

Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*

Año 15, N° 17 Enero – Junio 2017

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 245 - 261

Educación de niñas y niños de 0 a 6 años: su configuración desde los imaginarios sociales de los educadores.

Education of children from 0 to 6 years: from setting up your imaginary social educators.

Karina Villarroel Ambiado*

Resumen

El artículo se enmarca en el planteamiento del problema del proyecto de investigación Lenguajes de niñas y niños: imaginarios sociales de un grupo de adultos educadores que ejercen en Educación Parvularia. El objetivo que persigue es la indagación bibliográfica y problematización en torno a la configuración de experiencias educativas de niños y niñas de 0 a 6 años que asisten al primer nivel educacional chileno, develando el imaginario de los adultos educadores. Metodológicamente, se aborda desde la indagación de antecedentes contextuales, experienciales, teóricos e investigativos, a partir de los cuales surgen reflexiones y argumentos referidos a las construcciones imaginarias de los educadores de párvulos respecto de del ser niña y niño, significaciones que develan una imagen adultocéntrica de la niñez y que son determinante en las experiencias educativas que se diseñan. A modo de resultados, o más bien, de aprendizajes construidos, la revisión establece una relación entre el imaginario instituido y el poder disciplinar, intentando vislumbrar que existen conocimientos que dominan y moldean las subjetividades de los sujetos educadores, las que se traducen en esquemas que orientan las percepciones, interpretaciones y acciones, determinando el quehacer pedagógico y las posibilidades de aprendizaje que se ofrecen a los niños.

Palabras clave: imagen de niño, imaginarios sociales, poder disciplinario.

* Universidad Andrés Bello, Sede Concepción; e-mail: karina.villarroel@unab.cl

Fecha de Recepción: 7 noviembre 2016

Fecha de Aceptación: 25 abril 2017

Abstract

This article is about approach of the problem of the research project Languages of girls and boys: social imaginaries of a group of adult educators who practice in nursery school. The objective is to investigate the bibliography and problematization around the configuration of educational experiences of children from 0 to 6 years attending the first level of Chilean education, demonstrating e imaginary of adult educators. Methodologically, it is approached from the investigation of contextual, experiential, theoretical and investigative antecedents, from which born reflections and arguments referring to the imaginary constructions of the educators of children with respect to being child and child, meanings that unveil an adult-centric image Of childhood and that are determinant in the educative experiences that are designed. As a result, or rather, of constructed learning, the revision establishes a relation between the instituted imaginary and the disciplinary power, trying to glimpse that there is knowledge that dominates and shapes the subjectivities of the educator subjects, which translate into schemes that Orient the perceptions, interpretations and actions, determining the pedagogical task and the possibilities of learning that are offered to the children.

Keywords: image of child, social imaginary, disciplinary power.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia, como primer nivel educativo persigue como fin:

Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2001, p. 22).

Una educación que responda a estas cualidades es responsabilidad de los adultos educadores, quienes han de configurar espacios y experiencias educativas, pero ¿a partir de qué se configuran?, ¿desde qué visión de niña y niño se aproximan a la educación?, ¿a partir de qué interpretan las expresiones de los párvulos?, ¿qué los lleva a tomar unas u otras decisiones pedagógicas?

Atendiendo a lo anterior, es que se propone una indagación bibliográfica que permita abordar estos cuestionamientos y derivar en una problematización en torno al diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas de

niñas y niños de 0 a 6 años que asisten al primer nivel educacional en nuestro país.

Resulta fundamental adentrarse en aquello que nos moviliza en la práctica pedagógica, Trueba (2015) se refiere a los paradigmas que fundan nuestra práctica, afirma que operamos desde una diversidad de corrientes, incluso contradictorias que se traducen en pautas que nos orientan, *“así estos patrones de comportamiento suelen estar enraizados con fuerza en nuestro interior y, al estar relacionados con nuestro modo global de ver el mundo, se suelen aceptar sin ser puestos a prueba para su análisis”* (p.32).

Niñas y niños son personas que viven y aprenden en una realidad compleja que les resulta absolutamente natural. Cada uno experiencia el mundo desde la expresión que le resulta de mayor sentido y significancia, así algunos lo hacen desde el movimiento, el juego, la sensorialidad, las relaciones con otros pares, educadores, familiares y también con espacios, objetos, etc. Ellos están en continuo aprendizaje y dialogo, aun cuando no lo evidencien “oralmente”, pues la diversidad en sus expresiones es una característica esencial.

Lo anterior confirma la idea propuesta por Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio

“No se puede pretender conocer objetivamente ni la infancia, ni el mundo. El mundo no lo tomamos en nuestras manos como quien recoge algo que está frente a uno, quieto, inerte, sin actuar, sin reciprocidad [...] una percepción del mundo de lo que a primera vista nos llega como algo ordenado, formado por conceptos cuyos límites rígidos impiden asumir las zonas de indeterminación” (2007, p. 31).

Así, el artículo se organiza desde la reflexión a partir de experiencias personales, la revisión de teorías propuestas de distintos autores en torno a la construcción imaginaria de la niñez (niñez en sentido singular, pues se ha configurado *una* imagen de niño, de infancia, olvidando la diversidad) y la revisión desde la teoría de los imaginarios sociales, para intentar responder al cómo los adultos construyen esas significaciones y, por ende, como estas resultan productivas de experiencias de aprendizaje.

2. ¿0 A 6 AÑOS, UNA ETAPA O SUJETOS DE APRENDIZAJE?

Niños y niñas se caracterizan por la relación, exploración, expresión, experimentación, movimiento, asombro, entre otros *lenguajes* que dan vida a su singularidad. Son lenguajes que están ahí, prestos a brotar en un acto de aprendizaje en y con el mundo.

Durante años se ha definido a los niños según su tramo de edad, caracterizándolos desde la progresión e hitos del desarrollo, situación que ha determinado la acción pedagógica, en tanto se fijan inicios y términos de los procesos (se determina piso y techo al aprendizaje). A diferencia de esta práctica objetivada, aparece una caracterización abierta y respetuosa de la potencialidad y singularidad, *“El ser humano propende a aprender. Esto se visibiliza con claridad en los infantes que no pueden evitar hacerlo, del mismo modo que no pueden dejar de respirar... Todo el tiempo están buscando desafíos que los lleven más allá de sus capacidades, sean estas lingüísticas, expresivas, corporales, etc.”* (Calvo, López de Maturana, Moreno, 2013, p. 206).

Rinaldi (2011), señala que en la experiencia educativa de niñas y niños se configura una red de comunicaciones, caracterizada por ser un sistema ecológico complejo, rico en vínculos y recursos. Afirma que el sujeto del proceso educativo no es el niño, sino que el niño en relación e invita al abandono de la asfixia de la programación rígida. En este sentido cabe recoger el llamado a comprender a los niños como seres relacionales, que se vinculan con otros sujetos, espacios, objetos, portadores y constructores cultura; y a desapegarse de las secuencias lineales del aprendizaje y desarrollo, planeaciones y diseños didácticos que surgen desde la mirada del adulto, incluso propuestas antes de conocer a los niños y muchas veces en respuesta a la tradición de la planificación en educación parvularia, centrándose en temas, unidades, efemérides que no constituyen sentido alguno para la niñez.

La educación de niñas y niños se encuentra en tensión porque son los adultos quienes, desde una educación bancaria (Freire, 2003), deciden qué y cómo enseñar, lo que ineludiblemente determina las posibilidades de los niños respecto de cómo aprender.

Al igual que otras construcciones sociales, la concepción que se tiene sobre los bebés son construidas colectivamente acorde a las tendencias histórico-culturales de cada época, a lo que se agrega en este caso, la escasa participación y opinión de los propios actores, ya que somos los adultos quienes determinamos lo que es un lactante, y por tanto, qué debe hacer, cuándo y cómo (Peralta, 2004, p. 57).

La imagen de niño está estrechamente relacionada con las experiencias previas, las situaciones sociales, culturales, históricas que se vivencian, por tanto, se construyen continuamente, se va transformando en la medida que nos relacionamos e interpretamos el mundo. Así, la imagen es construida colectivamente, estableciendo

Un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no existen sólo en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones o interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis, fuera de esta lógica (Casas, 2006, p.88).

Dahlberg, Moss y Pence (2005) afirman que la imagen de niño es una elección con significación y productiva, es decir, las experiencias que se ofrecen a los niños, la acción pedagógica, el currículo, los espacios, experiencias, etc. responden a las significaciones imaginarias que se han construido, develando la imagen de infancia de los educadores.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS: IMÁGENES DE NIÑEZ QUE PREDOMINAN EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Dahlberg et al. (2005), investigó las construcciones que reflejan cómo son entendidos los niños y cómo estas conceptualizaciones se producen *“en el seno de discursos dominantes que se localizan dentro del proyecto de la modernidad y que nosotros, en nuestra calidad de padres, profesionales, investigadores o políticos, hemos*

incorporado y representado” (p.76), conceptos que se han naturalizado, objetivado influyendo en las relaciones con los niños, en las posibilidades que se les ofrecen, etc. Dentro de las construcciones limitantes y empobrecidas que establecieron se encuentran el niño y niña como factor de la oferta de mercado, como ser inocente, como estado biológico, y como reproductor de conocimiento y cultura.

Diversos estudios dan cuenta de imágenes y representaciones tradicionalistas, pasivas, adultocéntricas, invisibilizadas y empobrecidas que se han construido al interior de las instituciones sociales en torno a la niñez (Ferrán, 2006, 2010; Bonilla y Ospina, 2006; Glockner, 2007; Di Iorio y Seidmann, 2007; Grau, 2011; Vega y Moro 2013; Lisboa y Montañez, 2013; Civarolo y Fuentes, 2013; Saccone y Seidmann, 2015).

Juretić, Dussailant, Saieg, Martin, Estrada, Fuenzalida y Castro (2015) en un diagnóstico sobre el sistema de protección a la infancia en Chile develan una visión tutelar de los niños, ausencia del reconocimiento de sus derechos y de una mirada sistémica del desarrollo. Larraín afirma que en Chile *“prevalecen actitudes paternalistas y autoritarias, especialmente hacia los niños más pobres que se expresan en violencia, pérdida de libertad o institucionalización como primera medida”* (2011, p. 95).

Ancheta (2008) plantea que los niños no son por naturaleza, sino una construcción histórica; en esta misma línea Romero (2015) destaca que la infancia no es una categoría natural, sino sociopolítica que depende de las representaciones sociales; Rubiano (2010) se refiere a la infancia negada; Pizzo (2012) cuestiona la concepción tradicional de la infancia como sujetos en desarrollo y promueve el abandono de la asimetría en las relaciones entre adultos y niñas/os; Pavez (2012) analiza la sociología de la infancia, aportando miradas sobre la infancia como construcción social y develando el rol de niñas y niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y

participación, plantea la necesidad de repensar la infancia viéndola como un fenómeno social y el estudio de las relaciones de poder entre niños, adultos e instituciones; Vergara, Peña, Chávez (2015) dejan ver que niñas y niños son sujetos complejos, por tanto, posibles de ser comprendidos desde otras perspectivas más amplias que la psicoevolutiva. Gascón y Godoy (2014), develan prácticas de control y minorización que los adultos tienen respecto de niñas y niños; por otra parte, pero en la misma lógica de una imagen empobrecida, Tokman (2010) muestra las tensiones y limitaciones educativas vinculadas al centralismo del adulto como protagonista del proceso educativo.

Otros estudios abordan el desarrollo histórico y epistemológico de la infancia, evidenciando la evolución del constructo social de la niñez desde los “sin voz”, hasta concebirlos como sujeto de derechos (Rojas, 2001; Alzate, 2002; Pérez, 2004; Díaz, 2010; Gutiérrez y Acosta, 2013; Gómez, Alzate, 2013), imagen que se declara en las nuevas políticas de infancia.

Respecto de investigaciones referidas a imaginarios sociales sobre infancia, Herrera y Aravena (2015) desarrollaron una investigación cualitativa que aborda la construcción de infancia en las políticas sociales en Chile entre los años 2002 a 2012, siendo uno de los hallazgos el predominio de un imaginario social de niño o niña como objeto de protección; por otra parte Alvarado y Castaño (2014) desarrollan una investigación que apunta a describir los imaginarios construidos sobre la situación de la niñez desde la perspectiva de derecho, develando que la protección y el cuidado se encuentra subordinada al poder del adulto y a un reconocimiento sólo a nivel declarativo de la niñez como sujetos de derechos. Por otra parte, Duarte (2012) estudia las relaciones entre clases de edad, identificando una *sociedad adultocéntrica producto de la economía, política y el plano simbólico* que promueve la reproducción de este modelo, construyendo imaginarios que afectan las relaciones y los procesos identitarios de diversos sujetos sociales; Martínez y Muñoz (2014), abordan la

construcción de imaginarios de infancia y la formación de educadoras de párvulos, dando cuenta de la racionalidad técnica universitaria que no reflexiona en torno a la infancia y su significado en la formación de educadores.

Los antecedentes investigativos planteados anteriormente pareciesen confirmar que permanece instalado el significado que emana del origen latín de la palabra infancia, *infans*, sin voz. La imagen construida en torno a la niñez es una imagen pasiva, silenciada, invisible, a diferencia de la imagen del adulto, del educador, el agente con voz. El educador es quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, escoge contenidos, es decir, el adulto se constituye en el principal agente del proceso por sobre niños y niñas, que resultan ser los oprimidos (Freire, 2003).

4. IMAGINARIOS SOCIALES: UNA POSIBILIDAD DE COMPRENSIÓN DEL ACTO EDUCATIVO DE NIÑAS Y NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS.

Una teoría que permite comprender la realidad social, los procesos, las relaciones y las significaciones que han incorporado los sujetos es la teoría de los Imaginarios Sociales, ésta afirma que la sociedad es definida a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales que se materializan, construyendo imaginarios instituidos que tienen un continuo en el tiempo y que regulan el pensar y actuar de las personas a la vez que van reproduciéndose. Los imaginarios corresponden a construcciones sociales que cobijan un sistema de creencias, actitudes, valores, ideas, entre otros, las que no siempre son conscientes (Castoriadis, 1987). De este modo los imaginarios sociales se presentan en un momento social e histórico como actos reales, individuales o colectivos (Castoriadis, 1993).

Moreno y Rovira, se refieren a los imaginarios sociales basándose en las ideas de Castoriadis como

Una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una

falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas (2009, p. 8-9).

Los educadores se relacionan con niñas y niños, viven la pedagogía desde la construcción imaginaria, ésta es la que determina las posibilidades. Existe una construcción imaginaria temporal e histórica, respecto de las niñas y niños, del educar, del aprender, de los espacios, los tiempos, el currículo, etc., construcción que se manifiesta en la acción. Esto permite la comprensión de algunos patrones en educación de niñas y niños, ritos, creencias que se han materializado en el tiempo y en las instituciones de educación infantil.

Pintos (1995, p. 45) afirma que se *“manifiestan como representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social”*. Los define como esquemas que orientan el entendimiento de lo que hacemos, lo que nos rodea y del por qué lo hacemos. Esquemas contruidos socialmente a partir de lo que se cree y acepta que sea la realidad. *“Los imaginarios sociales están siendo esquemas contruidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad”* (2014, p. 7).

Por su parte, Cegarra señala que los imaginarios sociales son *“una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece” por encima de sus propias experiencias vitales (...) son esquemas interpretativos para el sentido social hegemónicamente impuestos haciendo plausible la vida cotidiana”* (2012, p 4 - 5).

Los imaginarios sociales posibilitan la comprensión de símbolos, constructos, normas, etc. instaladas, materializadas y compartidos por un determinado grupo social y que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos.

Así, la práctica pedagógica es construida socialmente por el educador, se configura a partir de representaciones e imaginarios aceptados y naturalizados que otorgan sentido al quehacer. Entrar en el mundo de los imaginarios sociales de los educadores de párvulos, es adentrarse en los esquemas socialmente construidos desde los cuales se escucha, interpreta y responde a niñas y niños, pudiendo desembocar esta experiencia en situaciones potenciadoras y respetuosas, o estructuralistas y restrictivas de las libertades expresivas de la niñez.

5. EL IMAGINARIO INSTITUIDO, EL PODER DISCIPLINARIO Y EL DISCURSO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS.

Agudelo (2011), siguiendo a Castoriadis, distingue el imaginario instituido como el imaginario efectivo, las significaciones establecidas, lo inserto en la historia y que actúa en las acciones de los sujetos, lo que regula lo permitido y lo prohibido, es la tradición, costumbre, memoria, creencia, etc. que cohesiona a un grupo social.

En un centro educativo, los educadores comparten imaginarios construidos a partir de ideas y conocimientos sobre los que fundan su experiencia. Estos conocimientos provienen de disciplinas y discursos dominantes que instrumentalizan, en este caso, la educación.

Foucault plantea la idea del poder disciplinario, afirmando que “la disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (2002, p. 158). Es decir, la disciplina orienta, presenta un fin, una forma de actuar, determinan lo que es normal, lo correcto, entrega un estándar, condiciona a tal punto de que los sujetos actúan mecánicamente, sin ser conscientes de los actos, sin cuestionarse, puesto que las ideas que emanan desde la disciplina operan como verdad absoluta.

En relación al discurso Foucault afirmaba “yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y

redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (1992, p. 12).

Esta idea resulta iluminadora en tanto permite comprender que los imaginarios instituidos, probablemente, se enraízan en disciplinas complementarias a la pedagogía, que han determinado la imagen de niña y niño que los educadores han construido, por ejemplo, la psicología evolutiva, el currículo desde un enfoque técnico, la didáctica desde una perspectiva científico tecnológica, entre otras. Disciplinas que desde sus discursos se han instalado como objetivas, homogeneizando y estandarizando los procesos educativos, de esta forma los educadores han configurado espacios, ambientes, relaciones, situaciones de aprendizaje, en torno a estos saberes que dominan y moldean sus subjetividades.

Los discursos transmiten y producen poder y, por ello, son un importante instrumento del mismo. La importancia del discurso proviene del decisivo papel del lenguaje en el proceso de construcción del mundo y no del hecho de ser un simple medio de representación o de copia de la realidad. El lenguaje que utilizamos modela y dirige nuestra forma de mirar y de comprender el mundo, y nuestro modo de poner nombres a los diversos objetos y fenómenos se convierte en una forma de convención (Dahlberg et al., p 57).

Los discursos dominantes actúan a través saberes, teorías que nos permiten analizar, interpretar y actuar en la realidad. Así en educación parvularia es posible ver como aprehendemos ciertas ideas que delimitan nuestra acción, por ejemplo, ofrecer situaciones de aprendizaje acorde a la progresión lineal del desarrollo infantil, sin considerar el papel del ambiente; o la racionalización de las situaciones de aprendizaje delimitando tiempos y momentos de acción desde el adulto, determinando: *inicios, desarrollos y cierres* que no responden a la singularidad de cada sujeto que coconstruye su aprendizaje; la búsqueda incesante de responder a un referente curricular, de seguir una cobertura, desarrollar una programación con miras a productos asociados a la evaluación.

6. APROXIMACIÓN A RESULTADOS

A modo de resultados, la revisión de antecedentes investigativos, contextuales y bibliográficos permite responder las interrogantes, ampliar la reflexión y problematizar la realidad.

Respecto de la visión de niña y niño, la indagación desarrollada da cuenta de imágenes adultocéntricas, develando una niñez pasiva y carente de derechos, aun cuando los avances de la política pública declaran lo contrario.

En cuanto a la toma de decisiones en la configuración de espacios, diseño de experiencias educativas e interpretación de las expresiones de niñas y niños, la teoría de los imaginarios sociales permite una aproximación a la comprensión e interpretación del quehacer de los educadores, revelando que las acciones pedagógicas responden a las significaciones de niña y niño que se encuentran arraigadas en los sujetos e instituciones, siendo, finalmente, las que justifican el cómo operan los educadores, afirmando que los imaginarios son productivos, en este sentido, de las situaciones educativas.

7. CONCLUSIONES: APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

Pensar, sentir y representar la niñez es resultado de las significaciones que institucionalmente se han transmitido a los sujetos, desde el contexto histórico cultural y a través del discurso, del poder disciplinar que se ha instalado a la base del currículo, de los proyectos educativos, de los centros formadores y otros espacios sociales, naturalizando esquemas técnicos y reproductores al educar.

Estas ideas invitan a la apertura de nuevos cuestionamientos, ¿qué teorías, paradigmas imperan en las instituciones y educadores?, ¿por qué?, ¿cuál es la distancia entre lo declarado y la práctica?, ¿apostamos por *una* infancia o por *niños y las niñas*?, ¿cuáles son los imaginarios sociales construidos por los adultos educadores?, ¿es posible que la educación infantil se separe predeterminismos y determinaciones?

Sin duda, esto es lo interesante de la educación, la posibilidad de romper con la homogeneización y la reproducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, P. (2012). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Unipluriversidad*, 11(3), 93-110. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840>
- Alvarado, J. y Castaño, Y. (2014). Infancia y derechos: imaginarios desde los actores locales. *Conhecimento & Diversidade*, 6(11), 15-25. Recuperado de http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1390
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 8(28), 2-11. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(5), 7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2752296>
- Bonilla, H. y Ospina, F. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía. *Hologramática*, (5), 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294471>
- Calvo, C., López de Maturana, S. y Moreno, A. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 203-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773392>
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa/Social representations that influence social childhood policy and adolescence in Europe. *Pedagogía Social*, (17), 15. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/b48ac0a952f1f84733c79144ea61b063/1?pq-origsite=gscholar>
- Casas, F. (2006). *Infancia: Perspectiva Psicosociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____ (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>

- _____ (1993): «El imaginario social instituyente», en *Zona Erógena*, n.º 35. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Castoriadis, C. (1987). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets.
- Cabanellas, I., Eslava, J., Eslava, C. y Polonio, R. Ritmos Infantiles. *Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, (43), 01-13. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2012000100001&script=sci_arttext&tlng=e
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Díaz, S. P. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2010000200026
- Di Iorio, J. y Seidmann, S. (2007). Representaciones sociales de la infancia e instituciones asistenciales. Un enfoque de la experiencia vivida. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-073/420>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext&tlng=e
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Civarolo, M. y Fuentes, M. (2014). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/129>
- Gascón, F. y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2015000200007
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación: Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Revista Tramas*, (28), 67-83.

- Recuperado de
http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=276
- Gómez, M. y Alzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). Recuperado de http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo3.pdf
- Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia discursos y prácticas. *Políticas públicas para la Infancia*, 45. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf#page=45>
- Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2014). El devenir de la representación política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1114>
- Herrera, C. y Aravena, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 71-84. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1636>
- Juretić, J., Dussaillant, F., Saieg, J., Martin, M., Estrada, F., Fuenzalida, J. y Castro, C. (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. UNICEF, Santiago. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/4-Definiciones-conceptuales.pdf>
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En Cousiño, F. y Foxley, A., *Políticas Públicas para la Infancia* (91 – 98). UNESCO, Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf>
- Lisboa, S. y Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 4(3), 304-316. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752013000300006
- 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). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1656>
- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Autor.

- Moreno, C. y Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. New York: Política pública, Desarrollo Humano.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102. Recuperado de <http://www.anales-ii.ing.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewArticle/27479>
- Peralta, M. (2004). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Infanto Juvenil.
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/14482>
- _____ (2012). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata*, 16, 17-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154801>
- _____ (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Utopía y praxis latinoamericana: *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (29), 37-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
- Pérez, C. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la Sociología. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, (7), 149-168. Recuperado de [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20\(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez).pdf)
- Pizzo, M., Chardon, M., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C. y Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la relación adulto-niño como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de investigaciones Facultad de Psicología*, 19 (2), 255-262. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200033
- Rinaldi, C. (2011). *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Revista Electrónica Pensamiento Crítico* N° 1. Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- Romero, F. (2015). La infancia: como proyecto ético. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17 (1), 335-349. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17\(1\)_15.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17(1)_15.pdf)
- Saccone, C. y Seidmann, S. El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para un abordaje en representaciones sociales. *VII Congreso*

- Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (p. 96). Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-015/597.pdf>
- Tokman, A. (2010). Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas. *Serie de Políticas Públicas UDP, Documentos de Trabajo*, (5). Recuperado de <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67>
- Trueba, B. (2015). *Espacios en Armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Vega, M. y Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 7-14. Recuperado de <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/es/la-representacion-social-los-malos/articulo/S1132055913700024/>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>