



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil”

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

AUTORAS:

Fanny Patricia Avila Matute C.I 0106070162

María Isabel Benavidez Tello C.I 0105968382

DIRECTOR:

Mst. Luis Santiago Rosano Ochoa

C.I. 0104786553

Cuenca – Ecuador

2019



Resumen

En este trabajo monográfico de búsqueda, análisis y síntesis de información bibliográfica se abordan dos categorías: imaginarios de infancia y participación estudiantil. Teniendo dichas categorías una gran relación, se define a los imaginarios de infancia como una construcción social de las personas, compuesta de creencias, ideologías, actitudes y valores sobre la infancia, que varía según el contexto en el que se encuentra cada sujeto. Mientras que la participación estudiantil hace referencia al proceso permanente de diálogo entre niños y adultos, en él que los estudiantes son protagonistas en la toma de decisiones importantes.

En el primer capítulo se da a conocer la conceptualización general del término imaginario, mismo que permite enfocarse en la expresión imaginario de infancia, posteriormente se analiza el cambio que los imaginarios de infancia han sufrido a través del tiempo y finalmente se caracterizan los imaginarios de infancia que poseen en la actualidad los docentes. El segundo capítulo hace referencia a las implicaciones que conlleva tratar el tema de la participación estudiantil en el aula, se presentan algunos elementos claves, su importancia y sus niveles mejorando así la comprensión de dicho término.

Finalmente, en el tercer capítulo se describe la influencia de los imaginarios de infancia que tienen los docentes sobre la participación estudiantil que se genera dentro del aula. En donde se concluye que el imaginario de infancia que tenga el docente condicionará el nivel de participación que se da en el aula.

Palabras clave: Imaginario social. Imaginario de infancia. Participación estudiantil.



Abstract

In this monographic work of search, analysis and synthesis of bibliographic information, two categories broach: childhood imaginaries and student participation. Having these categories a great relationship, defines the childhood imaginaries as a social construction of people, composed of beliefs, ideologies, attitudes and values on children, which varies according to the context in which each subject is located. While, student participation refers to the permanent process of dialogue between children and adults, in which students are the protagonists in making important decisions.

In the first section we present the general conceptualization of the imaginary term, to be focused on the imaginary expression of childhood, then to analyze the change of childhood imaginaries over time and finally to describe the childhood imaginaries that currently have teachers. The second section refers to the student participation in the classroom, some key elements are presented, their importance and levels thus improving the understanding of the term.

Finally, the third chapter describes the influence of childhood imaginaries that have teachers about student participation in the classroom. With this bibliographical review, it is concluded that according to the childhood imaginaries that the teacher has on his students, will be the one that defines the level of participation that occurs in the classroom.

Key words: Social imaginary. Childhood imaginary. Student participation.



Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción.....	14
Capítulo I. Imaginarios docentes de infancia.....	18
1.1 ¿Qué queremos decir con imaginario?	18
1.2 Imaginario de infancia.....	21
1.3 Los imaginarios de infancia a través del tiempo.....	24
1.4 Imaginarios docentes de infancia en la actualidad (tipos).....	30
Capítulo II. Participación estudiantil.....	38
2.1 ¿A qué nos referimos cuando decimos participación estudiantil?	38
2.2 El derecho de la participación estudiantil y aspectos legales según la normativa ecuatoriana.....	41
2.3 Elementos claves de la participación estudiantil	45
2.3.1 Modalidades de participación en la clase.....	45
2.3.2 Momentos y condiciones para la participación estudiantil.....	47
2.3.3 Factores de la participación estudiantil.....	48
2.4 Importancia de la participación estudiantil.....	49
2.5 Niveles de participación en el aula de clases.....	50
Capítulo III. Los imaginarios de infancia y la participación.....	57
3.1 Imaginarios de infancia clásicos y su influencia en la participación estudiantil.....	59
3.1.1 Ausencia de consulta a los alumnos – niño(a) vulnerable.....	60
3.1.2 Escuchar a los alumnos – niño(a) adulto del futuro.....	61
3.2 imaginarios de infancia recientes y su influencia en la participación estudiantil....	63
3.2.1 Alumnos como participantes activos – niño(a) como sujeto de derecho.....	63
3.2.2 Alumnos como investigadores – niño(a) como sujeto de derecho.....	64
3.2.3 Alumnos como plenos participantes activos y coinvestigadores – niño(a) como sujeto de derecho	65
Conclusiones.....	68
Referencias bibliográficas.....	71



Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Descripción de los imaginarios de infancia más sobresalientes en ocho estudios realizados en Latinoamérica sobre los imaginarios de infancia en la actualidad..	34
Tabla 2. Imaginarios de infancia y su relación con la participación estudiantil.....	59
Figura 1. Esquema de la participación a través de la metáfora de la escalera, propuesto por Hart (1992).	51



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Fanny Patricia Avila Matute en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Imaginaris docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil”, de conformidad con el Art.114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMIA 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, 12 de marzo de 2019

Fanny Patricia Avila Matute

CI: 0106070162



Cláusula de Propiedad Intelectual

Fanny Patricia Avila Matute autora del trabajo de titulación “Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de marzo de 2019

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Fanny Avila", written over a horizontal line.

Fanny Patricia Avila Matute

CI: 0106070162



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

María Isabel Benavidez Tello en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil”, 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, 12 de marzo de 2019

María Isabel Benavidez Tello

CI: 0105968382



Cláusula de Propiedad Intelectual

María Isabel Benavidez Tello autora del trabajo de titulación “Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de marzo de 2019

A handwritten signature in blue ink, reading "Ma B Tello", written over a horizontal line.

María Isabel Benavidez Tello

CI: 0105968382



Agradecimientos

Tras la culminación de mis estudios universitarios debo dar gracias a toda mi familia por el apoyo dado durante todo este tiempo, por dejar que no me rindiera y llegara a la meta final.

De igual forma agradezco a todos los docentes que conforman la carrera de Educación General Básica por todo el apoyo y la guía para llegar hacer una gran profesional, especialmente al magíster Santiago Rosano por toda la ayuda y paciencia brindada para culminar este trabajo monográfico. A todos los estudiantes que he tenido a mi cargo, fueron de gran motivación para culminar la carrera y a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) por el apoyo brindado durante toda la carrera.

A mis compañeros, gracias por todos esos recuerdos que se quedarán en mi memoria para siempre, especialmente a Elena e Isabel, gracias por hacer que mis tardes sean más agradables.

Y finalmente a Saddam por transmitirme su fortaleza, apoyarme cada día y por estar conmigo siempre.

Fanny Patricia Avila Matute



Dedicatoria

A Manuel, Digna, Marlon, Valeria y Saddam por compartir cada momento de esta gran
experiencia junto a mí.

Fanny Patricia Avila Matute



Agradecimiento

A mi madre y hermanas por el apoyo ilimitado e incondicional que siempre me han dado, por tener siempre la fortaleza de salir adelante sin importar los obstáculos.

Al magíster Santiago Rosano por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de esta monografía. A mis compañeros y amigas más cercanas, Fanny y Elena, por compartir conmigo en cada etapa de esta carrera. A los profesores que me han visto crecer como persona, y gracias a sus conocimientos hoy puedo sentirme dichosa y contenta.

A la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), quienes brindaron su apoyo económico durante mi carrera universitaria a través del Instituto de Fomento al Talento Humano.

María Isabel Benavidez Tello



Dedicatoria

A Dios y a mi abuelito, que desde el cielo guían mi camino. A mi madre, pilar fundamental en mi vida, con mucho amor y cariño, le dedico todo mi esfuerzo, en reconocimiento a todo el sacrificio puesto para que yo pueda estudiar, se merece esto y mucho más.

A la luz que Dios puso en mi vientre para darme la mayor alegría de mi vida, ser madre, a mi pequeño y más grande amor, Santiago.

A Jessy, Pao, Andrea y Karla mis queridas hermanas por ser mi apoyo incondicional en todo momento de mi carrera.

A Diego, mi esposo por ser mi compañero y apoyo en todos estos años y a mi sobrino José Andrés que llena de alegría mi vida.

A todos ustedes, con amor.

María Isabel Benavidez Tello

Introducción

El espacio en donde se lleva a cabo la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el aula, la cual tiene como principales actores a los docentes y estudiantes quienes generan procesos de diálogo e interacción, dentro de este proceso es necesario el fomento de una participación que tenga en cuenta las opiniones de los niños y niñas en la toma de decisiones que los afecten (Rosano, 2015). Por lo dicho anteriormente, es característico que la participación esté condicionada por algunos aspectos, entre ellos los imaginarios de infancia que el docente posee en su práctica profesional, definiendo imaginario de infancia como una construcción social que refleja una amalgama de creencias, actitudes y valores de un contexto específico lo cual direcciona el actuar de los docentes de manera consciente e inconsciente (Martínez y Muñoz, 2015). El estudio del imaginario de infancia tiene que ver directamente con el pasado de cada uno de nosotros, la descendencia y el porvenir de cada grupo humano; por lo tanto es de interés para todos los individuos y a las sociedades sin excepción (Alzate, 2002); siendo esta problemática el principal objeto de estudio en el siguiente trabajo monográfico.

Gaitán (2006) señala que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder; mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. Debido a esto se impone a las niñas y niños una forma de participación adulta, ignorando cómo conciben su participación en el mundo, cómo se relacionan con la realidad de acuerdo con su representación de la misma, de esta forma se impide desarrollar y madurar sus formas subjetivas de participación (Sánchez, 2010).

Los imaginarios docentes de infancia que tradicionalmente se han desarrollado en el contexto de Latinoamérica conciben a los niños y niñas como individuos dóciles, ingenuos, educables, etc. (Rincón, 2011; Herrera y Aravena, 2015; Alzate, 2003; Guzmán y Bernal,



2008). Por lo que los docentes tienden a tratar a los estudiantes como seres que necesitan ayuda y orientación de un adulto, como consecuencia, el concepto de participación tiende a distorsionarse y se vuelve un acto dirigido por el docente quien decide a los estudiantes que deben participar y cómo lo deben hacer (Mellizo y Bedoya, 2011). Por otra parte hay investigaciones en las que los imaginarios de los docentes sobre la infancia son distintos y ven a los estudiantes como seres activos, autónomos, capaces en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento (Martínez y Muñoz, 2015; Civarolo y Fuentes, 2013; Ochoa y Sabogal, 2012; Rosano, 2015). Estos tipos de imaginarios favorecen a una participación más auténtica, puesto que ya no está dirigida por el docente, sino en especial por los estudiantes, manteniendo así un equilibrio del poder en el aula. Dándose de mejor manera los procesos de diálogo en el que los estudiantes se sienten libres de dar sus ideas y aportes (Morente, 2012).

Esto se ha evidenciado dentro de las aulas de prácticas, en la asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela, la participación de los niños se basa únicamente en que den respuestas a preguntas en las que no existe ningún tipo de reflexión y siempre está condicionada por la direccionalidad del docente. Por lo tanto, si se quiere realmente que las niñas y niños participen, con poder de aportar ideas y cambios en una sociedad común, es necesario que la cultura adulta sea más abierta con respecto a la infantil, la conozca, respete y valore (Rosano, 2015).

El objetivo general de este trabajo es hacer una revisión sobre los fundamentos teóricos relacionados con la influencia que tienen los imaginarios de infancia que muestra el docente frente a la participación de los estudiantes que se genera en el aula. Los objetivos específicos que se han planteado son, en primer lugar, conocer los imaginarios de infancia concebidos por los docentes en la actualidad, en segundo, identificar los tipos de participación estudiantil que se desarrollan en el aula; y por último, definir los niveles de participación que se



propician según los diferentes imaginarios de infancia que tiene el docente. Para tal fin, la presente monografía fue dividida en tres capítulos.

En el primer capítulo se hace un acercamiento a algunas definiciones del término imaginario en un contexto general, para luego conceptualizar de manera específica el término “imaginario de infancia”; así mismo se mencionan los imaginarios de infancia que se han desarrollado con el paso de los años, y por último se señalan los tipos de imaginarios que poseen los docentes en la actualidad.

En el segundo capítulo se tratan los contenidos y conceptos referentes a la participación estudiantil. Se comienza por definir el término “participación estudiantil” desde el ámbito educativo, además de un análisis de la participación estudiantil enfocada desde la normativa ecuatoriana, luego se mencionan algunos de sus elementos claves, como las modalidades de participación, momentos y condiciones para que se dé la participación estudiantil, y los factores que permiten que se la lleve o no en el aula. En este mismo capítulo se aborda la importancia de la participación dentro del ámbito educativo y al final del apartado se trata sobre los niveles de participación descritos por varios autores y enfocados dentro del ámbito social y educativo, siendo este último el de mayor importancia para la siguiente parte del trabajo.

En el capítulo tres se plantea la relación existente entre los imaginarios de infancia que tienen los docentes y su influencia en la participación estudiantil dentro del aula, analizada anteriormente de manera general. Esta relación nace desde una clasificación de varios imaginarios de infancia encontrados en estudios realizados en Latinoamérica con profesores de escuelas, imaginarios que se han clasificado en tres tipos: “niño/a adulto del futuro”, “niño/a vulnerable” y “niño/a como sujeto de derecho”. Estos grupos fueron relacionados con los niveles de participación encontrados en el ámbito educativo, según la propuesta de Nieto y Portela (2008) “ausencia de consulta a los alumnos”, “escuchar a los alumnos”, “alumnos



como participantes activos”, “alumnos como investigadores” y “alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores”.

Para relacionar los imaginarios y los niveles de participación antes mencionados se han formado dos grupos: el primero se ha denominado **imaginarios clásicos de infancia** en el que encontramos como primer subgrupo al nivel “ausencia de consulta a los estudiantes” con el imaginario “niño(a) vulnerable” y el segundo subgrupo que vincula el nivel “escuchar a los alumnos” y el imaginario “niño(a) adulto del futuro”.

El segundo grupo se ha denominado **recientes imaginarios de infancia** en el que su primer subgrupo relaciona al nivel “alumnos como participantes activos” con el imaginario “niño(a) como sujeto de derecho”, el segundo subgrupo conecta al nivel “alumnos como investigadores” también con el imaginario “niño(a) como sujeto de derecho” y finalmente el tercer subgrupo une “alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores” de la misma forma con el imaginario “niño(a) como sujeto de derecho”.

Concluyendo así que los imaginarios de infancia que manejan los docentes permiten acercarnos a una búsqueda de la relación y sentido entre la participación y la infancia (Martínez y Muñoz, 2015).

Capítulo 1. Imaginarios docentes de infancia

Para entender el significado de los imaginarios docentes de infancia a continuación se presentan las distintas definiciones e interpretaciones que se han dado sobre el término “imaginario”, comenzando desde su definición original hasta las concepciones más recientes, luego en un apartado exclusivo se trata con mayor atención el término “imaginarios de infancia”, abordando las transformaciones que ha tenido a través del tiempo y los imaginarios de infancia característicos en los docentes de la actualidad.

1.1 ¿Qué queremos decir con imaginarios?

La definición de este término es compleja, puesto que existen opiniones muy diversas sobre el mismo, es importante comprender que el término imaginario fue usado por primera vez por Cornelius Castoradis en 1975, bajo el nombre de “Imaginario social” por lo que en el presente apartado se hace una revisión de dicho término. Hay que aclarar que varios términos han sido usados para referirse a los imaginarios como: creencias, concepciones, estructuras mentales, esquemas, imágenes, representaciones, estereotipos, etc., para efectos del presente trabajo se usará la palabra “imaginarios”.

El término “imaginario social” fue acuñado por Castoradis en 1975 (como se citó en Zecchetto, 2011) quien lo empleó para dar a entender que la sociedad está condicionada por un conjunto de pensamientos y sentimientos colectivos, que direccionan el actuar de los ciudadanos. Beltrán (2015) refiriéndose también a la definición de imaginario social dada por Castoriadis, indicó que dicho autor explicaba que este término trata de la creación socio histórica de instituciones, normas y símbolos que dan sentido al proceder de las personas.

Posteriormente Rincón et al. (2005) definieron este término como el conjunto de significaciones que generan comportamientos, imágenes, actitudes y sentimientos que forman



acciones. Según los mismos autores, esto conlleva a que los imaginarios sociales sean dinámicos, dependiendo de las informaciones que circulan cotidianamente y del impacto que proporcionan los medios de comunicación en las mentalidades; significando ello, que van transformándose, adaptándose y renovándose.

Un año más tarde Taylor (2006) describió al imaginario social como algo más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social. El autor indicó además que el uso del término “imaginario” es porque hace referencia a la forma en la cual las personas imaginan su entorno social, lo que se manifiesta por medio de imágenes e historias; además, es compartido por la sociedad en conjunto. Así mismo, señaló que imaginario social es la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento compartido. Para este momento también aparecen otras revisiones sobre la concepción de los imaginarios sociales, como la de Gamero (2007), en la que se señala que los imaginarios son múltiples y variadas construcciones mentales compartidas dentro de la sociedad.

Rateau y Monaco (2013) señalaron que, a partir de los contactos sociales se adquieren, transmiten y perpetúan los saberes, las creencias y los valores que nos permiten compartir una concepción común de los demás; es decir, elaboradas en función de nuestras características y compartidas por un conjunto de personas que también las tienen.

Muy contemporáneo con el trabajo de los autores anteriores, Pintos (2014) menciona que los imaginarios sociales son esquemas contruidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en los diferentes sistemas sociales. Por último, dentro de este escenario de ideas sobre la diversidad de opiniones referentes al término “imaginario social”, se menciona a Beltrán (2015), quien señala que es necesario comprender que un imaginario no es una invención sino una realidad que tiene consecuencias en la vida cotidiana de la sociedad.



Concluyendo así que, los imaginarios sociales proporcionan criterios que permiten determinar ciertas conductas, por lo que cumplen una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen sistemas que permiten el ajuste de comportamientos.

A fin de tener una idea más clara de lo que significa imaginarios, a continuación, se señalan algunas de sus características y cómo se ha clasificado este concepto, de acuerdo con lo planteado por Agudelo (2011):

Características de imaginario:

- Dimensión: se refiere al carácter particular o colectivo. Así, lo imaginario puede tener una dimensión individual o social.
- Realidad: un imaginario es siempre real porque puede intervenir sobre los comportamientos y sensibilidades de las personas; también porque se exterioriza en prácticas y discursos.
- Complejidad: un imaginario es complejo porque no se puede construir un imaginario lógicamente, ni tampoco se lo puede analizar por partes.
- Veracidad: los imaginarios no se discuten; se aprueban y son válidos.
- Durabilidad: los imaginarios funcionan durante un cierto tiempo ellos existen en una época determinada y se transforman.
- Transmisibilidad: los imaginarios se valen de mitos, de lugares, de memorias y de gestos para difundirse y perpetuarse.
- Utilidad: comprender los imaginarios de una sociedad permitirá entender muchos de los aspectos de esta.

Clasificación de imaginario

- Imaginario social: se trata de un imaginario colectivo pues refleja las significaciones que se han ido incorporando dentro del contexto en el que nos desarrollamos.

- **Imaginario individual:** son propios de un sujeto y estos se insertan en la sociedad por ello el imaginario individual está vinculado al imaginario social. Cada individuo tiene imaginarios que se relacionan con los medios sociales. Un sujeto solo no construye un imaginario de manera individual: necesita las narraciones, experiencias, ideas y opiniones de una colectividad.
- **Imaginario conjunto:** es el resultado del encuentro de dos imaginarios diferentes que se ponen en relación, por ejemplo, cuando dos personas con imaginarios individuales diferentes entran en relación. El encuentro de estos imaginarios crea nuevas significaciones de la realidad a partir del choque de formas de ver y pensar el mundo.

1.2 Imaginario de infancia

Con respecto a los “imaginarios de infancia” es pertinente analizar la etimología de la palabra “infancia”, Civarolo y Fuentes (2013) mencionan que el término proviene del latín *infans*, que significa “el que no habla”, lo cual hace referencia concretamente a la carencia de la expresión oral con que nacen los niños y niñas y al trabajoso aprendizaje para hacerse entender, por lo que es común relacionar a la infancia con una carencia de algo. Dentro del Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional, 2003) ecuatoriano, en la sección de las definiciones, específicamente el art. 4 señala que “niño o niña es la persona que no ha cumplido doce años de edad”. Pues, la infancia es un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones como: edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, necesidades educativas particulares, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras (Rincón et al., 2005).

Como se analizó anteriormente el término imaginario hace referencia a todas aquellas ideas, valoraciones o actitudes que el individuo forma de manera consciente o inconsciente y



condicionan el actuar de las personas; al vincular dicho término con la infancia Alzate (2003) aclara que es como:

Esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella, es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye (p. 115).

De la misma forma Casas (2006) defiende que los imaginarios de infancia son básicos a la hora de comprender las relaciones e interacciones sociales de cada sociedad con el subconjunto de población al que se lo ha denominado infancia, además posiciona que dichos imaginarios tienen dos características específicas, en primera, constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos que se vuelven resistentes al cambio y en segunda tienen cuerpo de realidad psicosocial, es decir que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos de interrelación e interinfluencias sociales que condicionan su actuar frente a los niños y niñas, limitando su posibilidad de experiencias o perspectivas que no siguieran esta lógica.

También se destaca que los imaginarios de la infancia transitan en cada persona, quienes las reproducen y consolidan, y pueden ser estudiados a través de los discursos creados por los agentes en la concepción y ejecución de las políticas sociales (Herrera y Aravena, 2015).

De acuerdo con lo que explican Rincón et al. (2005), los imaginarios de infancia no son iguales en todas las sociedades, por eso el contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños está delineado por elementos materiales y elementos psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, estereotipos, percepciones sociales, valores, mitos e imágenes) que los adultos de una sociedad generan y reflejan hacia la población infantil.

Al ser los imaginarios de infancia variables Herrera (2013) añade que su cambio se ha dado por los “distintos modos de organización socioeconómica, las formas o pautas de



crianza, los intereses socio-políticos, el desarrollo de las disciplinas científicas y teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia y el desarrollo de políticas sociales” (p. 6).

Los imaginarios de infancia que comparten los adultos hasta la actualidad se pueden diferenciar bajo dos imaginarios clásicos; el primer imaginario ve a una infancia inocente y el segundo como una etapa de preparación para algo posterior Rosano (2015). Al respecto Rincón et al. (2005) coincide y menciona que:

Los imaginarios de infancia que se han construido universalmente ven al niño y niña como seres débiles y dóciles, ingenuos y puros, moldeables y educables, valoraciones que denotan la ausencia del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos con autonomía y, en consecuencia, aparecen como seres necesitados de ayuda y de orientación por parte de un adulto (p.335).

En opinión de Propper (2001) la infancia es considerada históricamente como producto de una construcción social; y en épocas anteriores, los niños y niñas eran vistos como adultos en miniatura que compartían con los mayores las actividades lúdicas, recreativas y educacionales.

Aunque estos imaginarios clásicos aun estén presentes, existe otro grupo de imaginarios de infancia que los consideran como seres autónomos. Se da a partir del siglo XX, en él se reconoce expresamente a las niñas y los niños como sujetos de derechos, cambiando aquel imaginario de infancia que trataba a los niños y niñas como objetos de protección, este enfoque transformó los imaginarios tradicionales de infancia en una concepción que reconoce los derechos de la niñez, lo cual llevó a la transformación de una infancia vista como objeto social, hacia una visión de sujetos (Cisternas y Cepeda, 2011). Aunque este tema será más profundizado en el siguiente apartado, hay que tener presente que los imaginarios antes mencionados no son los únicos, porque los cambios que han tenido a lo largo de la historia

han sido muy complejos y variados, por lo que al analizar los imaginarios de infancia de un contexto específico los resultados serán muy distintos a los nombrados, contando tal vez con algunas coincidencias.

1.3 Los imaginarios de infancia a través del tiempo

Tener claro los imaginarios de infancia que se han manejado en cada época y sociedad, para entender los que caracterizan el presente requiere de un gran trabajo. Es importante porque no solo se evidencia el impacto que los imaginarios de infancia tuvieron en cada época sobre las tendencias en el pensamiento colectivo de las sociedades, sino también, se honra a un sector social que fue marginado en el pasado, y con el cual los historiadores aún están en deuda (Pinochet, 2015).

En el abordaje de los imaginarios formados en torno a la infancia, existen autores clásicos que son referentes primordiales en la comprensión del tema, así, se encuentra a Philippe Aries (1960) quién enfatiza que dichos imaginarios dependen de los modos de organización socioeconómica de las sociedades y Lloyd deMause (1974) quién afirma que los cambios se deben a las relaciones entre padres e hijos generación tras generación, por lo que a continuación se tratarán los aportes de cada uno.

En el abordaje de los imaginarios de infancia Aries (1960) se interesó por mostrar en un contexto histórico cómo fue el cambio de actitud de los adultos frente a la infancia. Sus aportes evidenciaron que los imaginarios pasaron de una sociedad amplificada, donde el niño gozaba de autonomía, podía vivir como adulto y podía compartir con otros adultos; a una sociedad de familias nucleares, en las que se privatiza a la infancia y se le fragmenta en diversos sistemas educativos, que además implicaba la rigidez a regímenes disciplinarios, tanto en la familia o en la escuela.



En otras palabras, como lo destaca Alzate (2003) al referirse al trabajo de Aries, la infancia era considerada como una etapa que se vivía de forma libre, sin diferencia a la de los adultos; luego de una mayor consideración y apreciación de la infancia, se tiene como consecuencia la reducción de su libertad y una preparación rigurosa para la vida adulta.

Según lo reseña Alzate (2003), la síntesis realizada por Aries empieza desde la antigua Roma, cuando tres factores fueron los que marcaron los imaginarios de infancia en esta época. El primero, la *elevatio* del niño en el momento del nacimiento, en donde el padre tenía la decisión de reconocerlo acogiéndolo en sus brazos; es decir, elevándolo del suelo, pues con esta acción se comprometía con su crianza; caso contrario era abandonado. El segundo, la práctica popular de la adopción y el tercero, la práctica del infanticidio. Todo esto cambió en los siglos II y III gracias a la aparición de un modelo diferente de la familia y del niño.

Así durante, el matrimonio se comienza a ver como una dimensión psicológica y moral, que va más allá de la vida; su unión es venerable, al igual que los hijos, el fruto de esta alianza. Esto a su vez tuvo consecuencias positivas como la revalorización de la fecundidad, pues una familia venerable era una muy numerosa y, por otro lado, en la revalorización del niño era un delito el infanticidio, pues ahora estaban tutelados por la ley. En consecuencia, la vida del niño va teniendo un valor gracias a la atención que se le brindaba. Pero este periodo de atención fue debilitándose a lo largo de la Edad Media y siglos posteriores; ya la infancia no gozaba de la marcada particularidad que había obtenido en Roma durante la época imperial, solo se veía al niño como un ser pequeño que pronto debería hacerse un hombre completo y formarse para ser guerrero. Esta dura visión de guerrero hacia que se concibiera a la niñez como un punto de debilidad, pues ya no parecía agradable y gentil admirarlos.

Este opacamiento de la infancia duró hasta el siglo XII, cuando tuvo auge la cultura escrita y la escuela, volviéndose así a reconquistar sus derechos, a retomar el pensamiento de la sensibilidad hacia la infancia, así como el reconocimiento de sus particularidades, además de



los afectos de los adultos. Todos estos aspectos se fueron ligando a teorías de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, que hacían énfasis en la formación separada del niño y del adolescente (Alzate, 2003).

La revalorización de la educación ocurrida a partir del siglo XII hizo partícipes a eclesiásticos, legistas e investigadores que a la vez incluyeron a la religión; teniendo ello grandes influencias durante los siglos XVI y XVII, cuando reinaba una concepción moralista de la educación y en la que se tenía presente que el niño no estaba preparado para enfrentar la vida, y que además era imprescindible que formara parte de un régimen especial antes de dejarlo convivir con los adultos. La escuela sería entonces la delegada para esta preparación, por lo que el aprendizaje tradicional que caracterizó las épocas anteriores, en donde el niño aprendía de los adultos mediante la socialización de la vida diaria, fue sustituida por la escuela disciplinar y severa. Como consecuencia de todos estos cambios en la percepción de la infancia, las familias dejaron de ser vistas como solo una institución que transfería apellidos y bienes, pues se volvieron partícipes de la formación espiritual y moral del infante (Alzate, 2003).

Continuando con la reseña hecha por Alzate (2003) sobre la obra de Aries, encontramos que, a partir del siglo XVII el sentimiento de afectividad hacia los niños y niñas se empieza a reducir para dar paso a una relación más estricta, con lo que se generalizó una tendencia, que por un lado era ternura, como una forma moderna de mimar, y por otro lado, severidad, ante la imagen de “*niños malcriados*”, que ya se conocía para la época. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días, la historia de la infancia ha estado compuesta por una relación compleja de dosificación de ternura y de severidad a los infantes.

Por otro lado, dentro de las investigaciones realizadas por DeMause (1974) los imaginarios de la infancia están íntimamente relacionadas a las formas o pautas de crianza, éstas se forjan como formas o tipos de relaciones paternofiliales que han tenido un desarrollo



no lineal en la historia. La manifestación de estas relaciones evidencian cómo fue desapareciendo progresivamente el maltrato físico al niño(a), y reemplazado a su vez por sentimientos paternos profundos de afecto, respecto y cuidado hacia ellos. Entre esos tipos de relaciones paternofiliales se destacan las siguientes:

Infanticidio. Se manifestó desde la antigüedad hasta el siglo IV, la cual se caracterizó por un trato indigno a los infantes, que llegaba hasta el asesinato de los mismos, y con ello se resolvían los problemas que surgían tras su cuidado.

Abandono. Fue una relación que caracterizó el siglo IV-XIII, en la que los padres empezaron a reconocer a sus hijos como poseedores de un alma; la única manera de hurtarse a los peligros de sus propias proyecciones era el abandono, aún se lo veía como un ser lleno de maldad, por lo que el maltrato seguía siendo característico

Ambivalencia. Propia de los siglos XIV-XVII; era una relación que seguía considerando a los niños un recipiente de proyecciones peligrosas, así la tarea de los padres era moldearlos, literalmente darles forma como a la arcilla.

Intrusión. Manifestada especialmente en el siglo XVIII; cuya particularidad era que el niño y/o la niña ya no estaban tan llenos de maldad, los padres empiezan a aproximarse más a él y trataban de dominar su mente a fin de controlar manifestaciones de su interior, como las rabietas, y también sus necesidades. En esta época nace la pediatría y con ello la mejora en los cuidados de los niños y las niñas.

Socialización. Relación que marcó el siglo XIX y mediados del XX, en la que la crianza de un hijo no consistía tanto en dominar su voluntad sino más bien en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse y socializarle; consecuentemente el padre empieza a interesarse más en su educación y cuidados

Ayuda. Se inicia a mediados del siglo XX; en este tipo se resalta que, el niño sabe lo que necesita en cada etapa de su vida, requiere la participación de ambos padres para un



desarrollo pleno, satisfaciendo así sus necesidades peculiares y crecientes. Bajo esta relación, el niño requiere de padres pacientes que tengan tiempo, energía y diálogo, entregados completamente a la crianza de sus hijos, especialmente durante los primeros seis años, sustituyendo así cualquier tipo de maltrato físico que en épocas anteriores era característico.

También es importante mencionar en esta síntesis histórica los aportes hechos por Pinochet (2015), quien describe que no fue hasta mediados del siglo XX cuando la infancia recobró un gran valor como objeto de estudio, y que gracias a los estudios de Sigmund Freud la infancia tomó un nuevo rol en el entendimiento de los comportamientos de las personas en la adultez; consecuentemente, la nueva atención que tenía la niñez tuvo repercusiones en el ámbito pedagógico, destacándose los aportes de John Dewey y María Montessori, que tenían en común dejar que los estudiantes fueran el centro de la educación y que tuvieran una participación primordial y activa.

Muy contemporáneo con el estudio anterior, encontramos el trabajo de Herrera y Aravena (2015), en el que se da una síntesis importante sobre el cambio histórico que tuvieron los imaginarios de las sociedades occidentales. Según lo refieren estos autores, en el siglo IV las niñas y/o niños eran vistos como dependientes y hasta un estorbo para las personas adultas; durante el siglo XV eran referidos como malos de nacimiento y pertenecientes como propiedad de los sujetos adultos. En el siglo XVI, la infancia se concibe como seres humanos inacabados y, hacia finales de este siglo y principios del siglo XVII se les empieza a relacionar con una condición innata de bondad e inocencia. Ya para el siglo XVIII, la idea del niño o niña como tabla rasa, o receptáculo de impresiones, fue clave para tener como fundamento escolar que a los infantes se los debía llenar de conocimientos. Sin embargo, este siglo, tal como lo indican dichos autores, representó un gran paso en la construcción de los imaginarios de infancia, pues es cuando se reconocen las necesidades particulares de los



niños y niñas, se priorizan sus formas de sentir y entender el mundo que los rodea; y además, emerge la idea de que deben ser foco de atención de la política social.

Gracias a estos aportes, para finales del siglo XX la infancia comienza a ser reconocida como una categoría social, que debe ser estudiada y apartada de otras categorías sociales, como por ejemplo de la familia, de la juventud y de la escuela. Además, se ven a los niños y niñas como actores sociales con capacidad de dependencia. Destaca igualmente de las investigación de Herrera y Aravena (2015), que en la actualidad se han definido nuevos estilos de la condición de ser niño, nuevos espacios de socialización y nuevos modos de vincularse con sus pares y con los adultos, como también, nuevas maneras de jugar y de comportarse.

Los alcances positivos que en la actualidad ha tenido la percepción de los imaginarios de infancia por parte de las sociedades humanas, se evidencian claramente en el estudio presentado por Narodowski (2013) de donde se extrae que las nuevas estructuras posmodernas generan nuevas identidades infantiles, que se dan hacia dos polos completamente opuestos: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada.

La infancia hiperrealizada es aquella ligada a las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación masiva, que la conduce a comprender y manejar mejor estos medios. Dado que los niños y niñas crecen con ellos, son seres que no requieren de los adultos para acceder a la información; es la infancia de los nativos digitales. Por su parte, la infancia desrealizada es aquella que desde edades tempranas trabaja, vive en la calle, que no está al resguardo del adulto, viajan de un lado a otro en búsqueda de algún refugio dónde dormir; buscan sus propios alimentos, no rinden cuentas a nadie y adquieren sus propias categorías morales de la calle.

En opinión de Civarolo y Fuentes (2013), los factores que han llevado a caracterizar la infancia del nuevo milenio, que producen importantes variaciones en la socialización de los

niños y niñas, son el descenso de la tasa de natalidad, lo cual ha determinado que la infancia sea un bien escaso, además de los cambios de tipo estructural y funcional producidos en la familia, el impacto de los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías en la vida de los niños y niñas primero, por la facilidad con la que acceden a la información y, luego, por el surgimiento de una nueva categoría: “el niño consumidor”. El concepto de niños es construido de esta forma, y por lo tanto se muestra a un niño autónomo y con cierto poder en el mundo adulto.

1.4 Imaginarios docentes de infancia en la actualidad (tipos)

De acuerdo con la revisión anterior, a lo largo de la historia los imaginarios de infancia han ido cambiando y adaptándose según la época y el contexto en el que han vivido las sociedades humanas. El estudio de la infancia vinculada con la educación ha dado como resultado la conformación de imágenes que determinan un tipo de accionar en la práctica educativa, especialmente la de los docentes (Rincón et al., 2005). En la actualidad los imaginarios de infancia que tienen los docentes siguen siendo diversos y ambiguos, lo que dificulta clasificarlos en un solo tipo, puesto que un profesor puede tener más de un imaginario de infancia y a partir de ello relacionarse con el niño o niña.

Este aspecto se aborda a continuación, con base en la revisión y análisis de los resultados de ocho investigaciones realizadas en Latinoamérica (Alzate, 2003; Guzmán y Bernal, 2008; Rincón, 2011; Ochoa y Sabogal, 2012; Civarolo y Fuentes, 2013; Martínez y Muñoz, 2015; Herrera y Aravena, 2015; Rosano, 2015), una de ellas en Ecuador (Rosano, 2015). En estas investigaciones se ha indagado sobre los imaginarios de infancia que poseen los docentes en la actualidad. A continuación se presenta una descripción breve de los principales resultados encontrados en las mismas:

En Alzate (2003) se profundiza el tema de los imaginarios de infancia desde aspectos históricos, pedagógicos, educativos, psicosociales, jurídicos y político-sociales. Referente al



aspecto educativo, este autor especifica que, para el docente el niño en la escuela se convierte en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable, siendo esta imagen característica en la actualidad. También recalca que los docentes en la pedagogía moderna y contemporánea, reconocen que la infancia constituye una etapa de la evolución psicobiológica, que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño, que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa.

En el trabajo de Guzmán y Bernal (2008) desarrollado en la Universidad de la Sabana en Colombia, se investigaron los imaginarios de infancia en los estudiantes, en formación como educadores, de la carrera de Pedagogía Infantil. Como resultado de esta investigación, se evidenció que en estos estudiantes la infancia aún se ve como una etapa incompleta en la que se debe educar para el futuro; y en la que se deben aportar elementos que contribuyan a desarrollarlos para un futuro, en el que, al llegar a la adultez se sientan completos y realizados en la vida. Por lo tanto, la niñez es una “preparación para”. En este estudio también se evidenció que hay dos grupos de estudiantes con distinta manera de percibir los imaginarios de infancia. Un grupo, ve a los niños y niñas como sujetos pasivos; necesitados de cuidado, mimos y afecto y carentes de conocimiento, a quienes hay que darles todo, porque son como esponjas que lo absorben todo. El otro grupo ve a los niños y las niñas como: sujetos de derechos, activos, capaces, y seres que llegan a construir su propio conocimiento.

Rincón (2011) estudió los imaginarios que se han situado en los discursos y en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. Para ello, utilizó dos grupos de docentes: indígenas y no-indígenas, haciendo una distinción de los imaginarios que cada grupo manejaba. Los resultados de este estudio demostraron que los imaginarios de niño y niña están relacionados con la cultura en la que ha vivido cada grupo de docentes. Así, para los maestros y maestras indígenas los niños y niñas son muy activos física, mental y



espiritualmente y aprenden por contacto con elementos de la naturaleza. En el caso de los docentes no-indígenas, el estudio demostró que ellos tienen un imaginario de infancia relacionado con el proceso de formación que recibieron, y por lo tanto ven a los niños y niñas como seres pasivos que necesitan de los maestros para aprender algo; sus familias son mayormente nucleares y no cuentan con problemas. Sin embargo, para este segundo grupo, tales imágenes del niño y la niña cambian en los primeros días de práctica pedagógica; entonces, los niños y niñas son vistos con innumerables cualidades, algunas de ellas curiosamente contrastantes entre sí, tales como: inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos, en su mayoría viviendo horas de soledad y vulnerabilidad, son tiernos y divertidos, carentes de afecto y con familias muy diversas en su composición, solos, distantes en ocasiones, tímidos, pero a su vez también son ávidos no solo de explorar y conocer sino también de afecto.

En el trabajo de Ochoa y Sabogal (2012) se hace un análisis de los imaginarios considerados en los trabajos de grado de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia. Como resultado de este estudio, se observó la prevalencia de una visión adulto céntrica del niño, asumiéndolo principalmente desde el rol docente. Otro resultado importante encontrado fue que desde las perspectivas pedagógicas utilizadas en algunos trabajos, se observó que la concepción de niño se presenta como un ser activo, constructor de conocimiento, con posibilidades y dimensiones de desarrollo. De los otros trabajo se percibió que la imagen del niño se asocia con un ser sujeto de instrucción, de aprendizaje, que debe desarrollar sus habilidades y competencias, que proyecta una imagen de infancia carente, con necesidades y vulnerable, a la que hay que apoyar y proteger.

Civarolo y Fuentes (2013) por su parte, en un estudio realizado en la Universidad Nacional de Villa María en Argentina, teniendo como objetivo la búsqueda de los imaginarios de infancia presentes tanto en los docentes, padres, niños y niñas, concluyeron



que, para los docentes no existe una sola representación de infancia, sino una convivencia de nociones; la mayoría de los educadores describen la infancia como autosuficiente y arremeten contra ciertos comportamientos que manifiestan los niños y niñas frente a la tecnología y los medios de comunicación, valorándolos como negativos. Como consecuencia de esta percepción, aparece con fuerza la idea en el docente de que los niños de antes eran mejores en muchos aspectos.

La investigación realizada por Martínez y Muñoz (2015), llevada a cabo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile, tuvo como objetivo analizar los imaginarios de infancia presentes tanto en la práctica como en el discurso de los estudiantes de educación parvularia. Los resultados encontrados se enfocaron dentro de dos ámbitos generales. En el primero, los imaginarios que surgen de la formación pedagógica, los cuales ven al estudiante como inocente, vulnerable, una esponjita que absorbe todo, luz, tesoros del mundo, exploradores, sujetos de derecho, en el que la infancia es la mejor etapa de la vida. En segundo caso, estarían los imaginarios que surgen durante la práctica profesional, en la que se ven a los niños y niñas como constructores del aprendizaje, exploradores y sujeto de derechos.

En la investigación elaborada por Herrera y Aravena (2015) se abordó la construcción de los imaginarios de infancia en las políticas sociales en Chile percibida por los docentes. Los autores encontraron que los docentes afirman que sus imaginarios se basan en la idea de una niñez inocente. Así también, que las concepciones de la infancia dentro de la política pública son vistas como objeto de atención por parte del Estado; en el que los niños y niñas se los imagina vulnerables y rodeados de diversos factores de riesgo, siendo víctimas de maltrato o daño emocional. Por lo tanto, se trata de un imaginario de infancia que concibe a los niños y niñas como meros receptores de acciones dirigidas en su favor.



Por último, se hace referencia a la investigación de Rosano (2015), en la que se estudiaron los imaginarios de infancia en docentes de dos escuelas urbanas ecuatorianas. El resultado de este estudio fue el siguiente: en la primera escuela los docentes veían a los estudiantes como seres muy débiles, requeridos de ser pulidos, moldeados y manejados, dando así la imagen de que son personas del “todavía no”; siendo necesario formarlos como personas adultas, con plenas facultades. De igual forma, se percibió de esta primera escuela, que los docentes consideran que los niños y niñas deben obediencia a quienes sí son personas cabales, y que, deben ser supervisados por adultos para que lleguen a ser como tales, superando adecuadamente la etapa denominada niñez. En la segunda escuela, los docentes veían a la infancia como personas poseedoras de grandes capacidades, aunque seguía siendo la niñez la etapa del “todavía no” (aún no están preparados).

De las ocho investigaciones descritas anteriormente se tomaron los imaginarios más sobresalientes de cada una, a fin de organizar una visión general de los mismos, con la posibilidad de encontrar otros diferentes a los expuestos. Esos imaginarios sobresalientes en dichas investigaciones se describieron en este trabajo según cuatro tipos, cuyos resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los imaginarios de infancia más sobresalientes en ocho estudios realizados en Latinoamérica sobre los imaginarios de infancia en la actualidad.

Autor (año)	Niño(a) adulto del futuro	Niño(a) vulnerable	Niño(a) como sujeto de derecho	Aspecto socio-afectivo	
				Condición de extrovertido	Condición de introvertido
Rincón (2011)	-	En situaciones de vulnerabilidad, tiernos.	-	Inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos, ávidos de explorar, conocer y de afecto, divertidos.	Carentes de afecto, solos, distantes en ocasiones, tímidos y temerosos.
Martínez y Muñoz (2015)	Esponjitas que absorben todo, luz, tesoros del mundo.	Inocentes, vulnerables.	Niño indivisible, constructores del aprendizaje, exploradores y sujeto de derechos.	-	-
Herrera y Aravena (2015)	-	Inocente	-	-	-
Civarolo y Fuentes (2013)	-	-	Autosuficiente	-	-
Ochoa y Sabogal (2012)	Visión adulto céntrica de la infancia, sujeto de instrucción, aprendizaje, desarrollo de competencias y habilidades.	Sujeto que debe ser apoyado, protegido.	Ser activo, constructor de conocimiento.	-	-
Alzate (2003)	Semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable.	-	Ser que juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social.	-	-
Guzmán y Bernal (2008)	Se les educa para el futuro, etapa incompleta, “llegar a ser alguien”.	Sujeto de cuidados, mimos, afecto y cariño, sujetos pasivos.	Sujeto de derecho, seres activos que construyen conocimiento.	-	-
Rosano (2015)	Formándolos como personas adultas, del todavía no.	Son tan débiles que requieren ser pulidos, moldeados y manejables	Una persona poseedora de grandes capacidades.	-	-

A continuación se describen los tipos de imaginarios que se indican en la Tabla 1, a través de los cuales se puede tener una idea más general de los existentes en los docentes de la actualidad.

Al primer tipo se lo denomina “Niño(a) adulto del futuro”, puesto que se han condensado todos los imaginarios que ven a la infancia como una persona que no está completa, que le falta mucho por aprender y que debe estar sujeta a las condiciones de un adulto que querrá formarle para un futuro, siendo la esperanza del mañana, tan solo deben absorberlo todo, porque no están preparados para afrontar la vida.

El segundo tipo se tituló “Niño(a) vulnerable”, la diferencia con la anterior es que en ésta la infancia se sobreprotege; puesto que son inocentes, vulnerables, débiles y con ello moldeables, son vistos como personas que requieren de cuidado, incapaces de tomar una decisión por su debilidad e inmadurez.

Al tercero se lo ha denominado “Niño(a) sujeto de derecho”, es más abierta (general) que los dos tipos antes mencionados, la infancia goza de derechos, el niño o la niña es un ser activo capaz de construir su propio conocimiento; cuenta con más libertad para la toma de decisiones, confiando así en sus capacidades.

El último tipo nombrado “Aspecto socio-afectivo”, es una clasificación muy general en cuanto al actuar y relacionarse del niño(a); por un lado están los imaginarios que ven a los niños y niñas como inquietos, bruscos, crueles entre ellos y gritones; hasta cierto grado serían aquellos estudiantes extrovertidos. Por otro están los imaginarios que los ven como distantes, tímidos, carentes de afecto y temerosos, siendo característico de estudiantes introvertidos, por lo que se torna complicado encasillar a estos imaginarios en una clasificación específica.

Los tres primeros tipos concuerdan con el cambio de los imaginarios que se ha dado a través de la historia, puesto que los imaginarios que ven a los niños como inocentes, incapaces, pequeños adultos a los que hay que formar para la vida adulta, aún siguen vigentes en los docentes; pero también hay educadores que no se han quedado en estas visiones clásicas como las denominaba Rosano (2015), sino que han avanzado hasta reconocer que los niños y niñas son capaces, autónomos y pueden ejercer de forma plena sus derechos sin la



supervisión adulta, dando más libertad a la infancia misma (Herrera y Aravena, 2015; Pinochet, 2015). Además estos tipos concuerdan con la clasificación de los imaginarios de infancia elaborada por Morente (2012) en donde ha especificado dos visiones disponibles sobre el modo de actuar frente a la infancia: el de las visiones convencionales “modelo proteccionista vigente” y el de las más proclives a la autonomía “alternativa liberacionista”.

Al modelo proteccionista vigente, pertenecerían los imaginarios denominados “Niño(a) adulto del futuro” y “Niño(a) vulnerable”, porque con estos los docentes sienten la obligación de desarrollar las capacidades de los niños y niñas y confunden la orientación con la imposición, lo mismo que menciona el autor, este modelo se centra en cubrir las necesidades de la infancia pero definidas bajo el criterio adulto y es esa misma necesidad de protección el justificativo para que los adultos no reconozcan que los niños y niñas son capaces de tomar sus propias decisiones.

Al modelo denominado por el autor alternativa liberacionista, pertenecería el imaginario titulado “Niño(a) sujeto de derecho”, puesto que a diferencia del proteccionismo, se ocupa ante todo de saber quién es y qué intereses manifiesta la persona misma que es el niño, abogando así por el máximo de libertad que ha de tener la infancia en el ejercicio de sus derechos, dando protagonismo y autonomía al desarrollo del niño y niña, características que ya han sido descritas en las investigaciones de los imaginarios docentes de infancia.

Capítulo 2. Participación estudiantil

Este capítulo se ha destinado a abordar la participación estudiantil desde un nivel más pedagógico, tomando en consideración las condiciones que hacen posible que los estudiantes ejerzan un mayor o menor grado de participación en el aula. Por ello, este apartado se ha dividido en cinco partes, en un principio se hará un acercamiento a la conceptualización del término participación estudiantil en el aula, diferenciándola de otros espacios escolares en los cuales se puede dar, luego se realiza un análisis de la participación estudiantil dentro del ámbito legislativo, es decir vista como derecho. En el tercer apartado, se señalan algunos elementos claves con los que debe contar la participación estudiantil para que esta sea auténtica; luego se aborda los aspectos importantes por los que la participación debe estar presente en el aula. Para finalizar se mencionan algunos tipos de participación presentes en los centros escolares, destacando la importancia de llegar al nivel óptimo de participación estudiantil.

2.1 ¿A qué nos referimos cuando decimos participación estudiantil?

La participación estudiantil conlleva varios significados dentro del ámbito educativo; su comprensión muchas veces se torna confusa, por lo que es común escuchar que dicho término es usado en la ejecución de actividades democráticas, como: la organización del consejo estudiantil, la elección de representantes escolares y actividades como la preparación de eventos a nivel colectivo (navidad, juramento de la bandera, jornadas deportivas, etc.). Este modo de participación tiene objetivos ajenos al que se hará alusión en este trabajo. Como señalan Trilla y Novella (2001) “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p. 141).



La participación a la que aquí se hace referencia se desarrolla dentro del aula, siendo concebida como un proceso en el cual los estudiantes deben ser informados, escuchados y formar parte de las decisiones que los afecten. Dentro del mundo anglosajón se utiliza el término “la voz del alumnado” para referirse a “participación estudiantil” (Susinos, 2009; Escobedo, Sales y Traver, 2017). Por ello, en el presente trabajo dichas expresiones serán usadas como sinónimos, pero empleando principalmente “participación estudiantil”.

La Organización de las Naciones Unidas, según lo refiere Rosano (2015), define la participación de las niñas y niños como:

Procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos (p. 22).

Bajo esta idea, varios autores concuerdan con lo antes mencionado (Oraison y Pérez, 2006; Nieto y Portela, 2008; Gülgönen, 2016; De la Concepción, 2015; Escobedo, Sales y Traver, 2017,) y dan su aporte para comprender mejor el tema de la participación estudiantil en el ámbito educativo. De acuerdo con Oraison y Pérez (2006), la participación puede pensarse desde diferentes perspectivas que van más allá de la mera transmisión de información. Así, señalan que la participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas, pero se requiere que el actor implicado esté abierto a escuchar para conocer el saber del otro. Nieto y Portela (2008) señalan también que la participación hace referencia a la expresión de las experiencias y el punto de vista propio por parte de los alumnos, con la idea de que se prestará atención a ello.

Hart (1992) hace énfasis en que la participación es un proceso en donde se comparten decisiones que afectan directamente al estudiante y la de la comunidad en donde vive; y que



por lo tanto, es el medio por el cual se construye la democracia como un derecho fundamental de la ciudadanía. Al igual Gülgönen (2016) considera que la participación es un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños y niñas en la toma de decisiones en los asuntos que los conciernen; el requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños/as y los adultos sobre la base del respeto. Tras una investigación realizada en México sobre las concepciones que tienen los niños y niñas sobre su participación en la escuela, De la Concepción (2015) coincide con la idea de las relaciones de participación basadas en el respeto, afirma que la participación es un eje para analizar la convivencia, pues cuando los miembros de una comunidad educativa participan generan mayor compromiso consigo mismos y con los otros, fomentando las relaciones basadas en el respeto.

Escobedo et al. (2017) concuerda que “la voz del alumnado” hace referencia a todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. En síntesis, los autores opinan principalmente que la participación estudiantil es un proceso en donde la voz del alumnado es escuchada por todos los actores educativos, puesto que sus aportes son importantes a la hora de tomar decisiones que afecten a toda la comunidad educativa, esto se logra bajo el respeto mutuo durante los procesos de diálogo e intercambios de información.

Además de la escucha activa que se da a la voz de los estudiantes, es necesario señalar que la participación debe darse a partir de como la conciben los niños y niñas (Sánchez, 2010). Es decir, tiene que ser al estilo infantil, para ello Rosano (2015) aclara que la participación debe ser genuina, no dirigida por los adultos, respetando su tiempo, su proceder, su manera de pensar y sentir, poniendo de manifiesto sus opiniones; debe ser libre, porque es considerada un derecho; decisoria, porque tiene que generar cambios importantes; y compartida con los



adultos, quienes deben aprender a dejar que los estudiantes actúen y piensen a su manera, en lugar de enseñarles u obligarles a actuar y pensar de forma adulta, otorgándoles así la oportunidad de convertirse en los protagonistas del proceso educativo a partir de su participación.

De esta última idea se desprende el hecho de que la participación de las niñas y niños en la escuela sigue siendo determinada por los adultos, los papeles y responsabilidades que se les otorga son limitados y se desempeñan bajo la mirada adulta (Susinos, 2009). Un planteamiento similar al de (Susinos, 2009) es dada por De la Concepción (2015), quien define la participación como un derecho fundamental que implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos; pero argumenta que la participación de los niños y las niñas sigue siendo invisible, pues la voz más escuchada en el aula sigue siendo la del profesor, frente a ello el reto de los docentes es visibilizarla.

2.2 El derecho de la participación estudiantil y aspectos legales según la normativa ecuatoriana

Para dejar claro el significado de participación estudiantil, es transcendental referirse a esta como un derecho con el que cuentan los niños y niñas, como se ha indicado anteriormente. Por lo cual es pertinente analizar lo que se dice de la participación estudiantil en los documentos legales de la normativa ecuatoriana. Al respecto De la Concepción (2015) cita el Menú de indicadores y Sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes, en el que aclara que “este documento plantea que la participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje” (p. 14).

El derecho del estudiante a la participación conlleva por lo tanto a su derecho a expresar sus ideas, opiniones o puntos de vista sobre asuntos que tienen importancia para él, siendo la

obligación de los adultos ayudar a expresar dichas ideas (Nieto y Portela, 2008); como también, la obligación de personas, autoridades e instituciones de hacer respetar el derecho a la participación (Gülgönen, 2016).

Rosano (2015) menciona que la participación es un derecho para presentar aspiraciones, reclamos, recibir respuestas y a tomar parte en actividades; la participación es reconocida como principio rector de la ley, y se establece como deber de las autoridades, es decir, niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez; por ello, si el derecho a la participación de niñas y niños ocupa un lugar importante en la ley, y son igualmente importantes los mecanismos que ésta establece, el principal reto sigue siendo su implementación.

Dentro de la normativa ecuatoriana, la participación se fundamenta en tres documentos legales: la Constitución de la República de Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2011) y el Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional, 2003).

En la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), dos artículos mencionan la participación: artículos 27 y 45. El art. 27 indica que “la educación (...) será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz”. En tanto, el art. 45 dice que: “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho (...) a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten.”.

Las características que se le da a la participación en el artículo 27 son elementales para su comprensión. Al ser la participación un aspecto obligatorio a cumplirse dentro del sistema educativo, el mencionado artículo da a conocer que se requiere de actores que la hagan



posible. Mientras tanto, el artículo 45 se arraiga más al derecho que tiene la infancia, y de la misma forma que el artículo anterior, requiere de sujetos conscientes que reconozcan que los niños y niñas tienen aportaciones que brindar a su realidad.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, (Ministerio de educación, 2011) cita dos principios generales que abordan la participación. Uno de ellos trata sobre la educación para la democracia, en el que se indica que: “los establecimientos educativos son espacios democráticos (...) promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social” (Art. 2, literal m). El segundo principio trata sobre la participación ciudadana y señala que ésta:

“se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación efectiva” (Art. 2, literal o).

En el artículo 3 de la ley la LOEI se señala como uno de los fines de la educación, la participación (Literal l). En el art. 6 se mencionan como obligaciones de la educación: “garantizar la participación de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos” (literal n); “asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana” (literal r); y “garantizar una educación para la democracia orientada a profundizar la democracia participativa de los miembros de la comunidad educativa” (literal v).

Adicionalmente, el art. 7 de dicha ley trata de los derechos de los estudiantes, entre ellos menciona: “ejercer activamente su libertad de organización y expresión (...) participar activamente en el proceso educativo, ser escuchados, que su opinión sea considerada como



parte de las decisiones que se adopten; expresar libre y respetuosamente su opinión” (literal g); y “participar en los procesos eleccionarios de las directivas de grado, de los consejos de curso, del consejo estudiantil y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa, (...) participar con voz y voto, en los gobiernos escolares” (literal h). El art. 8 señala obligaciones de los estudiantes, como: “participar en la evaluación de manera permanente, a través de procesos internos y externos que validen la calidad de la educación y el inter-aprendizaje” (literal b). Asimismo, en el art. 9, titulado “la participación y representación estudiantil”, se indica que: “en los programas de cada uno de los niveles de educación, se integrarán contenidos que estimulen la participación ciudadana de las y los estudiantes”; y en el art. 19, que trata sobre los objetivos del sistema nacional de educación, se explica que se debe “aprobar con la participación de todos los actores del proceso educativo, democrático, participativo e inclusivo el Plan Nacional de Educación”.

Esta reglamentación, al estar enfocada propiamente en el ámbito educativo, requiere que la participación esté presente para garantizar la formación democrática de los actores educativos, empezando por la organización y la toma de decisiones en la escuela; definiendo a la vez que la participación ciudadana que se fomenta, requiere que los sujetos se encuentren activos dentro de la comunidad educativa. De igual forma, como se interpreta de la Constitución de Ecuador, la participación es vista como un derecho de los estudiantes; destacándose en primer lugar, que su opinión debe ser expresada y tomada en cuenta, y en segundo lugar, que ellos deben formar parte de los procesos eleccionarios de las directivas en la institución.

El Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional, 2003), en el art. 59, que habla del derecho a la libertad de expresión, contempla que: “los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a expresarse libremente, a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, oralmente, por escrito o cualquier otro medio que elijan”; en el art. 60, que trata sobre el



derecho a ser consultados, el código afirma que: “los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser consultados en todos los asuntos que les afecten. Esta opinión se tendrá en cuenta en la medida de su edad y madurez.”. Esta ley destaca por lo tanto la escucha de la voz de los niños y niñas como parte fundamental de la participación, al igual que en los artículos mencionados de la Constitución de Ecuador y de la LOEI, que se enfocan en la participación como derecho y parte de la formación democrática.

Como se evidencia de los aspectos legales considerados en este trabajo, el derecho a la participación se encuentra fundamentada en leyes vigentes en el país que son regidas por el estado; en su mayoría estas leyes señalan que la participación se basa principalmente en un ámbito democrático y en la formación de la ciudadanía. Esta búsqueda de democracia y ciudadanía en el ámbito escolar se concreta en que los niños y niñas, por derecho constitucional, pueden expresar su opinión de manera libre, haciendo que su voz influya en la toma de decisiones dentro del proceso educativo. Significa entonces que los aspectos claves de la participación no se alcanzan solamente a través de procesos electorarios, sino de procesos de diálogo.

2.3 Elementos claves de la participación estudiantil

2.3.1 Modalidades de participación en la clase

Bretones (1996) explica que en el aula existen modalidades de participación que desarrollan los docentes y los estudiantes, entre las que están:

Participación en las relaciones humanas o interpersonales. (El clima de clase). En esta modalidad se enfatiza que es necesario determinar el papel más adecuado del alumno en el aula y cómo éste puede contribuir a establecer un buen clima de clase. Así se distinguen tres tipos de relaciones: la comunicación, el poder y los vínculos afectivos. El funcionamiento adecuado, o no, de estos tres sistemas de relaciones tiene como principal responsable al



docente. En el primero (comunicación) el profesor controla el significado y dirección de los mensajes; el segundo (el poder) que se da entre docente y estudiantes; en el tercero (vínculos afectivos), se requiere, por parte del profesor, un trato cálido hacia sus alumnos y el equilibrio en el control de sus emociones, por lo que puede hacer mucho en la creación de un buen clima favorable de clase. En consecuencia, la participación se facilitará en la medida en que estas tres estructuras socio-afectivas se relacionen. Además, hay que tener presente que la organización democrática del aula es clave en la generación de un buen clima en el aula; tal organización implicaría aspectos como: la organización del espacio y del tiempo, la distribución de los alumnos y coordinación de las actividades, la disponibilidad de materiales y recursos, y las normas de funcionamiento que ayudarán a que se dé una participación más eficaz.

Participación en la relación profesor-alumnos (participación como colaboración). El alumno bajo esta modalidad habla poco, la mayor parte del tiempo lo dedica a trabajar sólo y en tareas de lectura, escritura y observación; pero si se trata de una tarea oral, la mayor parte del tiempo se la pasa escuchando, y cuando habla, lo más frecuente es que sea para responder a una pregunta del profesor. Si el alumno responde lo que espera el docente, será considerado como “cumplidor” de las tareas asignadas y por tanto es un alumno “cooperador”. Si los alumnos piensan que el profesor confía en ellos, participan más en las tareas de clase; es una participación mayormente de colaboración.

La interacción entre iguales (la participación compartida). Esta modalidad se refiere a la posibilidad de interaccionar y trabajar con los compañeros para lograr metas comunes. Es una modalidad todavía escasa en las aulas y en muchas ocasiones se hace de modo parcial; no obstante, prácticas grupales como los debates colectivos, las discusiones en subgrupos, el trabajo en equipos o parejas, la enseñanza recíproca y la aplicación de algunas técnicas, son oportunidades en las que los escolares intervienen de igual a igual, con su experiencia y sus



propias ideas en la resolución de problemas. Además, las relaciones horizontales entre las niñas y niños conllevan gran importancia a la hora de integrarse.

Participación en la construcción del conocimiento (preguntas abiertas-cerradas). La buena interacción entre profesor y alumno de la que se ha hablado anteriormente, abre la puerta a una mayor participación. Así pues, se señalan algunos aspectos necesarios para que la participación se dé en el aula, en lo referente a la distinción entre preguntas cerradas y abiertas del docente en el diálogo. Las preguntas abiertas hacen referencia a aquellas que dan la posibilidad a los estudiantes de responder usando sus propias palabras, obteniendo así una opinión personal, además permite tener una respuesta amplia a la pregunta formulada. Las preguntas cerradas son aquellas que proporcionan respuestas cortas (“sí”, “no”, etc.). Las preguntas abiertas son altamente beneficiosas para la construcción conjunta del conocimiento; además, el maestro debe resaltar lo positivo de la respuesta del alumno, dónde la aportación del alumno puede tomarse como una alternativa más de la que se puede partir, así el alumno en el diálogo compartido con el profesor se sentirá ligado al razonamiento si ve que sus propias ideas son incorporadas al discurso, produciéndose de este modo la asimilación del conocimiento o aprendizaje.

2.3.2 Momentos y condiciones para la participación estudiantil

Para De la Concepción (2015), la participación constituye un derecho, un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje, en el cual se reconocen tres momentos: El primero se refiere a la *información*, en el que la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, de modo que permita su apropiación por parte de los niños y niñas. El segundo es el de *construcción y reconocimiento de la opinión propia*, dentro del cual, todas las opiniones individuales y colectivas se construyen a través de la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. El tercer momento es el de *expresión y escucha*, que significa que, para que la expresión se concrete debe existir una

escucha, la cual debe ser respetuosa y receptiva. La misma autora establece tres condiciones para considerar a la participación como real y efectiva, la primera es el reconocimiento del derecho a participar, la segunda de disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo y la existencia de medios o los espacios adecuados para hacerlo posible.

Escobedo et al. (2017) explican tres ideas para tener en cuenta la participación del alumnado, la primera recae en la necesidad de considerar su voz, generando así centros que pretendan transformar sus estructuras hacia modelos de participación horizontal, basados en enfoques democráticos. Aunque, como lo advierten estos autores, no siempre es fácil visibilizar la voz del alumnado, por lo que es importante el papel que ejercen los docentes para conseguirlo. La segunda idea es que se favorece la creación de escuelas más democráticas y participativas. La tercera idea apunta a la mirada de los estudiantes sobre las acciones que se realizan en la escuela, lo cual aporta una visión más completa sobre la realidad vivida en los centros.

2.3.3 Factores de la participación estudiantil

La participación, sus posibilidades, condiciones y medios para que sea viable y eficaz, depende de factores que aparecen en los escenarios sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos de un determinado período de la historia de un país, tanto a nivel local como global (Cussiánovich, 2009); el nivel local se refiere a la escala dentro del centro educativo y el nivel global a la escala a nivel del país.

Tejada (2009) reconoce que existen algunos factores que influyen en la participación en la escuela: la edad, la disposición para intervenir en clase, la habilidad para expresarse, el rendimiento, la velocidad para realizar las tareas y sus capacidades. Tal como lo resalta el autor, estos factores son utilizados tanto por los maestros como por el propio estudiantado para definir el derecho a participar; así mismo, indica que hay factores que impulsan a la participación como la información, la capacidad de escuchar de los adultos y el

respeto a las opiniones de niños, niñas y adolescentes. El mismo autor explica que hay factores que son discriminatorios a la hora de participar; uno de estos factores es el rendimiento y la habilidad para expresarse, lo cual hace referencia a que los estudiantes que son de bajo rendimiento o tímidos, son discriminados tanto por los profesores como por los compañeros, lo cual los aleja de su derecho a la participación.

2.4 Importancia de la participación estudiantil

La importancia de la participación estudiantil se dirige en dos vías, las cuales ayudan a comprender de mejor manera el valor que posee su cumplimiento. Por un lado, es necesario conocer el ¿para qué? de su implementación dentro del aula de clases; por el otro, simplemente para responder al ¿por qué?

Como se evidenció anteriormente, la participación se encuentra reglamentada en leyes que se deben cumplir, por lo que uno de los aspectos principales para dar respuesta a la primera pregunta, es la concientización de que la participación que se implemente en el aula sirve para cumplir la ley a la que todo educador está sujeto dentro de una institución educativa. Siendo esta reflexión una de las elementales, existen otras razones con más relevancia que sustenta el valor de la participación.

Bretones (1996) afirma que la participación de los estudiantes se fundamenta en cuatro aspectos, en primera tiene gran valor por ser el núcleo de los métodos de enseñanza activos centrados en el alumno, en el que los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje; en segunda es importante dentro de la formación del ciudadano democrático, es decir, sujetos informados, críticos, solidarios y dispuestos a la toma de decisiones que afecte al pueblo; la tercera se relaciona directamente con la formación de los estudiantes, puesto que son tomados en cuenta, y a partir de ello asumen responsabilidades de los actos subsiguientes en los procesos de la clase; por último es una fuente de motivación intrínseca, por lo que influye en

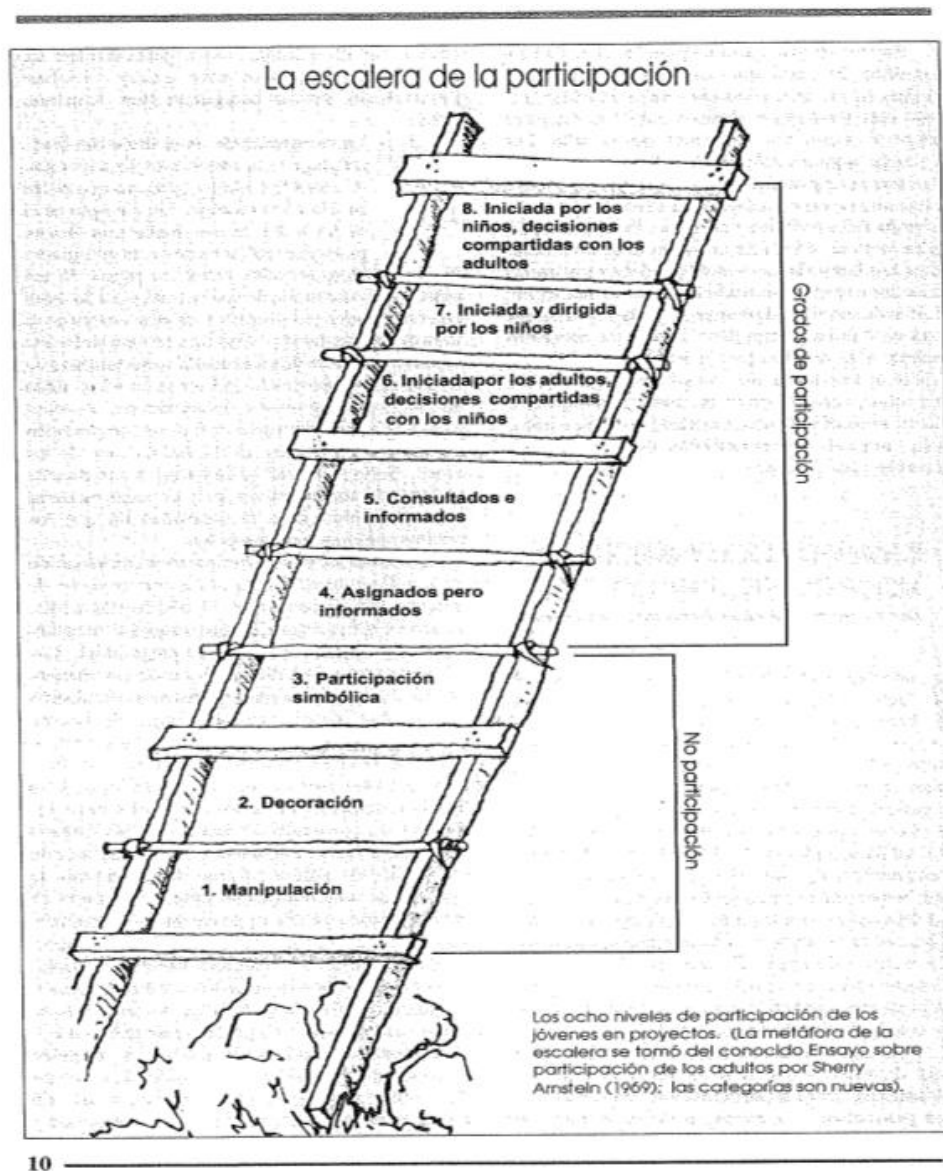
los procesos de enseñanza y en los resultados del aprendizaje, determinando así el rendimiento escolar.

La respuesta a la segunda pregunta es sencilla y directa, ¿por qué se debe incentivar la participación en el aula?, porque es su derecho, como se ha indicado anteriormente, esta respuesta se encuentra fundamentada dentro de la normativa del país, de la que ya se ha realizado el análisis respectivo, como indica Rosano (2015), es una cuestión de justicia, puesto que es un derecho de todo ser humano y este debe ser respetado.

2.5 Niveles de participación en el aula de clases

Muchas veces puede ser confuso llegar a clasificar a los niveles de participación en el que se está inmerso. Como se mencionó anteriormente, existen diversas formas en las que se puede participar, por lo que se vuelve ambiguo identificar el nivel de participación que se está ejerciendo (Rosano, 2015; Trilla y Novella, 2001). Es por lo tanto, es preciso identificar el verdadero sentido de la participación, sin quedarse en el ámbito superficial.

Uno de los primeros autores en desarrollar los niveles de participación, basada desde la perspectiva de la infancia, fue Roger Hart (1992), su obra fue el punto de partida en relación a este tema; aunque su clasificación no está basada directamente en el ámbito educativo, sino en el papel de la infancia en la ejecución de proyectos sociales. El autor desarrolló un esquema en el que explica la participación a través de la metáfora de la escalera (Figura 1), en la cual “manipulación, decoración y participación simbólica” corresponden al nivel más bajo de participación y los niveles “asignados pero informados”, “consultados e informados”, “iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños”, “iniciada y dirigida por los niños e iniciada por los niños, compartida con los adultos” son parte del nivel más alto de participación estudiantil.



10

Figura 1. Esquema de la participación a través de la metáfora de la escalera, propuesto por Hart (1992). Fuente Hart (1992, p. 10).

Siguiendo el esquema de la Figura 1, y con base en la descripción dada por Hart (1992), a continuación se describe cada uno de los niveles de participación según la metáfora de la escalera:

1. Manipulación. Es el nivel más bajo de participación que se puede encontrar; en este ámbito los niños y niñas no comprenden de qué se trata el proyecto que está realizando, por

lo que no comprenden sus propias acciones; es por eso por lo que se lo denomina así. Hay situaciones en donde las niñas y niños son consultados, pero no se les da una retroalimentación de las actividades que hicieron, solo los utilizaron para un fin, pero no se los hace parte de todo el proceso.

2. *Decoración.* En este nivel, los niños y niñas son partícipes de eventos, pero no tienen idea del fin que conlleva su asistencia, tan solo están por distintas razones, pero no fueron consultados para la organización del evento; los adultos los usan para fortalecer su causa de manera indirecta.

3. *Participación simbólica.* Este peldaño significa que se les da a los niños y niñas la oportunidad de ser escuchados, pero su incidencia en el tema es muy baja, además tienen poca probabilidad de desarrollar sus opiniones; como ejemplo, los adultos seleccionan a niños que saben expresarse para que expongan las opiniones a sus compañeros. Sin descartar la idea que los niños pueden participar en este tipo de actividades, como foros o mesas redondas, se les debe organizar de manera participativa junto a los estudiantes y no solo con un grupo determinado.

4. *Asignados pero informados.* Aquí, los niños saben sobre las intenciones del proyecto, saben quién tomó las decisiones sobre su participación y porqué, tienen un papel significativo dentro del proyecto; además se ofrecen como ayudantes en el mismo, después de que se ha explicado en que consiste.

5. *Consultados e informados.* En este peldaño, el proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños y niñas comprenden el proceso, tomando en serio sus opiniones.

6. *Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños.* Aquí se da un paso más lejos y empieza el verdadero proceso participativo, porque, aunque los proyectos sigan siendo iniciados por los adultos, la toma de decisiones se comparte con los niños.

7. *Iniciada y dirigida por los niños.* Este nivel se entiende que muchas veces las niñas y niños con el juego ejecutan proyectos cooperativos y participativos sin que la mirada adulta monitoree los procesos que tomaron; sin embargo, cuando se trata de proyecto más complejos en la comunidad, hay pocos ejemplos en donde los niños y niñas han tomado la iniciativa, esto se debe a que los adultos no son conscientes en responder a la iniciativa de los mismos; siempre van a tener esa idea de dirigir lo que estén desarrollando.

8. *Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.* Este último peldaño en la metáfora de la escalera constituye el nivel de participación más importante; en donde se da una verdadera participación y en el que recae un índice inapreciable de iniciativas propias dadas por niños, niñas o adolescentes. Este nivel máximo de participación se debe a la baja tendencia que tienen los adultos por comprender y apoyar los verdaderos intereses de la infancia.

Basándose en el desarrollo de este esquema de la escalera, Trilla y Novella (2001) proponen posteriormente otra clasificación de los niveles de la participación. Al igual que la propuesta de Hart (1992), estos niveles no están directamente dirigidos al ámbito educativo, pero se distingue que no toda participación puede ser genuina. A continuación se describe cada uno de los niveles propuestos en la clasificación de Trilla y Novella (2001):

Participación simple. Consiste en ser parte de un proceso o actividad, tan solo como espectador o ejecutante, sin que el niño o la niña hayan sido parte en la toma de decisiones sobre su contenido o desarrollo, los estudiantes sólo siguen indicaciones y responden a estímulos previamente elaborados. Se lo mide en términos cuantitativos, puesto que el éxito o fracaso de la participación es proporcional al número de personas presentes.

Participación consultiva. Supone escuchar la palabra de los niños y niñas; éstos no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previsto, organizado y decidido, como ocurría con el nivel anterior, sino que se requiere de su parecer sobre asuntos que les



conciene de forma directa o indirecta; se les invita a opinar, a proponer o valorar, generando o facilitando los canales para ello; dichas formas de participación pueden ser obtenidas a través de sondeos, encuestas o elecciones de representantes estudiantiles.

Participación proyectiva. En este nivel de participación, el proyecto también es del niño(a); es así como se convierte en agente de cambio; se trata de una participación más compleja, que puede ocurrir en las diversas etapas del proyecto o de la actividad. El niño se involucra en cada fase del proyecto, es decir, desde su definición, planteamiento de objetivos, diseño, planificación, preparación, ejecución, control del proceso y en su valoración.

La Metaparticipación. Consiste en que los propios niños y niñas pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, al considerar que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el adecuado, o cuando creen que los canales establecidos para su participación no son suficientes o eficaces, es decir que el objetivo de la participación en este nivel es alcanzar la propia participación.

Estas dos primeras clasificaciones de Hart (1992) y Trilla y Novella (2001) dejan claro que la participación tiene niveles en los que se basan para considerarla genuina o no, si no se ha tomado en cuenta la opinión de los niños y niñas, si las propuestas no han surgido de sus intereses, la participación alcanza peldaños bajos, se torna turbia puesto que las actividades son planeadas por alguien, lo que implica que se desarrollarán de forma automática sin ser conscientes de sus implicaciones.

Ya centrándonos en el ámbito educativo, encontramos una clasificación referida por Nieto y Portela (2008), en la que se diferencian los siguientes niveles de participación en el aula, que pueden ser adecuados para diferentes momentos y contextos:

Ausencia de consulta a los alumnos. En este nivel, no puede observarse ningún aspecto de participación del alumno.



Escuchar a los alumnos. Se entiende que, los alumnos no llegan a intervenir; son los profesores quienes procesan esa información y actúan en consecuencia.

Alumnos como participantes activos. Aquí, los profesores emprenden la indagación, pero los alumnos intervienen de algún modo en la toma de decisiones a partir de los mismos.

Alumnos como investigadores. En este nivel, los alumnos son implicados en la indagación, se discutirá con ellos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones.

Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores. Significa que, los alumnos desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores planifican las acciones que se adoptarán a la luz de la información obtenida, e incluso evaluarán su impacto.

Esta propuesta a pesar de estar más enfocada en la educación, comparte varias similitudes con los niveles descritos por Hart (1992) y Trilla y Novella (2001), es incuestionable que mientras más involucrados estén los estudiantes en todos los momentos de alguna actividad en específico, tomando decisiones por ellos mismo, proponiendo ideas a través de sus intereses y en conjunto con los docentes, más alto será el nivel de participación que se de en el aula.

Por último, en esta revisión sobre los niveles de participación en el aula, Rosano (2015) cita algunos criterios para analizar la autenticidad de la participación de los niños y niñas, a través de tres ideas generales: participación decisoria/dirigida, participación habitual/eventual y participación como derecho/deber. Esta propuesta nace de una investigación realizada en dos escuelas ecuatorianas, en donde se da a conocer qué tan infantil o genuina es la participación de los niños y niñas. Se describen a continuación los criterios antes nombrados.

Participación decisoria/dirigida. Esta participación está basada en la dirección, es decir, quién lleva la dirección es el que toma las decisiones. Es la participación que decide; se observa en los recreos y en el acuerdo de normas de aula al inicio de año. El espacio de



participación más libre es el recreo, pues es aquí donde algunas niñas y niños se reúnen de manera espontánea en grupos y conversan sobre diferentes temas. Es tarea de los docentes llegar a los estudiantes sabiendo que son capaces de tomar decisiones desde una visión crítica, creativa y propositiva. Muchas veces se confunde decidir con solicitar, con proponer. La participación dirigida es aquella en la que la intervención de las niñas y niños está en función de lo que la maestra muestra, es decir de los intereses de la docente.

Participación habitual/eventual. Esta participación está estructurada en torno a la continuidad; significa cuándo y cuánto toman parte las niñas y niños. Se da cuando las niñas y niños participan en: bailes, minuto cívico, semana cultural, concursos, rifas, mingas de limpieza, día de la madre, jornadas deportivas, festival cultural, navidad, carnaval, día del amor, cumpleaños de la escuela, entre otras. Todas ellas son “momentos participativos”, que no son un hábito participativo y no se relacionan con las decisiones infantiles.

Participación como derecho/deber. En esta participación se busca la causa, la razón de ser; el por qué toman parte las niñas y niños. En los manuales de convivencia de las escuelas es común encontrar enunciados como: “Las y los estudiantes tienen derecho a proponer actividades académicas, sociales, culturales y deportivas, siempre que estén dentro de los objetivos educativos del establecimiento” y “es responsabilidad de las y los estudiantes participar activa y responsablemente en actividades académicas, sociales, culturales y deportivas que organiza la Institución”. Esta normativa se interpreta como una promoción de la responsabilidad, pero podría entenderse como una imposición para participar.

Capítulo 3. Los imaginarios de infancia y la participación

Al haber tratado, por separado, los principales aspectos de los imaginarios de infancia y de la participación, es importante entablar la relación que existe entre los mismos. Al respecto, Martínez y Muñoz (2015) señalan que los imaginarios de infancia que manejan los docentes permiten acercarnos a una búsqueda de la relación y sentido entre la participación y la infancia; siendo ello importante dentro del aula para llevar a cabo una adecuada práctica pedagógica.

Algunos autores afirman que la participación estudiantil muchas veces es dirigida por los docentes, puesto que son ellos quienes establecen el participar de los estudiantes (Prieto, 2005; Oraisón, 2009; Sánchez, 2010; Rosano, 2015). En correspondencia con esta idea, en la revisión hecha por Morente (2012) también se enfatiza que los adultos confunden su papel de orientadores e imponen sus propios criterios, porque tienen un instinto de protección, siendo esto un justificativo del que los adultos se han valido para no conceder a los niños y niñas el derecho a tomar sus propias decisiones. De igual forma, se plantea en ese estudio que en las aulas se les impone a los estudiantes una forma de participación desde la perspectiva adulta, obstaculizando el desarrollo de su propia participación.

Al establecer la relación entre los imaginarios de infancia y la participación estudiantil, es necesario recordar, tal como se indicó en párrafos anteriores, que la limitación de la participación de los estudiantes está condicionada por los imaginarios de infancia conscientes o inconscientes que maneja el docente. En este contexto, cabe mencionar lo planteado por Mellizo y Bedoya (2011) quienes señalan que el docente es el único que decide quienes participan y quienes no; es decir, los estudiantes tan solo aceptan la autoridad y el poder que ejerce sobre ellos; junto con esta idea va de la mano el hecho de que muchas veces son los



docentes quienes dicen a los estudiantes lo que deben decir, direccionando la participación infantil de la escuela.

Además Mellizo y Bedoza (2011) explican que algunas de las razones por las que los docentes realizan estas acciones son porque los estudiantes no saben lo que deben decir o hacer; los docentes ya saben o creen saber el tema tratado y se creen con autoridad sobre los estudiantes; están interesados en que los estudiantes les sigan a ellos y carecen de tiempo para explicarles lo que se está tratando; en otras palabras, no está en sus planes formar sujetos reflexivos, convirtiéndolos así en receptores de conocimiento.

De tal manera que el empoderarse de los espacios de participación genera una redistribución de poderes en el aula, que ya no está centrada en el docente sino también en los estudiantes (Oraisón, 2009). Una de las conclusiones del trabajo investigativo llevado a cabo por Pérez y Ochoa (2018) en México sobre la visión que tienen los estudiantes de su participación dentro de la institución educativa, menciona que una participación bien llevada entre estudiantes y docentes genera “ciudadanos activos que puedan llevar a cabo acciones que tengan injerencia en los asuntos públicos comunitarios, resolviendo por sí mismos las problemáticas cercanas a su contexto” (Pérez y Ochoa, 2018, p. 97). En vista de los beneficios que tiene la participación en los actores educativos, sería un error no propiciarlo en las aulas y omitir su aporte al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

A continuación, se da a conocer la relación que existe entre los imaginarios de infancia que manejan los docentes y la participación. Como se mencionó en los capítulos anteriores, los imaginarios fueron obtenidos de investigaciones realizadas en Latinoamérica y de una clasificación de los niveles de participación descrita por Nieto y Portela (2008). Para establecer esta relación, se presenta en la Tabla 2 un esquema en donde se evidencia la unión de los tipos de imaginarios de infancia del docente y el nivel de participación que genera cada uno.

La clasificación se ha enfocado en la distinción de dos grupos, los imaginarios de infancia clásicos y los imaginarios de infancia recientes, dando a la vez subgrupos que permiten comprender mejor la correspondencia de las dos categorías principales.

Tabla 2. Imaginarios de infancia y su relación con la participación estudiantil

Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil					
	Ausencia de consulta a los alumnos	Escuchar a los alumnos	Alumnos como participantes activos	Alumnos como investigadores	Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores
Niveles de participación	No puede observarse ningún aspecto de participación del alumno	Los alumnos no llegan a intervenir; son los profesores quienes procesan información y actúan en consecuencia	Los profesores emprenden la indagación, pero los alumnos intervienen de algún modo en la toma de decisiones	Los alumnos son implicados en la indagación, se discutirá con ellos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones	Desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores
Tipos de imaginarios de infancia de los docentes	Niño/a vulnerable	Niño/a adulto del futuro	Niño/a como sujeto de derecho	Niño/a como sujeto de derecho	Niño/a como sujeto de derecho
	Imaginarios de infancia clásicos		Recientes imaginarios de infancia		

3.1 Imaginarios de infancia clásicos y su influencia en la participación estudiantil

En este grupo los imaginarios que se tratan forman parte de aquellos que a lo largo de la historia y en la actualidad se han vuelto muy recurrentes en el discurso docente, ocasionando que la participación de los estudiantes se quede tan solo en un ámbito básico y no trascienda con resultados óptimos en el aprendizaje de los niños y niñas. Los imaginarios tratados toman como referente la imagen de una infancia incompleta y delicada, sin dejar que los estudiantes puedan tener un papel activo dentro del aula de clase.



Por lo que Osoro y Castro (2017) afirman que la infancia “no desea ser clasificada o definida por todos aquellos aspectos que no sabe hacer, sino por el conjunto de las potencialidades que posee, es decir, por todo aquello que sí sabe hacer y que puede mostrar y enseñar a los adultos” (p. 94). De esta forma se favorece a una infancia capaz de aportar ideas, sin permanecer en una imagen del aún no. A continuación el análisis de cada subgrupo.

3.1.1 Ausencia de consulta a los alumnos – niño(a) vulnerable

Por la imagen vulnerable que tiene el docente sobre el niño y niña, es común que lo considere como un ser que no puede tomar decisiones, resolver problemas o emitir opiniones, como consecuencia, todas las iniciativas que se den en el aula van a plantearse en función de lo que el docente considere pertinente. Al respecto Morente (2012) señala que las personas adultas, por lo tanto los docentes, confunden su papel de orientador con el de imposición de sus propios juicios, puesto que su necesidad de protección, es el escudo del que se han valido para justificar su rechazo a considerar a los niños y niñas el derecho a la toma de sus propias decisiones.

El docente no lo ve como alguien que pueda ejercer el derecho a participar, posicionándose como la persona que tiene el conocimiento absoluto para direccionar las actividades a llevarse a cabo y el actuar de los miembros dentro del aula, es decir que la característica principal de este nivel de participación es nula. Como consecuencia “si los niños y niñas consideran que participar es sólo decir algo o levantar la mano y además que para decir algo deben de hacerlo de determinada manera ya que su opinión será evaluada, están asumiendo un rol pasivo” (De la Concepción, 2015, p. 10). Así no se trabaja por el verdadero camino de la participación.

Esta forma de hacer que los estudiantes den a conocer su voz incluso puede relacionarse con una clase tradicional como lo señala Bretones (1996) el estudiante es considerado un

sujeto que recibe enseñanza y su tarea se limita a escuchar, practicar y repetir, en cambio el papel del docente es el de orador, es decir, es la persona que habla y estipula las tareas que los estudiantes tienen que realizar; el docente controla el proceso y los resultados de los diálogos, además impone el tema de las clases y su punto de vista, la base de sus clases gira alrededor del acierto o error de las respuestas que los estudiantes puedan dar siempre y cuando estas sean adecuadas a lo que está buscando el docente.

3.1.2 Escuchar a los alumnos – niño(a) adulto del futuro

Cuando se habla del “niño del futuro” se hace referencia al niño como un ser que tiene la obligación de prepararse para la adaptación social, puesto que aún no es un ser completo; por lo tanto, la formación que da el docente es pensada para personas que deben ser preparadas para convertirse en adultos, proporcionándoles herramientas de utilidad y a la vez tomando la decisión de lo que es mejor para los estudiantes, tanto en contenidos, actividades o en la toma de decisiones que los involucre. Esto implica que su presente va a desarrollarse según los criterios de los adultos, puesto que elegirán por ellos lo que les pueda servir para convertirse en personas de beneficio para un futuro del que formarán parte. En esta línea de análisis Osoro y Castro (2017) señalan que “participación infantil supone superar ciertas actitudes adultas que niegan la palabra a la infancia, infravalorando sus capacidades, presentando a los niños como los ciudadanos del futuro, negándoles así la posibilidad de ejercer su ciudadanía en el presente” (p. 99).

Por esta razón, en este subgrupo la participación se ve limitada a la intervención en momentos específicos que el docente señale y con la información que considere pertinente para ese momento. Al igual que el nivel de participación descrito anteriormente, el docente sigue manteniendo un dominio sobre las actividades que realizan los estudiantes, con la diferencia que este dominio es parcial.



Esta subgrupo se caracteriza por tener un diálogo unidireccional, es decir guiada siempre por el docente, al respecto Mesonero (1995) describe una secuencia común entre el docente y los estudiantes, denominada IRE, en la cual, el docente inicia el intercambio mediante una pregunta (I), el estudiante responde (R) y se produce un comentario de evaluación (E) lo cual lleva hacer creer que el maestro lo sabe todo y el alumno nada, controlando así los ambientes de participación Bretones (1996) indica que esta forma de participación sirve para que el maestro tenga un control del contenido, de los propósitos y límites de la conversación y del trabajo de aula.

Es evidente que el docente intervendrá más tiempo que los estudiantes, puesto que los estudiantes solo deben recibir los contenidos y desarrollar habilidades con una visión para el futuro. Es así que Edwards y Mercer (como se citó en Bretones, 1996, p.96)

“nos hablan de la regla de los 2/3, en la cual durante dos tercios del tiempo alguien habla en clase, de esa porción a su vez dos tercios corresponden al habla del profesor y de esos, dos tercios del habla del profesor están constituidos por la exposición y preguntas del profesor”.

Dejando claro que la voz del alumnado está siendo opacada en su mayoría por docentes que no ven el valor que tiene la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, siendo la escolarización una experiencia rígida en la que todos deben obedecer lo propuesto por los que tienen el poder, los docentes. Para que la participación infantil se haga más evidente dentro de las aulas, los docentes deben afrontar la responsabilidad de enseñar a participar, desarrollando habilidades y actitudes básicas para construir valores democráticos en sus estudiantes, por ello los profesores deben ser más conscientes sobre su labor educativa, cambiando así su propio concepto de infancia y participación (Pérez y Ochoa, 2018).

En este imaginario de infancia se debe manejar con cuidado la participación que se genere en los estudiantes, puesto que Trilla y Novella (2011) mencionan que “la participación de los niños no es prioritariamente porque así se formarán para la participación futura, sino porque ya tienen el derecho a participar y porque con su participación se espera mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca”(p. 31); caso contrario se seguiría tomando a la participación como una característica más del ciudadano del futuro, por lo que los estudiantes deben ejercerla.

Se puede decir entonces, que en el contexto de los imaginarios clásicos el poder del maestro en las aulas es muy visible; es el docente quien va dando pistas de las respuestas y soluciones que se esperan, sustituyendo el propio razonamiento del alumno, quien en realidad se dedica a descubrir pistas que emplea el maestro y que le llevará a la respuesta correcta. De esta forma, el conocimiento que los alumnos obtienen es un ritual orientado a la respuesta correcta (Bretones, 1996).

3.2 Imaginarios de infancia recientes y su influencia en la participación estudiantil

En este segundo grupo se describen los imaginarios de infancia que han sido contruidos más recientemente (Bretones, 1996; Morente, 2012; Rosano, 2015), y a la vez se establecen tres subgrupos en donde se evidencia la relación entre estos imaginarios recientes y el nivel de participación que han desarrollado los niños y niñas en el aula. Estos imaginarios de infancia conciben al niño y/o niña como sujeto de derechos, activo y capaz de ejercer su participación de manera plena. En consecuencia, la voz del alumnado va a ir incrementándose gradualmente hasta llegar al nivel óptimo de participación.

3.2.1 Alumnos como participantes activos – niño(a) como sujeto de derecho

Cuando se habla de la infancia y sus imaginarios recientes, se hace referencia a aquellos niños y niñas que son capaces de construir su aprendizaje, puesto que tienen las habilidades necesarias para realizar actividades e intervenir en lo que se decida dentro del aula. Como menciona Osoro y Castro (2017) “concretamente, la participación de los niños y niñas en la escuela supone posibilitar y otorgarles el papel protagónico que les corresponde” (p. 98).

Para ello el rol docente da un cambio evidente aunque no tan significativo, puesto que a diferencia de los niveles de participación mencionados anteriormente, el profesor fomenta una participación en la que se da el espacio para que el estudiante se desenvuelva pero sigue siendo el profesor el responsable de proponer las tareas que se llevarán a cabo dentro del aula y los estudiantes son quienes podrán desarrollarlas según su criterio. Dentro de esta idea Pérez y Ochoa (2018) menciona que “habría que cuestionarse si este es el tipo de participación que se requiere para formar a ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad” (p. 89).

De acuerdo con Bretones (1996), este nivel de participación se lo relaciona con una clase discursiva, en la cual el estudiante sigue siendo considerado un sujeto que recibe enseñanza y su tarea es hacer una indagación propia, afirmar y pensar; el docente en esta clase es un guía, hace preguntas para estimular el razonamiento, y se pone énfasis en los argumentos que manejan los estudiantes; es decir, los estudiantes no solo hablan para el docente sino para el resto de sus compañeros y haciendo un análisis de las ideas que ellos aportan. En este modelo de clase se trata de crear un diálogo educativo entre docentes y estudiantes, tomando en cuenta el derecho que tienen los estudiantes de participar; se trata de realizar un trabajo conjunto en donde se traten problemas e ideas que tengan los estudiantes.

3.2.2 Alumnos como investigadores – niño(a) como sujeto de derecho

En este subgrupo, los imaginarios recientes de infancia hacen énfasis en considerar al niño y niña como sujeto de derechos con capacidades y habilidades para desenvolverse en el medio. Por lo tanto, el docente permite que los estudiantes intervengan en las actividades y decisiones dentro del aula, tomando en consideración los aportes que ellos tengan puesto que “necesitamos recoger el valor de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial de los niños sobre aquellos temas que conciernen a su vida y su mirada particular sobre los contextos donde se desenvuelven” (Osoro y Castro, 2017, p.98).

Aunque estas decisiones son en principio propuestas por el profesor, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar o cambiar las propuestas, así como las actividades que pueden realizarse ya que son considerados con las mismas capacidades del docente, es decir no existe un dominio de participación sobre los alumnos.

Al estar el docente y el estudiante en un mismo nivel se tiende a reconocer que los dos tienen los mismos derechos a participar. Al respecto, Morente (2012) indica que se debe impulsar la participación en la infancia con la finalidad de hacer respetar sus derechos, según los nuevos imaginarios de infancia, la posición del adulto con respecto al niño pasaría a tener una actitud flexible, siendo ello el promotor de una comunicación en igualdad de posiciones que permita procesos de diálogo. Esto se hará posible si se reconoce para todos los niños y niñas los mismos derechos de participar, valorando sus aportaciones así como se hace con las ideas que tienen los adultos. Para llegar a este nivel de participación Pérez y Ochoa (2018) afirman que la participación se la va fomentando de forma gradual, empezando por una participación dirigida hasta alcanzar una participación compleja y autónoma en la que los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad considerándose como ciudadanos activos en pleno uso de su derecho a participar.

3.2.3 Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores - niño/a como sujeto de derecho

Con este último subgrupo el nivel de participación coincide la visión del niño como sujeto de derecho pleno; el niño ejerce un empoderamiento de su derecho a participar. En este nivel de participación las ideas pueden surgir desde el niño y junto al docente discutir y llegar a concretar decisiones en cuanto a las actividades y contenidos de su interés. Es así que la participación de los estudiantes es tomada en cuenta por parte del docente dejando de lado la imagen del estudiante como receptor de contenidos y pasando a ser un sujeto activo dentro del aula (Morente, 2012).

La investigación mencionada anteriormente de Pérez y Ochoa (2018) en la que a través de encuestas se hace un estudio sobre la visión que tienen los estudiantes de su participación dentro de la escuela, ha dado resultados interesantes, dignos de ser analizados. Una de las preguntas realizadas a los estudiantes fue si sus profesores los invitan a participar, a lo que los estudiantes respondieron que siempre (30%), muchas veces (30%) y pocas veces (24%). Posteriormente se volvió a plantear la pregunta enfatizando la forma en que participan, la respuesta más repetida fue cuando me lo piden o me dan la palabra (31%), seguido de actividades escolares (21%), dando mi opinión (16%), democráticamente (12 %) entre otras respuestas.

Como se ha señalado anteriormente De la Concepción (2015) desarrolló previamente una investigación que contaba con la misma temática, los resultados son similares, a los estudiantes les preguntaron lo que piensan al escuchar la palabra participar, a lo que respondieron dar una opinión (26%), levantar la mano (6%), hablar/decir (15%), entre otras; seguido de la pregunta ¿cuándo participas?, y las respuestas fueron, cuando me lo piden



(20%), siempre (20%), cuando entiendo (11%), entre otras. Otra pregunta fue la forma en la que pueden participar siendo las respuestas más concurridas, levantando la mano (42%), dando mi opinión (25%), hablando (12%), finalmente les preguntaron la manera en que participan en la escuela, respondiendo que levantando la mano (35%), dando mi opinión (14%), hablando (19%).

Lo que indica que aún no se logra un avance significativo en la participación de los niños y niñas, analizando las respuestas de los estudiantes a pesar de que están convencidos de que su voz debe ser escuchada, para hablar de participación, la forma en que participan sigue siendo característica de los niveles de participación descritos en el grupo de “Imaginarios clásicos de infancia”. Los estudiantes siguen en la espera de que el docente les conceda la palabra, están sujetos a los imaginarios que se tenga sobre ellos para poder participar de una forma más eficaz. Ha sido complejo encontrar investigaciones que respalden niveles de participación descritos en el grupo de los “Recientes imaginarios de infancia”, aún hace falta que los estudiantes sientan que su voz es escuchada desde un primer plano para una participación propia de los niños y niñas.

Conclusiones

De la revisión bibliográfica presentada en esta monografía sobre los imaginarios de infancia y su relación con la participación estudiantil, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Concepto de imaginario: el término “imaginario de infancia”, proviene de la conceptualización de “imaginario social”, propuesta por Cornelius Castoriadis en 1975, según lo señalan algunos autores (Beltrán, 2015; Zecchetto, 2011). De acuerdo con Castoriadis, la sociedad actúa bajo un grupo de pensamientos y sentimientos colectivos, que dirigen el actuar de las personas, se crean en sociedad, son dinámicos, cambiantes, y se rigen a un determinado contexto. De la misma manera, en el ámbito infantil, todos los individuos construyen sus significaciones, generando comportamientos, actitudes y sentimientos sobre la infancia, por lo que los docentes al ser parte de la sociedad, se encuentran en las mismas condiciones para producir sus propios imaginarios de aquellos niños y niñas con los que comparte su vida profesional.

2. Tipos de imaginarios de infancia: hay que tener presente que los imaginarios de infancia dependen de cada contexto y condicionan la relación que se tenga con los niños y niñas, un solo docente puede tener varios imaginarios de infancia y a partir de ellos relacionarse con los mismos. Después de la recolección de los imaginarios de infancia que tienen los docentes, en base a estudios realizados en Latinoamérica, se ha dividido en tres tipos, por un lado están los imaginarios que consideran a los niños y niñas como seres vulnerables, que necesitan ser cuidados y protegidos, el segundo tipo considera a los niños y niñas como seres incompletos que necesitan desarrollar habilidades para convertirse en ciudadanos plenos. Por último se encuentran el tipo de imaginario que ve a la infancia capaz de afrontar responsabilidades o problemas, son sujetos de derechos que pueden ejercer su participación, son autónomos y



constructores del conocimiento, etc. Dichos imaginarios han sido el resultado de un largo proceso de transformación de los mismos, en donde se han eliminado los imaginarios que consideran a la infancia como un estorbo que, incluso, llevaron al infanticidio.

3. Concepto de participación: el término participación dentro del ámbito educativo tiene varios significados que pueden hacer alusión a diversas prácticas como: la simple asistencia al centro educativo, la elección de representantes estudiantiles, la preparación de eventos, la formación en ciudadanía, entre otros. No obstante, el abordaje que se le ha dado al término participación estudiantil se lo delimitará al que se genera en el aula, donde, en su mayoría, se dan los principales procesos de enseñanza-aprendizaje entre el docente y los estudiantes. Tanto el docente como sus estudiantes generarán intercambios de información y diálogo en los que los niños y niñas serán consultados, escuchados e informados para la toma de decisiones que los afecten. La participación tiene un valor importante dentro de la educación puesto que fortalece procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, fomenta un cambio de actitud en cuanto sus opiniones sean tomadas en cuenta, ayudan a la formación de sujetos críticos que le interesa el bien común y personal. Además es trascendental para cumplir los derechos de los estudiantes, puesto que la participación es uno de ellos y debe ser llevado de la mejor forma dentro del aula, porque incluso se encuentra reglamentado dentro del marco legal, por lo que al excluirlo por cualquier causa iría en contra de lo reglamentado.

4. Relación entre imaginarios y participación: la relación encontrada entre los imaginarios de infancia y los niveles de participación, es muy fuerte, puesto que en medida que se estudiaron los imaginarios, se evidenciaba el nivel de participación que podía desarrollarse. Por lo que al unir los tipos de imaginarios docentes de infancia y los niveles de participación de Nieto y Portela (2008) han dado como resultado la caracterización de dos grupos. El primero grupo pertenece a los **imaginarios clásicos** de infancia, en donde se encuentra dos subgrupos el primero se denomina “ausencia de consulta a los alumnos - niño/a vulnerable”,



en la que se caracteriza por ser el nivel más bajo de participación gracias al imaginario del docente que ve al estudiante como un ser inocente que necesita de cuidados por lo que es incapaz de valerse por sí mismo, ocasionando una falta total de participación, todos los estudiantes tan solo esperan a que el docente tome las riendas y les diga lo que deben hacer o decir. El segundo subgrupo pertenece al “escuchar a los alumnos - niño/a adulto del futuro” en esta categoría la participación se centra en el criterio del docente, es decir, si bien logra consultar a sus estudiantes, es el profesor que va a elegir lo que le conviene aprender o realizar, puesto que tiene el imaginario de formar a un niño para su futuro, en consecuencia le interesa que los estudiantes se adapten de la mejor manera al mundo adulto, desarrollando habilidades para un futuro, puesto que en el presente aun no es una persona completa.

En el segundo grupo forman parte los **recientes imaginarios de infancia**, en donde se basa en el imaginario del niño y niña como sujeto de derechos, lo que implica, seres capaces de ejercer su participación de forma plena, cada subgrupo va escalando un nivel más óptimo de participación, así en el tercer subgrupo está “alumnos como participantes activos - niño/a como sujeto de derecho” se caracteriza porque la participación de los estudiantes se nota de algún modo en alguna toma de decisiones, el siguiente subgrupo llamado “alumnos como investigadores - niño/a como sujeto de derecho” los estudiantes ya juegan un papel más protagónico que el anterior, la toma de decisiones dependerá de los propios estudiantes, se tendrá en cuenta su participación hasta llegar a acuerdos y finalmente en el subgrupo “alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores - niño/a como sujeto de derecho” todo lo que se realice en el aula de clases será propuesto y consultado principalmente por los estudiantes, el docente apoyará con ideas pero deja a decisión de los niños y niñas como quieran llevar a cabo su aprendizaje, puesto que se los considera como personas capaces de tomar decisiones que beneficien a todos generando un alto índice de trabajo en equipo.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Unipluriversidad*, 11(3), 93-110. Recuperado de <https://estudiosliterariosgel.files.wordpress.com/2015/10/los-imaginarios-sociales-y-la-produccion-de-sentido-social.pdf>
- Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 8(28), 2-11. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4863/1/514517%20infancia.pdf>
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1>
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT1/lectura.1.3.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de <http://biblioteca.defensoria.gob.ec/bitstream/37000/823/1/Constituci%C3%B3n%20de%20la%20Rep%C3%ABlica%20del%20Ecuador%202008.pdf>
- Beltrán, A. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31(3), 182-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31045567011/>



- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17659>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44681409/23779-23798-1-PB_1.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543427087&Signature=oh6O0c11LBT%2BLp7p5NjvDGbMGXw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInfancia_y_representaciones_sociales_Chi.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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020013.pdf>
- Civarolo, M. y Fuentes, M. (2013). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4696/5052>
- Congreso Nacional (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito: Congreso Nacional. Recuperado de http://www.abogadosyemprendedores.com/cod_ninez.pdf
- Cussiánovich, A. (2009). La participación de niños, niñas y adolescentes y tendencias en los escenarios post-convención. En E. Figueroa, J. Castro, J. Valencia y L. Tejada (Eds.), *Participación de los niños, niñas y adolescentes a los veinte años de la convención de los derechos del niño*. (pp. 77-108). Lima, Perú: Tiraje. Recuperado de <http://ifejant.org.pe/Archivos/Biblioteca/participaciondelosninosyninas.pdf#page=80>



De la Concepción (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes:

Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28. Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/840>

De Mause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. Recuperado de http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf

Escobedo, P., Sales, A., y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/706/70651145013/>

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO0606130009A/22625>

Gamero, M. (2007). La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales. *Tonos Digital*, (14), 1-6. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/140/114>

Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a05.pdf>

Guzmán, R. y Bernal, G. (2008). Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial. Un estudio comparativo. *Infancias imágenes*, 7(1), 43-49. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/viewFile/4512/6252>



- Hart, R. (1992). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Roger_Hart3/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf
- Herrera, C. (2013). *Imaginos sociales acerca de la infancia: una mirada desde las políticas y programas sociales de infancia en Concepción, Chile* (tesis doctoral). Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Recuperado de http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1674/Tesis_Imaginos_Sociales_acerca_de_Infancia.Image.Marked.pdf?sequence=1
- Herrera, C. y Aravena, A. (2015). Imaginos 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://www.redalyc.org/html/773/77338632002/>
- Ministerio de Educación (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de http://rsa.utpl.edu.ec/material/CCBB/Nueva_LOEI_Ley%20organica%20de%20Educacion%20Intercultural.pdf
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/773/77338632019/>



- Mellizo, W. y Bedoya I. (2011). La participación escolar: ¿un juego de adultos? *Revista Tendencias & Retos*, (16), 277-290. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929362>
- Mesonero, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=L0SaKpGPkTIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Morente, F. (2012). Visiones de la infancia y la adolescencia: Notas para una concepción alternativa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 240-257. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8320/7913>
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2686>
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>.
- Ochoa, S. y Sabogal, M. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro*, 6(12), 71-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236013>
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, (42), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004202.pdf>



- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 39-50. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60594>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 26-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900104.pdf>
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/290848>
- Pintos, L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4(1), 1-11. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/RELASO/article/view/relaso.2014.4.1.1217/293>
- Propper, F. (2001). *Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis*. Recuperado de <http://files.infantilizacion.webnode.es/200000061-3a6193c553/INFANCIA%20Y%20ESCUELA%20EN%20CRISIS.pdf>
- Rateau, P. y Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Rincón, C. (2011). La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá. *En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2149.pdf



- Rincón, C., Hernández, D., De La Torre, 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. Recuperado de [http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad %2016%20pags%20333-356.pdf](http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2016%20pags%20333-356.pdf)
- Rosano, S. (2015). *Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria Santander, España. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6167>
- Sánchez, J. (2010). Puerilizado y adulterado: Representaciones institucionales de la infancia. *Universitas*, (13), 95-130. Doi: <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n13.2010.04>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 119-136. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf#page=117>
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=VfMtKTDO1C8C&printsec=frontcover&dq= Taylor,+C.+\(2006\).+Imaginarios+sociales+modernos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj 2uembnIvbAhUHtlMKHZCMDZwQ6AEIJTAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=VfMtKTDO1C8C&printsec=frontcover&dq=Taylor,+C.+(2006).+Imaginarios+sociales+modernos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj2uembnIvbAhUHtlMKHZCMDZwQ6AEIJTAA#v=onepage&q&f=false)
- Tejada, L. (2009). La participación en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes. En E. Figueroa, J. Castro, J. Valencia y A. Cussiánovich (Eds.), *Participación de los niños, niñas y adolescentes a los veinte años de la convención de los derechos del niño*. (pp. 107-138). Lima, Perú: Tiraje. Recuperado de <http://www.natsper.org/upload/participaciondelosninosyninas.pdf#page=108>



Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (26), 137-164. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56924>

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, (1), 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf

Zecchetto, V. (2011). Educomunicación. Ecuador: Abya – Yala.