia*, 1. [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf)

Romero, L. (2010). *Imaginarios de infancia en docentes de educación inicial* (Tesis de especialización, Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá). <https://es.slideshare.net/gerenciaproy/imaginarios-de-infancia-de-docentes-de-educacion-inicial>

Saéz, F. (2008). El imaginario social en torno a la integración de los inmigrantes en España. *TRIM*, (4), 15-27. [http://www5.uva.es/trim/TRIM/TRIM4\\_files/Imaginario.pdf](http://www5.uva.es/trim/TRIM/TRIM4_files/Imaginario.pdf)

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista Extensión digital*, (3), 1-7. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/el-lugar-del-nic3b1o-y-de-la-infancia.pdf>

Segovia, P, Basulto, O y Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivo en tres ámbitos diferentes. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 41, 79-102. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/22605>



- Soto, P. (2008). Manuel Antonio Baeza, Imaginarios sociales, Apuntes para la discusión teórica y metodológica. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (64-65), 311-315.  
<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/313/470>
- Taylor, C. (2004). Imaginarios sociales modernos. España. Traducido en Paidós 2004.  
[https://www.academia.edu/38327988/taylorimaginarios\\_sociales\\_modernos.pdf](https://www.academia.edu/38327988/taylorimaginarios_sociales_modernos.pdf)
- Texeira, M. (2017). Evolución de la concepción de infancia y sus repercusiones teórico-clínicas (Trabajo final de grado, Universidad de la República Uruguay).  
[https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_maicol.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_maicol.pdf)
- Triviño, (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Historia de la educación latinoamericana*, 20(31), 47-69. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/8538](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8538)
- Valencia-Aguirre, A. C. (diciembre de 2017). La pervivencia y tensión de los imaginarios docentes: entre el apostolado, la lucha social y la resistencia. *Las encrucijadas abiertas de América latina. La psicología en tiempos de cambios. En XXXI congreso alas. Montevideo.*  
[http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/6614\\_ana\\_cecilia\\_valencia\\_aguirre.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/6614_ana_cecilia_valencia_aguirre.pdf)
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE*, 3(1), 685-697.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings). *Revista CUMBRES*, 2(1), 73 – 99.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9igCq670mTUIJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ec>



Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-110. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>