

# Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia en la formación de educadores de párvulos

María Delia Martínez-Núñez<sup>1</sup>

ORCID: 0000-001-6985-8185

Graciela Muñoz- Zamora<sup>1</sup>

ORCID: 0000-003-0719-5915

## Resumen

Este artículo constituye una reflexión acerca de tres ejes en los cuales se tensa la concepción de derecho de niños y niñas en Chile. Un primer punto de tensión se refiere a la inexistencia de un proyecto consistente acerca de la infancia, que incorpore las políticas en el plano de la educación formal y que señale una dirección a largo plazo para este sector del país. Un segundo punto de tensión es la incoherencia que se manifiesta entre el discurso acerca de los derechos de niños y niñas y las acciones de que es objeto la niñez en la educación. Ésta se cimienta en la incoherencia que parece existir entre la enunciación de los derechos de los niños y la poca eficacia de este discurso mientras siguen existiendo enclaves de violencia en la educación para la primera infancia. Un tercer punto de tensión se refiere a la carencia de una educación que permita a los/las estudiantes de Pedagogía la autonomía y formación adecuada que les haga mantener un compromiso con la niñez y sus derechos.

## Palabras clave

Derechos – Niños y niñas – Formación de educadores/as infantiles.

## *Imaginaries and practices of Children's Rights in the formation of first-infancy teachers*

## Abstract

*This paper is a reflection on the three areas of strain for a conception of children's rights in Chile. A first area of tension is, related to the absence of coherent project for infancy to include policies in formal education system and a long-term direction for this sector in the*

**1-** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Chile.

Contactos: deliacameliaaster@gmail.com; graciela.munoz@umce.cl.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945186921>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*country. A second area of tension lies on the inconsistency shown between the discourse on children's rights, and the actions on children in the educational system. This is based on the inconsistency that seems to exist between the enunciation of children's rights and a lack of efficiency in such discourse as areas of violence remain in the first infancy education. A third area of this tension relates to the absence of an education system that will allow teaching students to develop a degree of autonomy and formation promoting a commitment with infancy and children's rights.*

## **Keywords**

*Rights – Children – Infancy educators –Formation.*

---

## **Introducción**

El uso de un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales presupone la práctica de la una serie de actos que se entienden como el ejercicio de una ciudadanía plena. Las rápidas transformaciones de orden social, económico, político y cultural de las últimas décadas han exigido la puesta en marcha de una ciudadanía más vasta y flexible que pueda extenderse no sólo al plano público sino también al privado. Esto ha implicado la problematización de las teorías de la ciudadanía formal y la conceptualización de una ciudadanía activa (PLUMMER, 2003; LISTER, 2007). Tradicionalmente la ciudadanía se ha pensado como la clásica correspondencia entre derechos y deberes, beneficiando exclusivamente a quienes pueden participar de una serie de supuestos que se encuentran a la base de esta concepción (MARSHALL, 1950). De este modo los derechos y con ellos la concepción de ciudadanía comienzan a incluir nuevas dimensiones y categorías como la consideración acerca de la ciudadanía universalista, las ciudadanía íntimas y las ciudadanía urbanas. Este proceso ha ampliado las expectativas respecto de la inclusión de grupos de la población que tradicionalmente habían sido excluidos del ejercicio de una ciudadanía plena. En este contexto la infancia ha pasado a ser un actor de participación social.

Los estudios de ciudadanía moderna se iniciaron con el término de la Segunda Guerra Mundial, cuando tomaba la forma de un conjunto de derechos y obligaciones excesivamente limitada y formalizada (MARSHALL, 1950). El rápido crecimiento económico de posguerra llevó a una concepción más moderna y generó un sentimiento de bienestar material en la amplia mayoría del mundo industrializado que produjo un cambio cultural y valórico. El mayor ejemplo de la reflexión llevada a cabo en el periodo es la universalización de los Derechos Humanos a través de una Declaración Universal de la ONU en 1959. A partir de este momento se comenzaron a reconocer las reivindicaciones de diferentes grupos que consideraron que el acceso a los derechos debía ser genuino y no sólo nominal. En el plano mundial la igualdad continúa generando una retórica de los derechos que da forma a una creciente preocupación por su integración a la cultura y por su legitimidad. Los grupos que históricamente han estado excluidos del estatuto pleno de ciudadanía han sido las mujeres, los niños y niñas, los grupos étnicos y raciales, así como

las poblaciones indígenas que han sido relegadas a un estatuto de ciudadanía de segunda clase, o incluso a la no-ciudadanía (HEISELER, 2005).

En el caso de la infancia, el cambio etimológico del término infancia del singular al plural, ha dislocado la nominación que asocia el imaginario de infancia con la incapacidad y ha diversificado el universo infantil. Como señala Gaitán (2011), etimológicamente en la palabra infancia existe una intención enunciativa que niega la opción de pensar por sí mismos y de participar en el mundo. Cuando la diversidad se abre a la pluralidad, se distancia de los esencialismos y universalismos del niño y de la niña, dando paso a un proceso de resemantización del término. El estudio de estos y otros fenómenos culturales forman una trama ontológica, integrada por experiencias con el mundo de la calle, el mercado, la corporalidad y las comunicaciones. Fenómenos que actúan sobre la práctica educativa y que permiten pensar en la subjetividad pedagógica y los imaginarios involucrados en ella. Este proceso tiene relación con lo que Amaro Cano (2012) señala como el desfundamiento de la escuela, que implica una peligrosa advertencia sobre la deslegitimación de la escuela como institución fundamental de formación y protección de la infancia.

Este fenómeno se da en el contexto de un conjunto de tensiones que subyacen a dos procesos culturales e históricos. Uno es el esfuerzo civilizatorio de occidente por proteger y regular a la infancia a través de la familia y la escuela, y el otro que proviene de la conformación de sociedades moderno-coloniales en América Latina y el Caribe. Este último se relaciona con la persistencia de percepciones, discursos y prácticas asociados con el racismo, el sexismo, el patriarcado y el clasismo (AMADOR PINEDA, 2007). Tal proceso requiere un compromiso de la política educativa de la escuela y de su comunidad, para que los actores que ejercen en estos espacios interpreten los derechos de la infancia, les den forma y consistencia según las características y singularidades de las instancias donde se pretende practicarlos. Reis plantea avanzar en una formación ética de los derechos de los niños y niñas, considerando el “[...] interés superior del niño, el reconocimiento de la dignidad y respeto de los derechos de los niños, el reconocimiento de la progresiva autonomía de ellos y la prioridad de los niños” (2008, p. 170). Con esto los derechos se acercan a una demanda de acciones concretas y factibles de llevar a cabo. Si bien el interés superior del niño a veces se considera una directriz vaga y que puede tener múltiples interpretaciones (FERRAJOLI, 1995). La Convención de los Derechos de los Niños constituye una jurisprudencia garantista que supone promover políticas públicas, pero sobre todo debiera entenderse como un pilar para la construcción de una cultura más igualitaria y respetuosa de los niños y niñas (CILLERO, 2001).

## **La inexistencia de un proyecto consistente acerca de los Derechos de la infancia en el contexto educacional chileno**

En nuestro país, el alcance e incidencia de los Derechos Humanos respecto de la infancia está lejos de constituir una preocupación. Muestra de ello, es la desastrosa situación que constata el último informe de la Comisión Especial Investigadora del

Funcionamiento del Sename de la Cámara de Diputados. En especial cuando esta situación se viene arrastrando desde hace años y ha impactado a miles de niños y niñas (TORRES, 2017). Sin embargo, han surgido iniciativas que buscan avanzar en la salvaguarda de los derechos, siendo una de ellas, el diseño de una nueva institucionalidad a través de los proyectos de Ley de Garantías, de la Subsecretaría de la Niñez y del Defensor de la Niñez, coherente con la firma de la Convención hace 27 años.

Pese a que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Integra han hecho avances importantes para implementar una política de buen trato con la niñez, siguen presentándose situaciones explícitas de vulneración de derechos. En relación con el maltrato infantil el informe de la UNICEF en el año 2012 señala que el 73,6% de los niños y niñas en Chile sufren algún tipo de maltrato (UNICEF, 2012). Del mismo modo, los estudios de Díaz y otros autores (2016) revelan la distancia entre el cumplimiento del pleno derecho y la violencia que se alberga en las familias, en el entorno educativo y comunitario. Estos antecedentes nos hablan de una cultura que continúa justificando la violencia hacia la infancia en función de los problemas que viven los adultos. La respuesta desde la educación ha sido generar protocolos para la detección y denuncia de la violencia, pero estos no resuelven el problema de fondo, que es la dificultad de una sociedad que no ha encontrado mecanismos saludables de convivencia con los niños y niñas. Como advierte Adlerstein: “Reproducimos día a día de manera silenciosa, relaciones de violencia y desaprobación para con otros” (2014, p. 2). Uno de los ámbitos de discusión que ha surgido en este proceso ha sido la idea de que existen obligaciones perfectas o completas y otras imperfectas o incompletas. Las primeras están determinadas por quien debe proteger o generar las condiciones para el ejercicio del derecho, como son las instituciones del Estado. La segunda, tiene relación con las obligaciones indeterminadas, que de todos modos obligan a apoyar el cumplimiento de los Derechos. Justamente el sistema educacional constituye un referente para la práctica y la puesta en marcha de posibles derechos ciudadanos de la infancia en nuestro país y es necesario avanzar en las obligaciones determinadas e indeterminadas. En este contexto, el énfasis de la política educativa se ha centrado en la cobertura. En Chile la cobertura entre 5 a 6 años es de un 91%, de 2 a 3 años la cobertura es de 27,9% y de 3 a 4 años es un 55,5%. Estas cifras están determinadas por niveles de socioeconómicos. En el nivel de sala cuna existe una brecha de acceso entre el primer y el quinto quintil (CHILE, 2009). Sin embargo, especialmente durante el último gobierno de la Nueva Mayoría (2014-2017) se ha avanzado en establecer la Subsecretaría de Educación Parvularia, encargada de definir las políticas públicas para la educación de la primera infancia y la Intendencia de Educación Parvularia, encargada de proponer normas para fiscalizar a los centros educativos. Ambos organismos son pioneros en América Latina. Además, se ha generado el Marco de la Buena enseñanza para la educación Parvularia, se han actualizado las bases curriculares, se han diseñado nuevos estándares para la formación de educadores/as de párvulos, además del ingreso de las profesionales de este ciclo educacional a la carrera docente, estipulado en la Ley 20903, aprobada el 1 de abril del 2016 (CHILE, 2016).

Justamente a raíz de estos nuevos protocolos y espacios diseñados para la primera infancia, cobra más relevancia la formación en Derechos Humanos y en Derechos de la

infancia, que aborde contenidos valóricos, estrategias, metodologías y didácticas adecuadas al aula. Sin embargo, tal como plantean Dávila y Naya, no se ha logrado avanzar en este aspecto, debido al desconocimiento y a la falta de interés por parte de los actores educacionales por integrar una perspectiva innovadora respecto de la implementación de los derechos en el contexto educativo, “[...] prevaleciendo la postura tradicional de protección, a pesar del discurso políticamente correcto sobre los derechos del niño” (2001, p. 50).

Algunas investigaciones (VILLALTA, 2010) vinculan los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia, ya que como Derechos corresponden por igual a todas las personas y tienen por propósito defender la dignidad. Por lo tanto, debieran reconocerse como universales, indivisibles, interdependientes, integrales y complementarios, irrenunciables e imprescriptibles, además de inalienables e inviolables. El problema nace justamente de la distancia que existe entre la práctica de los derechos y su estructura jurídica, de carácter político.

Si bien en los últimos años se han hecho esfuerzos para elevar las exigencias para las instituciones que imparten la carrera docente, así como los estándares para la formación de educadores/as, persisten problemas formativos como los bajos conocimientos disciplinarios, además de una limitada reflexión acerca de las problemáticas del aula. Esta situación estaría haciendo más difícil para los/las profesionales elaborar estrategias creativas para hacer frente a las especificidades de sus estudiantes (MORENO, 2012). Es decir, están en juego, por una parte, la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las expectativas transformadoras del entorno sociocultural de sus estudiantes y, por otra parte, resulta difícil encontrar educadores/as flexibles frente a la adaptación curricular y a las circunstancias en las que habitan niños y niñas.

### **Sobre la incoherencia que se manifiesta entre el discurso acerca de los derechos de los niños y niñas y las acciones de que es objeto la niñez en la educación**

No todo ha sido responsabilidad de los centros formadores de educadoras/es, puesto que la tradición eficientista, relacionada con una formación técnica (PÉREZ, 2004), ha sido parte de un modelo neoliberal implementado en el sistema educativo chileno, que estableció la medición de las mejoras en base a una barrera de resultados que no pueden cumplirse debidamente. Aunque el Ministerio de Educación reconoce que los problemas educacionales son del país, insiste y consolida respuestas tecnócratas del estilo del Banco Mundial (DONOSO, 2005). Estos enfoques, resultan muchos más preocupantes para la educación de la primera infancia y en general, para la situación de la niñez.

Este déficit en el derecho a la calidad implica importantes desafíos para el ciclo educativo de la primera infancia, puesto que es la consecuencia de un complejo entramado de problemas que impacta sobre la cultura educacional, sus mecanismos y estrategias. Una forma de abordar el problema ha sido la sobre escolarización de la enseñanza, que resulta especialmente problemática para los primeros ciclos de la enseñanza parvularia. No sólo despoja al nivel de un enfoque integral y con ello, de los beneficios de una formación que vincula los contextos significativos ligados al juego, la creatividad y la afectividad

(ESPINOSA, 2009), sino que lo aleja peligrosamente de los derechos de la infancia que se relacionan con la acción pedagógica.

Es innegable la necesidad que tiene el sistema de una estructura curricular que facilite el orden y la comprensión de las materias, sin embargo, esto se ha transformado en algunos casos, en el criterio central de la formación de educadoras de párvulos, asociado al imaginario de eficiencia del docente (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2008). Tendencia, acrecentada por las mediciones a través de pruebas estandarizadas y por el control a los profesores con bajos resultados. Esto ha copado la posibilidad efectiva de implementar criterios transversales y, por lo tanto, de complejizar los procesos, generando justamente los efectos contrarios, como es la escolarización de la primera infancia.

Estas cuestiones dejan al descubierto un sector educacional con deficiencias que no le permiten responder adecuadamente a los desafíos actuales del derecho de niños y niñas a una educación de calidad. Para lo cual parece imprescindible lo que establece Zabalza (1998) respecto de la identidad profesional docente, relacionada con valores que lo comprometan con el desarrollo integral de sus educandos. Es decir, con un sentido de la práctica pedagógica que se proyecte más allá de los asuntos puramente escolares. Que considere a la infancia en una dimensión integral, además de lograr resultados que se traduzcan en el máximo desarrollo potencial de niños y niñas. Si bien se han hecho avances en estos ámbitos, en la educación parvularia aún estamos lejos de trascender los aspectos asistenciales, comprendiendo la dimensión integral y compleja de los procesos educativos para la primera infancia. En esta situación, los derechos y la ciudadanía plena de los niños y niñas de nuestro país aún no se piensan como una cuestión que trasciende y a la vez cruza la dimensión pedagógica.

Dadas las características de la cultura sobreescolarizada de la educación para la primera infancia, parece pertinente abordar un análisis desde el enfoque de la teoría de los imaginarios de la infancia que permita indagar en aspectos complementarios del problema. Desde la perspectiva de la teoría de los imaginarios podemos visualizar aspectos transversales al proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que como señalan Colomina y Rochera (2008) existe la necesidad de que los profesores reflexionen y evalúen sus propios imaginarios y representaciones acerca de los estudiantes con los que van a trabajar, concepciones del aprendizaje, su lugar dentro de la institución, etc.

La intersubjetividad dentro del aula supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo, los resultados del aprendizaje y el tipo de producto realizado, tanto de la actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra (GARCÍA-CABRERO; LOREDO; CARRANZA: 2008). Por lo tanto, debe hacerse una distinción entre la práctica docente desarrollada en las aulas y la práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional. Esta última sería el conjunto de situaciones que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo complejo es que esta separación es puramente conceptual, ya que ambos ámbitos se entrelazan continuamente, siendo en la performance docente, donde se sitúan o no, las acciones de salvaguarda de los derechos.

La práctica educativa –según los criterios señalados– aparece como un territorio demasiado vasto, que incluye valores, creencias, conocimiento y experiencias que son

muy difíciles de estudiar y que por lo tanto, plantea un desafío de análisis substancial en los procesos de reflexión que se espera que los profesores realicen. De ahí probablemente la postergación de su estudio. La teoría de los imaginarios reconoce la relevancia de las distintas interpretaciones que los profesores hacen de la realidad y puesto que lo real existe a partir de las ideas, los signos y los símbolos que son atribuidos a la realidad percibida, se puede identificar este mundo que circunda a la práctica docente. No sólo como una denominación abstracta, sino como la interpretación que los educadores realizan de su propia práctica, de las consecuencias de ella y de cómo este conjunto de acciones repercute en su universo personal, social y afectivo. Es allí donde pensamos que se sitúa también el ejercicio de los derechos de niños y niñas.

Existen dos imaginarios instituidos en torno a la educación para la primera infancia, y que se expresan en las experiencias que emprende el educador/a dentro del aula. La primera responde a la tradición asistencialista (ROJAS, 2010) y, la segunda a las exigencias de las políticas educativas recientes, que han producido una temprana escolarización. La primera, tiende a relegar los procesos formativos a un segundo plano, mientras la segunda implementa acciones educativas que priorizan contenidos como la lectoescritura y las operaciones lógico matemáticas básicas, a temprana edad. Esta última expresa la primacía del conocimiento por sobre otras instancias de desarrollo de las personas. Proceso que también ha ido ganando terreno respecto de la edad inicial del comienzo del estudio segmentado de materias específicas como lenguaje, matemáticas, etc. Se debe recordar que en estas tendencias se expresa parte de la historia occidental de la infancia, ya que responde a la inclinación de los Estados occidentales a la institucionalización e intervención como parte de un diseño para la protección y la caridad hacia la infancia. Este modelo institucional además de introducir formas de alfabetización y de higienización de los niños y niñas, procuró convertirse en el bastión de la corrección, la ortopedia social y el buen encauzamiento (FOUCAULT, 2008). El resultado de este experimento fue la profundización del imaginario de fragilidad y carencia de la infancia, que sirvió a la configuración de un imaginario ambivalente que circulaba entre la inocencia de los niños y su natural propensión a la maldad.

Estos dos imaginarios constituyen una tensión que hasta ahora no se ha resuelto. La lógica asistencialista se asienta en las políticas dirigidas al imaginario de una infancia desvalida que se implementó a partir de la primera mitad del siglo XX (ROJAS; 2010) e implicó la creación de centros que pudieran responder a los cuidados médicos y sanitarios de los niños y niñas en contextos de extrema pobreza. En cuanto al imaginario acerca de la temprana escolarización, este se vincula con la implementación de las políticas de educación que instituye a la infancia como preparación para el trabajo y que implementaron verdaderos sistemas de reclusión para la niñez en gran parte de los países occidentales (ANCHETA, 2008).

Las políticas de formación de educadores/as en el país esperan, en términos generales, que los/las estudiantes culminen sus estudios con aptitudes para la aplicación de los lineamientos emanados del sistema central y que a su vez sean capaces de generar condiciones de resguardo y protección de la infancia por sobre los criterios académicos. Estos sistemas de protección no siempre tienen un itinerario claro o prioritario dentro

de los currículums de la formación, puesto que están contruidos fundamentalmente a partir de habilidades blandas. Lamentablemente, hasta ahora el sistema de formación de educadoras/es no ha logrado generar las condiciones que permitan la convivencia fructífera de estas dos tendencias, las cuales están basadas en tradiciones históricamente relevantes para el país. En este lugar es donde se genera un espacio de opacidad.

La ciudadanía presupone el uso de un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales, sin embargo, este principio legal esconde según Castells (2005) una jerarquía real en que la igualdad absoluta de derechos humanos que está presente en los instrumentos legales internacionales no existe en la realidad social, donde prevalece el relativismo. No es extraño reconocer una distancia importante entre la teoría y la práctica de la ciudadanía, ya que como señalan Heiseler (2005) y Lister (2007), existe la necesidad de considerar la ciudadanía como un aquí y ahora. A nivel nacional e internacional se observa esta distancia, puesto que la oportunidad que puedan tener las personas para participar políticamente tiene relación directa con la distribución justa de los bienes económicos. Otra cuestión a considerar es la utilización de una concepción de ciudadanía que sirve a las sociedades occidentales, libres y legalistas, pero que no sirve igualmente para su aplicación en todas las realidades existentes, especialmente en sociedades post-colonialistas como las latinoamericanas. Estas modificaciones se relacionan con la existencia de lo que Giddens (1998) ha denominado sociedades de riesgo, y con el proceso de globalización que produjo alteraciones importantes en la teorización del concepto y en la práctica de la vida ciudadana.

En el plano educativo las prácticas pedagógicas tendientes al disciplinamiento y al control no favorecen un clima de convivencia saludable. Respecto de ello, Duarte (2012) advierte que las acciones del educador siguen centradas en una concepción adulto-céntrica que no reconoce la progresiva autonomía de los niños y niñas. Liebel (2015), ve en ellas un enfoque paternalista y Rendon (2010), menciona la imposición de normas que ha llamado autoritarismo sin sentidos y que se expresan en las innumerables normativas y reglamentos que impone la institucionalidad escolar. En todos ellos se describen los ejes sustantivos éticos de lo correcto e incorrecto y en cuya definición no participan niños y niñas. Esta situación determina que los/las educadores/as se transformen en reguladores/as de la normativa, quitando tiempo y esfuerzo a las prácticas educativas.

Desde luego, esta forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como consecuencia la subvaloración de las capacidades de niños y niñas. Bajo esta perspectiva, los procesos educativos, lejos de constituir desafíos para los estudiantes, se transforman en una reproducción inconsistente de cuestiones tediosas. No es de extrañar, puesto que desde la formación de los/las educadores/as, continúa primando el imaginario de que para educar a la primera infancia no es necesario tener conocimientos específicos, profundos, ni sofisticados respecto de las materias y contenidos que se trabajan en el aula y por lo tanto se tiende a simplificar el conocimiento, con la consiguiente pérdida de interés y creatividad. Incluso el abordaje de los derechos de los niños y niñas en el aula se caricaturiza, sin mediar una reflexión respecto de su sentido profundo. Este asunto se confronta con los niveles de información que los niños y niñas adquieren a través de los medios masivos de comunicación y se relaciona con los cambios en los procesos de



socialización y que han modificado la forma y los contenidos del aprendizaje. Por ejemplo, la calle en el amplio sentido de la palabra puede ser entendida como un medio que abre espacios y pone en contacto temprano a la niñez con realidades diversas, situaciones, hechos y contenidos que no necesariamente provienen del entorno próximo de la familia. Por lo tanto, los tipos de contenidos a los cuales son proclives los niños y niñas en la actualidad han cambiado.

## **Hacia una formación de educadoras de párvulos comprometida con la niñez y con los derechos de la infancia**

En cuanto a la formación de educadores/as de párvulos, Reveco (2012) plantea que es necesario realizar una formación valórica y actitudinal que promueva una mirada integral de niños y niñas, y que asegure una concepción como sujetos de derechos. Esto abre múltiples desafíos, como señala Liebel,

[...] no basta con identificar a los niños como sujetos de derecho a un nivel meramente abstracto, sino al mismo tiempo y de manera muy concreta debemos ver a los niños y niñas también como sujetos sociales para los que sus derechos tienen que tener sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana. (LIEBEL, 2015, p. 45).

Si bien la base de la reflexión de Liebel es relevante, el ejercicio de los derechos de los adultos hacia la infancia parece aún más importante, puesto que son los adultos quienes pueden generar espacios de participación para la infancia y no los niños y niñas.

Este problema surge porque como se señaló anteriormente, la noción de derechos constituye un discurso abstracto que no va acompañado de acciones que favorezcan su realización. En una investigación realizada por Martínez Nuñez y Muñoz Zamora se detectó que la concepción de derecho es “[...] una idea absoluta que se cierra sobre sí misma, puesto que de ella no se desprenden acciones específicas o estrategias que señalen una ruta de realización” (2015, p. 9). Esta idea se practica en instancias y elecciones de menor importancia dentro del aula, con actitudes condescendientes de parte de los adultos. Si bien se habla del niño y niña como sujeto de derecho, no se ha llegado a definir con claridad lo que esto significa y cada educador/a lo materializa desde su experiencia y sistema de valores.

Esto se ve confirmado en una investigación (2016-2017) en el Departamento de Educación Básica y Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la que se centró en los imaginarios de la infancia y buscó detectar el sentido que los/las estudiantes le otorgan a la acción pedagógica para la primera infancia en las distintas dimensiones de su quehacer también se revisaron los programas de práctica y se hicieron entrevistas y un grupo focal a diez estudiantes en el proceso de práctica final. Allí se constató que el tema de los derechos, no se relaciona con una unidad de aprendizaje específica, ni didáctica puntual. Una estudiante señala al respecto: “[...] la primera persona que me dijo de los niños como sujeto de derecho fue en una clase super

cliché, pero yo tampoco la había concientizado en mí, [...] claro que es un sujeto de derecho” (Entrevista S1 E3, realizada 5/08/2016). Por una parte, la estudiante no sabe ni ha escuchado con anterioridad el término que la profesora enuncia y por otra, la profesora lo señala como parte de un contenido que luego no se profundizará. Vemos cómo se produce una escenificación del problema que no necesariamente acorta las distancias entre lo que pudieran ser la experiencia de una joven y lo que señala la teoría acerca de los derechos. Este es un ejemplo de una aproximación abstracta a los derechos, que no ayuda a los/las estudiantes a encontrar elementos de convicción que le permitan ejercer acciones que apunten a la salvaguarda de ellos. Justamente, este aspecto se ve reflejado en la baja presencia en la formación ética de los/las educadores/as de párvulos.

De ahí la necesidad de generar procesos de diálogo y reflexión por parte de las entidades académicas para que los/las estudiantes lleguen a sentirse comprometidos con valores y aspiraciones educativas (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Pensamos en la necesidad de una formación ética que proporcione sentido a la sensibilidad vocacional, respecto al trabajo formativo con la niñez a través de contenidos específicos. Además de una reflexión crítica consistente, que incorpore elementos tales como las narraciones autobiográficas y el sistema valórico al que adscriben los/las estudiantes. Así, los elementos que se abordan en la formación adquieren consistencia con un proceso de contenido ético con la profesión y la infancia. Este problema vuelve a surgir en la reflexión de los/las estudiantes:

Nuestra carrera tiene un concepto de infancia claro, pero que no se manifiesta, que a ti te dicen, no sé, el niño es sujeto de derechos y muchas cosas más... siento que, en el fondo, en las palabras que te ponen o en las palabras que las profesoras te dicen hay una gran diferencia de lo que verdaderamente es.” (Entrevista S10 E2, realizada 11/08/2016).

En el contexto univesitario no es fácil admitir las normativas universales dándoles un valor absoluto. Ni los jóvenes estudiantes de Pedagogía, ni los niños y niñas, ni siquiera los padres se encuentran alineados respecto de un sistema normativo único. Por lo tanto, se hace necesario avanzar en un compromiso desde la esfera moral entendiendo la dimensión ética ligada al aspecto emocional. Esto requiere estrategias específicas y una gran creatividad para acertar y generar un diálogo con los complejos sistemas de valores contemporáneos. Como señala Cullen (2011) es necesario generar un compromiso de los estudiantes con normas y valores universales, el cuidado de la buena vida, la felicidad para todos y para cada uno, junto con el respeto por las diferencias. Sin embargo, la misma propuesta señala su dificultad, ya que si aceptamos las diferencias, tendremos un crisol de maneras de ser feliz o de concebir una buena vida que puede tornar extremadamente complicada la concreción efectiva de esos derechos.

Al contrario, se espera que en la formación de profesionales de la educación estén presentes los principios que orientan éticamente las prácticas pedagógicas, como el principio n°3 de los Derechos de la Infancia, sobre el Interés Superior del Niño (UNICEF, art. 3, 2006). Los Derechos son un instrumento jurídico y se espera que el Estado y sus instituciones resguarden este principio y evalúen el impacto de las políticas de Estado

dirigidas hacia ellas. Por lo tanto, se trata de un principio garantista que no admite interpretaciones paternalistas o autoritarias.

Sin embargo, no siempre los aspectos legales tienen un correlato cotidiano para las personas que se involucran en relaciones intersubjetivas, que dependen de muchos otros factores. Aquí se percibe una primera dislocación respecto a la comprensión de los derechos y a la interpretación que las estudiantes de educación parvularia hacen de ellos. Los derechos de la infancia requieren de una formación proclive al análisis y la reflexión en las prácticas cotidianas de los educadores con los niños y niñas, como garante coresponsables de dichos derechos.

Quisiéramos detenernos en el derecho a la participación, que se entiende como parte de un proceso progresivo de autonomía (NUNES DE ALMEIDA, 2009). En las comunidades educativas este principio puede ser objeto de múltiples interpretaciones, desde los que pretenden llevarlo a cabo configurando situaciones de participación directa de los niños y niñas, hasta los que entienden que la participación es la transparencia respecto de la toma de decisiones. Es decir, nuevamente nos encontramos con que hay múltiples formas de llevar a cabo y de hacerse parte de ambientes participativos. Sin embargo, más allá de las modalidades que la participación tome, lo importante a nuestro parecer son las condiciones para que una comunidad admita la escucha de lo diferente, de las voces distintas y también discordantes. Así tomará distancia de la tradición adultocéntrica y, en general, del temor que generalmente tienen las comunidades educativas a enfrentar los desacuerdos (MENA; VIZCARRA, 2005).

Desde luego, se requiere de un conjunto de personas que ejerzan mecanismos de derecho y la implementación de estos en la sala de clase significaría que los educadores tendrían que asumirse como actores garantistas. Implica tomar decisiones con la participación de los niños y niñas, evaluando el impacto que dichas medidas tienen en la población infantil a fin de asegurar que estén incorporados sus intereses y que se mantenga cautelado su bienestar. Como imperativo involucra tener en cuenta a niños y niñas al momento de pensar en todos los procesos pedagógicos que se implementan, mirando las decisiones que se toman en el plano curricular; sobre ambientes pedagógicos y la organización de los recursos. Sin embargo, si se pudiera priorizar, en primer lugar, se encuentra la relación en el encuentro de los adultos con los niños y niñas. Allí sigue estando la prioridad, porque ahí es donde se encuentran los principales problemas de interpretación, ya que se ponen en juego los imaginarios acerca de la infancia que los miembros de una comunidad mantienen.

Hoy no se discute la necesidad de un compromiso explícito por parte de las instituciones formadoras con la niñez, sus condiciones y los distintos fenómenos socioculturales que debe enfrentar en el contexto contemporáneo. No obstante, hay distintas maneras de llevar a cabo este compromiso. En el interés por no actuar prejuiciosamente se ha tendido a invisibilizar las diferencias respecto de las vivencias y experiencias sociales de niños y niñas. Articular las diferencias específicas con la igualdad de derechos resulta extraordinariamente importante, en cuanto al reconocimiento de las situaciones que experimenta la infancia al interior de sistemas culturales disímiles y complejos y darán las pautas para avanzar en estrategias de aprendizaje consecuentes con los derechos

universales. Estos últimos tendrían que permanecer como marco o telón de fondo a las diferentes formas de poner en juego la diversidad, el respeto por las diferencias y las estrategias propias de un quehacer educativo. Por lo tanto, si se desea avanzar desde la calidad en las universidades que imparten carreras pedagógicas, se requiere de un análisis y de una reflexión que hoy día debe traspasar los muros de la sala de clases.

En efecto, una de las aspiraciones más difundidas se refiere a la capacidad de los profesores que ir más allá de las actividades que implican la administración del conocimiento dentro del aula. En Chile, se puede señalar la inclusión de niños y niñas de distintas nacionalidades, la creación de ambientes propicios, la incorporación de los contextos, la problematización de la convivencia intercultural, etc. El cambio de las prácticas pedagógicas se ha transformado en un asunto de importancia central, que se refiere a la necesidad de formar profesionales reflexivos. Como señala Donoso (2005) esto requiere de estrategias específicas que resitúe la reflexión como un procedimiento clave para el quehacer docente.

Sobre las competencias de los/las niños/as y la sobreposición de sus derechos de protección versus los de participación, existe una tensión entre la participación protegida versus la protección participativa. Siendo uno de los desafíos actuales estudiar las realidades culturales y sociales de niños y niñas, incorporando elementos subjetivos que pudieran estar articulando la relación de la infancia con el mundo adulto. Cuestión que debiera incluir asuntos como los valores, fines y prácticas y los contextos personales, institucionales y normativos que no sólo están influyendo en los niños y niñas sino en la relación que ellos establecen con los adultos. Desde la ética esto es fundamental, ya que los principios deben articularse en diálogo con las visiones y contextos en que se vive la niñez. Niños y niñas tienen competencias y comportamientos que podrían ser definidos como políticos, pero se encuentran escondidos en el juego formal de los mecanismos y estructuras de partición convencionales. Si admitimos esta idea es razonable pensar en la necesidad de incorporar en el currículum de los/las educadoras, una formación ético-política anclada en los derechos de la infancia y en las prácticas ciudadanas. Asimismo, es necesario discutir acerca de la socialización política de niños y niñas, subordinando la concepción política al desarrollo de conocimiento pedagógico.

Lamentablemente la distancia existente entre la enseñanza simplista de los Derechos de los Niños y Niñas, como una letanía que se aprende de memoria, y la realidad a la que se enfrentan durante los procesos pedagógicos los futuros educadores sigue siendo significativa. Los/las estudiantes reconocen la existencia de momentos y circunstancias en que se logra establecer un contacto que favorece una comunicación respetuosa y fructífera con los niños y niñas. No obstante, también hablan de la necesidad de mantener el control del grupo, puesto que en parte, son evaluados por ello. De estas exigencias, proceden acciones como separar al niño inquieto del resto del grupo, el llamado constante al silencio y la tensión acrecentada de un profesor que termina por poner por delante el reconocimiento de su autoridad. En estas circunstancias, los/las estudiantes requieren un escepticismo reflexivo, que evite las respuestas rígidas a los problemas dentro del aula.

Como se observa, el problema de la implementación de los derechos en el ámbito educativo, pone en tensión la dimensión jurídica con el comportamiento de las

personas. Por esto, la concreción de los derechos requiere mayor voluntad política y una activa creatividad que encuentre mecanismos que, sin imposiciones, abra espacios de comprensión común para garantizar el bienestar de la infancia. El cumplimiento de los requerimientos administrativos del profesor o lo que se ha denominado la gestión del aula, que supuestamente ayuda a mejorar las condiciones del proceso -como las planificaciones-, se transforma en un escollo al momento de establecer relaciones en que prevalezca el derecho de los niños y niñas, por sobre consideraciones administrativas. De esta forma, los profesores se encuentran en un territorio en disputa, en medio camino, entre distintas líneas prioritarias de acción pedagógica. Estas condiciones lejos de favorecer el compromiso con los derechos de niños y niñas, suman problemas que acosan al quehacer docente. Desde luego, no hay respuestas únicas y el desafío es movilizar procesos de transformación que incorporen las distintas perspectivas que están presentes en una comunidad educativa, pero el compromiso con los derechos debiera ser parte ineludible de ellos. Por lo tanto, se requiere revitalizar los derechos bajo una nueva mirada, donde los aspectos jurídicos se tornen en directrices de acción y de compromiso movilizador con la infancia.

## Referencias

- ADLERSTEIN, Cynthia. **Pedagogías para habitar el jardín infantil**. Santiago de Chile: UC, 2014.
- ANCHETA, Ana. Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 47, n 5, p. 1-15, 2008.
- AMARO CANO, María del Carmen. Un nuevo paradigma para la universidad nueva. **Revista Habanera de Ciencias Médicas**, La Habana, v. 9, n. 1, p. 116-126, 2012.
- AMADOR PINEDA, Luis Hernando. Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Bogotá, v. 3, n. 1, p. 41-63, 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603004>>. Acceso en: 7 jun. 2017.
- BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BELLEI, Cristián; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA, Juan Pablo (Ed.). **La agenda pendiente en educación**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2008.
- CASTELLS, Stephen. Nation and empire: hierarchies of citizenship in the new global order. **International Politics**, Oxford v. 42, n. 2, p. 203-224, 2005.
- CHILE. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. **Hoja de ruta: definiciones de política para una educación parvularia de calidad**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016.
- CHILE. Ministerio de Planificación. **Encuesta de caracterización socioeconómica nacional**. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2009.

CILLERO, Miguel. El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. In: UNICEF. **Derechos de la niñez y la adolescencia antología**. Costa Rica: CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF, 2001. p. 31-46.

COLOMINA, Rosa; ROCHERA, María José (Comp.). **Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC**. Barcelona: Grao, 2008.

CULLEN, Carlos. **La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores**. Montevideo: [s. n.], 2011. Disponible en: <[http://isfd88.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Conf\\_Carlos\\_Cullen.pdf](http://isfd88.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Conf_Carlos_Cullen.pdf)>. Acceso en: 7 nov. 2016.

DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis María. **Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina**. Buenos Aires: Graniza, 2001.

DÍAZ, Daniela et al. **Infancia cuenta en Chile 2016**. Santiago de Chile: Observatorio de la Niñez y Adolescencia, 2016.

DONOSO, Sebastián. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 31, n. 1, p. 113-115, 2005.

DUARTE, Claudio. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última Década**, Valparaíso, v. 20, n. 36, p. 99-125, jul. 2012.

ESPINOSA, Susana. Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. **Revista Creatividad y Sociedad**, Madrid, n. 13, p.172-189, 2009.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y razón: teoría del garantismo penal**. Madrid: Trotta, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar**. México, DC: Amorrortu, 2000.

GAITÁN, Lourdes. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2011.

GARCÍA-CABRERO, Benilde; LOREDO, Javier; CARRANZA, Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DC, v. 10, n. esp. p. 1-15, 2008.

GIDDENS, Anthony. Estudios demográficos y urbanos sociedad de riesgo: el contexto de la política británica. **Estudios Demográficos y Urbanos**, México, DC, v. 13, n. 3, p. 517-528, 1998.

HEISELER, Martin. Introduction – changing citizenship theory and practice; comparative perspectives in a democratrix framework. **Political Science & Politics**, Cambridge, v. 38, n. 4, p. 667-671, 2005.

LIEBEL, Manfred. Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. **Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, Granada, v. 49, p. 43-61, 2015.

LISTER, Ruth. Inclusive Citizenship: Realizing the potential. **Citizenship Studies**, Oxford, v. 11, n. 1, p. 49-67, 2007.

MARSHALL, Thomas. **Citizenship and social class**. London: Pluto, 1995.

MARTÍNEZ-NÚÑEZ, María Delia; MUÑOZ-ZAMORA, Graciela. Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 13, n. 1, p. 343-355, 2015.

MENA, María Isidora; VIZCARRA, Ruby. Lo que el aprendizaje para la creatividad exige a la gestión institucional en centros educativos: aprendizajes derivados de una línea de investigación. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, Santiago de Chile, v. 14, n. 2, p. 151-162, 2005.

MORENO, Fabiola. **Diagnóstico del estado de la profesión de educador(a) de párvulos**. 2012. 263 p. Tesis (Doctorado) – Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2012.

NUNES DE ALMEIDA, Ana. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: ICES, 2009.

PÉREZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2004.

PLUMMER, Ken. **Intime citizenship, private decisions and public dialogues**. Seattle: University of Washington Press, 2003.

REIS, Antonio. **La revolución de los derechos del niño**. Madrid: Popular, 2008.

RENDÓN, Silvia. La escuela como espacio de ciudadanía. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 2, n. 36, p. 213-239, 2010.

REVECO, Ofelia. ¿Calidad o cualidad de la educación infantil? Lo que muestra la investigación. **Revista Docencia**, Santiago de Chile, v. 17, n. 48, p. 19-29, 2012.

ROJAS, Jorge. **Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010**. Santiago de Chile: Ocho, 2010.

TORRES, Osvaldo. **Diario Electrónico el Mostrador**, Sección Blogs y Opinión, Santiago de Chile, 15 jun. 2017. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/06/15/informe-sename-el-fractal-de-las-violaciones-a-los-derechos-humanos-de-los-ninos-y-las-ninas/>>. Acceso en: 19 jul. 2017.

VILLALTA, Carla (Comp.). **Infancia, justicia y derechos humanos**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La calidad en educación infantil**. Madrid: Narcea, 1998.

María Delia MARTÍNEZ-NÚÑEZ; Graciela MUÑOZ-ZAMORA

UNICEF. **Convención sobre los derechos del niño**. Madrid: Unicef, 2006. Disponible en: <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>. Acceso en: 8 jul. 2016.

UNICEF. **Cuarto estudio de maltrato infantil**. Santiago de Chile: Unicef, 2012.

*Recibido en: 23.10.2017*

*Revisado en: 24.04.2018*

*Aprobado en: 26.06.2018*

**María Delia Martínez Núñez** es doctora en Estudios Culturales Latinoamericano, magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos, licenciada en Estética, profesora general básica. Docente del Departamento de Educación Parvularia, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Investigadora Proyecto FIE19-14.

**Graciela Muñoz-Zamora** es doctora en Educación, magíster en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, educadora de Párvulos. Docente del Departamento de Educación Parvularia, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Investigadora Proyecto FIE 19-14.