

**LA INFANCIA EN LOS DISCURSOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE  
UBATÉ (ENSU) (2000-2017)**

**LUISA FERNANDA YOMAYUZA CARRILLO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA DE ESTUDIOS EN INFANCIAS**

**2021**

**LA INFANCIA EN LOS DISCURSOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE  
UBATÉ (ENSU) (2000-2017)**

**LUISA FERNANDA YOMAYUZA CARRILLO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN ESTUDIOS EN  
INFANCIAS**

**TUTORA: ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA DE ESTUDIOS EN INFANCIAS**

**2021**

*En memoria de quien amorosamente estuvo caminando conmigo durante este proceso académico,  
pero que partió a la eternidad antes de lo previsto.*

Agradezco a Dios y a la vida por permitirme seguir formándome como maestra.

A mi madre Herlinda, por estar siempre ahí con su amor incondicional. A mi padre Luis y mi hermana Adriana, por su apoyo y compañía.

A mis amigas Cindy, Paula y Alexandra, con quienes este proceso académico se hizo más llevadero, hasta convertirlo en fuerte lazo de amistad.

A la profesora Ana Cristina León, mi tutora, por su paciencia y su acompañamiento durante este proceso lleno de vicisitudes.

A mi Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme nuevamente en sus aulas, por continuar transformando mi vida personal y profesionalmente.

A todas aquellas personas que estuvieron pendientes de mi y de este trabajo investigativo, mil gracias por sus palabras de aliento en momentos de incertidumbre.

¡A TODOS USTEDES, MIL GRACIAS!

## Tabla de contenido

Introducción .....	11
Problematización .....	11
Metodología.....	21
1.    Capítulo I. Marco Teórico.....	26
1.1    Una mirada histórica a la infancia .....	26
1.2    Escolarización de la Infancia .....	31
1.3    A propósito de la Escuela .....	37
1.4    En relación con la Enseñanza .....	41
1.5    Apuntes vinculados al Cuidado .....	43
1.6    Sobre la Protección: una Infancia sujeta a los Derechos .....	45
2.    Capitulo II. El escenario: la Escuela Normal Superior de Ubaté.....	51
2.1    Una mirada histórica a la ENSU.....	51
2.2    Principios y propuesta de formación de maestros de la ENSU .....	54
2.3    Énfasis en la formación de y para las infancias.....	57
3.    Capitulo III. La infancia: entre el cuidado, la protección y la enseñanza.....	60
3.1    A propósito del cuidado.....	64
3.2    En relación con la protección .....	72
3.3    La enseñanza.....	80

4. Capítulo IV. La infancia, entre discursos y prácticas educativas .....	90
4.1 La infancia: los niños, las niñas y la primera infancia (2000-2006).....	91
4.2 El menor, el sujeto de derechos, las infancias (2007-2016) .....	107
4.3 Las infancia e infancias: apuntes iniciales (2016–2017).....	113
Conclusiones .....	120
Bibliografía.....	125
Fuentes primarias.....	125
Fuentes secundarias. ....	135

## INTRODUCCIÓN

### **Problematización**

Este documento presenta los resultados de la investigación denominada *La infancia en los discursos de la Escuela Normal Superior de Ubaté 2000-2017*, la cual, estudió la manera en que circula una idea de infancia en una institución que históricamente se ha dedicado a la formación de maestros, para la educación preescolar y básica primaria, como lo es la Escuela Normal.

La pregunta por la infancia actualiza tanto los cuestionamientos relacionados con la familia –considerada como la unidad fundamental de la estructura social, en la que son acogidos los nuevos cuando llegan al mundo e inician su socialización–, como aquellos dirigidos a la escuela –siendo la institución educativa por excelencia–, en tanto escenarios en el que se ponen en juego una serie de debates acerca de quiénes son los responsables y en qué condiciones se llevan a cabo las prácticas de cuidado, crianza y educación de los nuevos en el mundo.

De este modo, una mirada al campo de estudios sobre la infancia permitió reconocer su configuración en condiciones históricas y socialmente localizadas, asimismo, evidencia la transformación de las instituciones sociales, sus formas de organización y sus prácticas educativas. Así, por ejemplo, Hannah Arendt (1996) señaló que:

La educación moderna, en la medida en que aspira establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento vitales. Pero resulta muy extraño que semejante perjuicio para los pequeños que están en proceso de desarrollo sea una consecuencia de la educación moderna, ya que este tipo de educación siempre sostuvo que su meta exclusiva era la de servir al niño y se rebeló contra los métodos del pasado, porque en ellos no se había tomado

cuenta suficiente de cuáles son la naturaleza íntima y las necesidades del niño. [...] Cómo pudo ser que las condiciones de vida más elementales y necesarias para el crecimiento y el desarrollo del niño se pasaran por alto, o sencillamente, no se reconocieran. Además, tampoco entendemos cómo pudo ocurrir que el niño quedara expuesto a lo que más caracteriza al mundo adulto, al aspecto público, cuando se había llegado a la idea de que el error básico de toda la educación antigua había sido el de no ver en los grupos infantiles más que grupos de adultos pequeños. (p. 198-199).

En este sentido, es importante preguntarse por las condiciones contemporáneas, en las que aparece el enunciado que señala la necesidad de salvar a los niños de la familia, cuando fue justamente dicha institución social la privilegiada para atender el cuidado y la educación de los niños y por ende, señalan la emergencia de instituciones modernas para el cuidado de la infancia, caso de la escuela, a la vez, aparecen saberes y especialistas que entre otras cosas, se encargaron de vigilarla y controlarla, esto último a través de prácticas de crianza, cuidado y educación.

La escuela, como institución moderna, contribuyó a la constitución de la infancia, en esta dirección y según lo planteado por Marín-Díaz y León-Palencia (2018), se articularon prácticas discursivas que fueron fundamentales en la tal configuración, entre otros, el discurso pedagógico adquirió relevancia al hacer de la infancia uno de sus objetos de saber y al niño el sujeto de la educación, tal como lo entendemos en nuestros días.

De manera particular, habría que señalar que es posible encontrar gran número de estudios que concentran mirada en las relaciones entre infancia y escuela, en contraste, en esta investigación se analizó la mirada que circula a propósito de la infancia en una institución ocupada de la formación de maestros, en tanto especialistas a quienes, desde la configuración de la escuela moderna, se les encargó la misión de conducir a los nuevos en el mundo.



Tal institución es la Escuela Normal (EN). Con el objetivo de comprender su naturaleza y algunos aspectos contextuales, a continuación, se enuncian, a manera de inventario, algunos elementos históricos, con el ánimo de problematizar ciertos aspectos de este objeto de estudio y no, como un ejercicio historiográfico sobre esta, asunto que excede los objetivos de la presente investigación. Las Escuelas Normales se configuraron como centros de formación inicial de maestros, será en el marco del *Congreso de Cúcuta* de 1821, donde “[...] se autorizó la fundación de Escuelas Normales y el General Santander, en 1822, crea la primera Escuela Normal del país en Bogotá, bajo la dirección del franciscano payanes Fray Sebastián de Mora” (Echeverri, 2013, p. 160). Tal declaración fue resultado –entre otras cosas– de la necesidad de crear un espacio que se encargase de la formación de educadores, quienes debían enseñar en las escuelas las primeras letras. En palabras de Olga Lucía Zuluaga (1984): “La Escuela Normal es una escuela de primeras letras que aplica rigurosamente el método de enseñanza mutua, configurándose como un modelo para enseñar un método, reproducirlo y difundirlo en la República” (p.272), y fue precisamente ese método el que se les encargó a los maestros difundir, de modo tal que cuando una escuela utilizaba este, se le denominaba Escuela Normal.

Más adelante se modificarían algunas de las prácticas de dichas escuelas, efecto, entre otras cosas, de las reformas de Santander (1826-1835), quien mediante la promulgación del *Decreto de 3 de Octubre de 1826*, planteó el aumento de las materias de enseñanza, lo que supuso que “se ampliar[a]n los conocimientos que debían aprender los futuros maestros” (Zuluaga, 2010, p.273) y se comenzara a consolidar el oficio del maestro de la Normal, oficio dirigido a la instrucción básica. Posteriormente, en 1842 a través de la Ley 26 de ese año, la Escuela Normal se instituyó como la institución que reconocía la aptitud para ejercer el oficio de

maestro, de esta manera se le otorgaba un papel más relevante, pues en esta se formaba “no sólo [en] el método de enseñanza, sino también [en] la pedagogía. No sólo forma preceptores. Se le faculta, como institución del saber pedagógico, para intervenir en la práctica pedagógica mediante su director” (2010, p.273).

Posteriormente, hacia el año 1892, surgió una de las reglamentaciones más importantes para las EN, el conocido *Plan Zerda*, que elaborado por Liborio Zerda<sup>1</sup>, destacó que el objeto de estudio de estas instituciones consistía en “formar maestros y maestras destinados a la educación de las escuelas primarias” (Valencia, 2006, p.68), por tanto, la educación normalista se centró en la enseñanza metódica “que comprendía la teoría y la práctica del arte de enseñar a los niños conocimientos elementales del saber humano” (2006, p.71) , añadiendo además, el estudio del sistema para dirigir las escuelas primarias.

Siguiendo a Zuluaga (1999), es de resaltar que la Normal en sus primeros albores, no contó con claros principios en una formación específica, en tanto los maestros formados en las Normales, no tenían una labor concreta – sin disciplina o grado específico–, situación que siglos después se matizaría con la reestructuración que se impulsó a través de la *Ley General de Educación 115 de 1994* y que le otorgó el estatus de Superior, de esta manera en adelante se nominaran a tales instituciones como: Escuelas Normales Superiores (ENS).

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio

---

<sup>1</sup> Médico, científico, educador y etnólogo colombiano; nacido en Bogotá en 1830, fallecido allí mismo en 1919.

celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Ley 115 de 1994, p. 24).

A partir de lo anterior, en las ENS se definieron los ciclos de formación complementaria, se inició el trabajo mediante los núcleos del saber pedagógico, se resignificó la práctica pedagógica, se introdujo la formación en investigación y la formación por énfasis en saberes específicos (Echeverri, 1996; Garcés, 1996; García, 1996). A partir de ese momento las Normales han sido objeto de constantes reformas educativas y estas, a su vez, han implicado una reflexión en torno a la naturaleza y función de dichas instituciones.

En el caso de los *núcleos del saber pedagógico*, fundamentados en los *Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998*, se establece la base pedagógica de la formación de maestros y se enuncia que éstos tienen como finalidad “asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas” (Consejo Nacional de Acreditación de ENS, 2000, p.11). Se definen a su vez los siguientes núcleos: *la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía, los contextos*<sup>2</sup>. De los anteriores planteamientos, devienen procesos de reorganización curricular en particular, en los Ciclos complementarios de formación docente de las ENS en los que se formulan y adoptan los logros tendientes a garantizar

---

<sup>2</sup> **La educabilidad:** inherente al ser humano y sin la cual es imposible recorrer el camino de su humanización y la del mundo, se fundamenta, y tiene razón de ser, en el carácter inacabado del hombre, en su potencial de perfectibilidad (Rousseau, 1972), en el reto de conquistar con su formación niveles cada vez mayores de humanidad (Savater, 1988).

**La enseñabilidad:** por su parte, se refiere a una característica de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, los cuales portan en sí sus dimensiones intelectuales, ética y estética. La enseñabilidad es intrínseca a cada conocimiento y atraviesa el proceso propio de su devenir investigativo.

**La pedagogía:** entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.

**Los contextos:** entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.

la formación de maestros para el preescolar y la básica primaria, incorporando así en sus planes de estudio, elementos vinculados al desarrollo del niño y la niña.

En tal sentido, en la reestructuración de las ENS planteada en el *Decreto 4790 de 2008*, se dispusieron las condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria (PFC), enfatizando en la responsabilidad de formar maestros para la educación básica y el preescolar y direccionando la mirada hacia los niños y niñas, profundizando así, en lo propuesto en los anteriores decretos.

Desde esta legislación, tal y como es señalado en el documento de apropiaciones para la misma, la formación de maestros “tiene que ver fundamentalmente con la infancia (referida al conjunto de niños y niñas que tiene una edad comprendida entre 0 y 14 años) en contextos de cambio sociales e innovación científica y tecnológica” (MEN, 2011. p.12). En tal sentido, la pregunta por las diversas formas de ser niño o niña va adquiriendo un papel fundamental en la formación de los maestros de las ENS en tanto se convierte en su objeto de estudio e investigación:

Reconocer la importancia de la infancia como objeto de investigación en la formación de las maestras y maestros permite pensar que la singularidad que se le atribuye hoy al periodo de la infancia y el desarrollo de las prácticas de cuidado, protección y educación, constituyen un indicio importante de lo que se ha ganado como sociedad (2011. p. 13).

Tal pregunta por la infancia que se registra en el proceso de reestructuración del año 2008, supuso un reto para las instituciones formadoras de maestros al demandar el desplazamiento en la

propuesta formativa de énfasis disciplinares<sup>3</sup> a una reflexión en torno a la infancia, mediante lo que en esta legislación se denominó *principios pedagógicos (2011)* –antes núcleos del saber pedagógico– (enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contextos). Estos principios, se relacionan con los conocimientos teóricos y prácticos que todo educador requiere para su ejercicio profesional; además, a los maestros les permite articular diversos tipos de teorías y modelos alrededor de temas relacionados con la pedagogía, la realidad educativa y la experiencia pedagógica, los cuales pueden ser investigados, comprendidos y resignificados.

Una aproximación a la presente investigación, es la realizada por Aguilar et al. (2016), en la que se aborda la relación entre la ENS y la infancia, trabajo titulado: *Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia*, en donde se caracterizaron y analizaron las concepciones que sobre los niños construyeron los docentes de siete ENS de Antioquia. En esta investigación se percibió, no una concepción unívoca de la infancia, sino una mirada multidimensional en la que se advierten tres planos: el idealizado, el teorizado y el cotidiano, relacionados entre sí de manera tensional, prescriptiva o contradictoria.

En términos de estos tres planos, se entiende en primer lugar, el plano idealizado, como aquel derivado de la práctica docente, en la cual se identifican, los ideales de que se sirve el maestro para su ejercicio, ideales sobre lo que el niño es y sobre lo que debe llegar a ser en el futuro. En segundo lugar, a propósito del plano teorizado, la infancia es vista a partir de los discursos que ponen en juego los maestros a la hora de establecer cómo son los niños, qué se debe hacer con ellos, cómo se deben comportar los adultos al enseñarles o protegerlos, entre otros. Por último, el plano de lo cotidiano, entrelaza los dos anteriores, dado que los maestros

---

<sup>3</sup> A partir de las disposiciones del Decreto 4790 de 2008, los énfasis de las ENS desaparecen.

asumen como referente fundamental de su relación con los niños la importancia de reconocer sus intereses y necesidades, pero luego al confrontarlos con las teorizaciones o idealizaciones, estos superan las expectativas. Este último plano muestra aquellas características que los maestros atribuyen a los niños tras el encuentro diario en el aula.

El anterior trabajo constituyó un referente de la presente investigación, a la vez que permitió diferenciarlo de las características de lo aquí descrito, concentrado en el estudio documental de una institución específica la Escuela Normal Superior de Ubaté. Fundada en el año de 1962, como una alternativa para aquellas mujeres que deseaban ser maestras y no contaban con los recursos económicos para ingresar a la Universidad o a la institución que para ese entonces se dedicaba a la formación de educadores El colegio de la Presentación (a cargo de religiosas). Actualmente, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), luego de los procesos de acreditación previa y de acreditación de calidad y desarrollo, están acreditadas como Escuelas normales superiores 137, entre ellas, la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU<sup>4</sup>).

La ENSU, basa su propuesta de formación de maestros en un modelo pedagógico integrador con enfoque socio-crítico, que según se enuncia, se basa en las ideas expuestas por Giroux, Adorno, Habermas, Freire, Vygotsky y Ausubel, quienes a partir de sus planteamientos apostaron por la transformación de la escuela y de las formas de enseñar que en ella se gestan (PEI, 2014). Este modelo apunta a garantizar en los estudiantes “una formación humana integral y el desarrollo de competencias” (2014, p.68).

Desde la perspectiva de la ENSU, su experiencia formativa se ha fortalecido en las últimas tres décadas, en especial durante los años ochenta, a partir de la participación de un

---

<sup>4</sup> De aquí en adelante, ENSU será la sigla utilizada para referirse a la Escuela Normal Superior de Ubaté.

numeroso grupo de maestros en lo que se denominó *Movimiento Pedagógico*, momento a partir del cual, la tradición crítica en la Normal de Ubaté se habría transformado no sólo en la forma de ver la profesión docente, sino en la manera de abordar los seminarios, la disciplina y la escuela.

El Movimiento Pedagógico<sup>5</sup> fue una propuesta que articuló diversos actores sociales, el gremio sindical, investigadores en educación, educadores populares y por supuesto, el magisterio colombiano, que, en contra de la denominada Tecnología educativa, considerada una estrategia que instrumentalizaba el saber del maestro, se robusteció en la defensa de la Educación Pública y en la construcción de un saber pedagógico del maestro. Esto generó un cambio importante en la política sindical de la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE), y en general, en la Historia de la Educación y la Pedagogía en Colombia, como lo señala el profesor Orlando Pulido Chávez (1986) en la revista Educación y Cultura:

El Movimiento Pedagógico constituye una invención sin antecedentes en el país, cuya importancia estriba en que aparece en la médula de la sociedad civil; en la escuela (...) la naturaleza del movimiento pedagógico no es comparable a la de otros movimientos populares. EL Movimiento Pedagógico, antes que ser un “movimiento de masas” o un “movimiento social” como los “cívicos” o los “viviendistas”, es un movimiento cultura que buscó convertirse en centro cultural, motor de la transformación intelectual y moral. Pero el Movimiento Pedagógico es también una forma de organización de la cultura; de allí que no pueda reproducir o tomar en préstamo las formas organizativas sindicales o corporativas tradicionales, por más cercanas que ellas estén al magisterio. (p.63).

La participación de la Escuela Normal Superior de Ubaté como parte del Movimiento Pedagógico Nacional, fue posible mediante la conformación del grupo pedagógico de la región de Ubaté, del cual varios docentes de la ENSU hicieron parte y cuyo objetivo se centró en:

---

<sup>5</sup> El Movimiento Pedagógico, se consolidó en el XII Congreso de la FECODE realizado en Bucaramanga en 1982.

Rescatar la práctica y el saber pedagógico acumulados con el fin de abrir nuevos caminos a la educación en sus prácticas y orientaciones, así, se elaboran nuevos sentidos de las prácticas y se gana el espacio de las comunidades como un ámbito educador y reta con sus conflictos a comprender otras lecturas en una perspectiva interdisciplinaria (PEI –ENSU, 2014. p. 50).

Desde las primeras miradas al campo pedagógico, la ENS de Ubaté se ocupó de generar comprensiones y diseñar alternativas en torno al concepto de pedagogía, propiciando una fundamentación teórica del término de *pedagogía relacional*, entendida como “una transdisciplina integracional que elabora y da sentido a la relación hombre–mundo, a los procesos de apropiación y elaboración de conocimiento, en la perspectiva de educar” (ENSU, 2014. p.52). A la interrogación por la pedagogía se suma otra inquietud, visible en la revisión a la propuesta de formación de maestros de la Normal de Ubaté y en algunos documentos institucionales en los que se identifica la siguiente pregunta: ¿Cómo leer y orientar los procesos de estructuración de las infancias?, dicha pregunta, a la vez, se traduce en la estructuración de algunos seminarios que cursan los estudiantes del PFC denominados: Estructuración del sujeto, Pensamiento investigativo y niñez, Didácticas de las ciencias, entre otros.

Este breve recorrido por las diferentes reestructuraciones que ha sufrido la Escuela Normal Superior y en particular, lo identificado en la ENSU, visibiliza que la pregunta por la infancia se ha consolidado de manera significativa en la formación inicial de los maestros, por lo tanto, en esta investigación se procuró responder a la pregunta por: *¿qué nociones sobre infancia es posible identificar en los discursos de la Escuela Normal Superior de Ubaté, durante el período comprendido entre los años 2000 y 2017?*



Para atender a esta inquietud, se revisó de manera detallada la propuesta de formación de maestros de la ENSU, a partir no solo de sus documentos institucionales sino además, de los proyectos de grado de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en los que fue posible reconocer diversas elaboraciones entorno a la infancia, evidenciando una pluralidad de experiencias entorno a las formas de ser niño, infante o menor y, que se concretan en prácticas pedagógicas y discursos desde distintas disciplinas. En esta dirección, el objetivo general del proyecto se concentró en caracterizar las nociones sobre infancia que emergen en los discursos de la Escuela Normal Superior de Ubaté, durante los años 2000-2017.

Con la orientación señalada por este objetivo, se elaboró un análisis documental a partir de la revisión de fuentes institucionales de la ENSU tales como: el Proyecto Educativo Institucional, los planes de estudio del Programa de Formación Complementaria y los trabajos de grado de los estudiantes Normalistas Superiores, producidos durante el período 2000 – 2017. El recorte temporal que fue abordado en este estudio, demarca el período comprendido entre 2000, año en el cual egresa la primera promoción de maestros normalistas superiores de la ENSU y el año 2017, año en que se propuso esta investigación.

## **Metodología**

Para el estudio de tales documentos se acudió a la perspectiva arqueológica y genealógica, por una parte, desde las elaboraciones del filósofo francés Michel Foucault, expresadas en trabajos como: el *Orden del discurso* y la *Arqueología del saber*, los cuales, permiten situar algunos aspectos a considerar a propósito del tipo de revisión documental que se elabora.

Por otra parte, desde las apropiaciones que del trabajo de Foucault se han desarrollado en

Colombia, en especial por parte del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que según lo descrito por Olga Lucía Zuluaga en su texto *Pedagogía e Historia* (1999) procuró a través de esta perspectiva metodológica consolidar el archivo pedagógico del país. Para esto, Zuluaga (1999) propuso la lectura temática, la cual, permite caracterizar aspectos del discurso pedagógico, mediante procedimientos metodológicos organizados en cuatro etapas.

Zuluaga (1999) propone en primer lugar, la etapa de *instrumentación de registros discursivos*, en la que se construyó el campo documental, que en este caso alude a aquellos documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, las mallas curriculares del PFC, los proyectos de grado de los estudiantes de dicho programa, los proyectos de los docentes de la ENSU, el Plan de estudios, la propuesta de formación de la ENS, normatividad nacional vinculada a la formación de maestros en las ENS, entre otros textos. Para ello, se elaboró una matriz bibliográfica que contempló los siguientes elementos: autor, año, título edición, ciudad y tipo de documento (Anexo N°1).

En segundo lugar, la etapa de *prelectura de registros*, a partir de la cual se apunta a una caracterización inicial de los documentos, considerando lo anterior, esta investigación realizó una revisión general del corpus que permitiera transitar en la identificación de las temáticas de cada documento. Esta prelectura, siguiendo a Zuluaga (1999), puede tener dos *preresultados*: un comentario descriptivo-interrogativo y una monografía de temáticas. Para el caso de esta investigación, se establecieron algunas agrupaciones temáticas iniciales en la propuesta de formación de maestros de la ENSU vinculadas a las nociones de infancia emergentes, a partir de las cuales se pudo ir identificando ciertas recurrencias al momento de referirse a la infancia, es decir, una pluralidad de maneras al nombrarla.

En un tercer lugar, la etapa de *tematización de los registros*, en que a partir de la lectura y registro en una matriz de tematización, se organizó el corpus objeto de análisis, en función de aquello que los documentos iban arrojando; así pues, se requiere una “[...] lectura atenta y una paciente labor de tematización [...] Esto crea la permanente necesidad de discutir, comparar, relacionar, diferenciar los posibles conjuntos de temáticas y las particularidades que vayan marcando cortes para periodizar.” (Zuluaga, 1999, p.181). En esta dirección, se elaboró una matriz de tematización que incluyó los siguientes aspectos: nombre de la institución, nombre de la publicación, año, periodo de publicación, número de revista, serie, volumen, autor, tematización, palabras claves, categorías y observaciones (Anexo N°2).

Finalmente, la etapa de *establecimiento de sistemas descriptibles y de agrupaciones o cortes históricos*, se refiere al trabajo de reescritura en la construcción del informe de investigación, que busca narrar el trabajo de tematización a propósito del objeto de estudio. Para el caso de esta investigación, se desarrolló en dos apartados: el primero, tiene que ver con la identificación de tres prácticas recurrentes *protección, cuidado y enseñanza*, las cuales fueron analizadas utilizando la triada metodológica del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP); y un segundo apartado en el cual, a través de tres cortes históricos, se identifican pluralidades al momento de referirse a la infancia.

Siguiendo los postulados de Zuluaga (1999), y tal como se mencionó en el párrafo anterior, esta investigación adopta también la noción de práctica pedagógica (discursiva), como noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se

inscriben en la noción de saber pedagógico<sup>6</sup>. Esta triada metodológica, utilizada por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP) permite historiar los saberes, para el caso de este grupo, la pedagogía. Así las cosas, la práctica Pedagógica, es para Zuluaga:

Una noción metodológica diferente de aquello que acontece en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y por el contrario posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la "historia de la práctica pedagógica". (1999, p. 120).

Lo anterior, supone reconocer la práctica (discursiva) como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de las instituciones que permite la apropiación de saberes en un momento histórico determinado. Esta noción no se agota en sí misma, sino que esta en relación con otras nociones metodológicas creadas a propósito del trabajo de historiar la práctica pedagógica en el país; es decir, es una herramienta que puede modificarse según el interés, sin abandonar la triada saber/sujeto/institución<sup>7</sup>.

En tal perspectiva este documento se organizó en cinco capítulos. En el primero, se encuentran los postulados teóricos que sirvieron como fundamento para esta investigación. De manera inicial, se acude al concepto de educación, para ello, se analizan los planteamientos de Kant; así como el lugar de la escuela, la enseñanza a partir de los postulados de Biesta, y la idea de protección en dicha configuración.

---

<sup>6</sup> Para ampliar la noción de saber pedagógico consultar Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

<sup>7</sup> Como referencia el texto denominado "*La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su caracterización*" (2018), desarrollado por la profesora Dora Lilia Marín Díaz, investigadora del GHPP. A través de este trabajo, se reconoce la práctica pedagógica como un núcleo de experiencia, como una problematización contemporánea, que para este caso y sin desconocer la triada metodológica del GHPP, utiliza: *formas de veridicción (saberes), formas de subjetivación (sujetos), formas de normatización (instituciones)*.

En el segundo capítulo se presenta una pequeña contextualización de la Escuela Normal Superior de Ubaté, escenario que sirvió para hacer la revisión documental que permitiera responder a los objetivos de esta investigación. Para tal fin se abordaron tres aspectos, un contexto histórico de la institución, una mirada a la propuesta de formación de maestros, y finalmente algunos énfasis que hacen respecto a la formación de y para las infancias.

En el tercer capítulo, derivado de la lectura temática, se identificaron tres entradas analíticas a partir de las cuales fue posible hablar de la infancia en la ENS: los cuidados, la enseñanza y la protección; estos tres elementos se caracterizaron a través de la noción de práctica (discursiva), en la que se cruzaron estos elementos: sujetos, saberes e instituciones (articulados a partir de técnicas y fines).

En el cuarto capítulo, se analizan algunas nominaciones identificadas en los documentos de la ENSU a propósito de la infancia. Por último, se presentan algunas conclusiones relacionadas con el objetivo de este proyecto de investigación.

## **CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO**

### **1.1 Una mirada histórica a la infancia**

La infancia es un campo de estudio construido desde diferentes disciplinas y perspectivas analíticas, estas se han ocupado de describir desde miradas históricas, sociales, culturales y educativas, la manera en que la infancia se ha posicionado en los debates contemporáneos. Por tal motivo, una revisión en este campo, demanda leer y entender tal pluralidad de posturas a propósito de la misma.

Asimismo, ello indica que no existe un consenso teórico en tal campo, considerando tanto la diversidad disciplinar como las múltiples preguntas e investigaciones vinculadas a la infancia, las cuales, marcan las tensiones derivadas de este debate epistemológico. Esta diversidad se traduce en la abundante producción que existe al respecto, en cuyas líneas principales se encuentran perspectivas como la sociológica, la pedagógica, la psicológica, la antropológica, la filosófica y la histórica, entre otras. No obstante, entre los puntos que parecen conciliar tales miradas, se reconoce que esta emerge en la modernidad en el marco de ciertas condiciones históricas y sociales.

Por tal razón, es fundamental iniciar recabando algunos elementos que permitan describir a la infancia desde una óptica histórica. Ello significa reconocerla como una construcción cambiante, estrechamente enlazada a las instituciones modernas. Reconocer su carácter inestable, complejiza su estudio, pues impide limitarla al plano de lo estrictamente biológico, entendido como algo dado o como aquello con lo que se llega al mundo. Por el contrario, como un concepto, una configuración o una noción que se transforma por efecto de los cambios sociales y

culturales. Es decir, una configuración desde la que se infiere que no porque existan niños o cachorros de humano, dotados de condiciones biológicas, existe o ha existido eso que se denomina infancia.

Esta entrada exige aproximarse a los estudios de autores como Phillipe Ariès y Lloyd DeMause, quienes señalaron un camino para su estudio. Bien sea a través de un trabajo iconográfico o psicogenético, abonaron a una serie de investigaciones posteriores que permitieron corroborar, ampliar o contradecir los planteamientos de dichos autores.

Para el historiador francés Phillippe Ariès, quien a través de un ejercicio de análisis de pinturas en las que aparece la figura de niños–adultos, así como de diversas fuentes documentales producidas durante los siglos XIV a XVIII, describe la configuración de la infancia a partir de la emergencia de un sentimiento hacia ella, marcando de manera especial, ciertas transformaciones en un conjunto de prácticas difundidas a partir del siglo XVI, en las que se gestó una sensibilidad colectiva frente a los niños.

El francés (Ariès, 1975) descubrió un mundo que desconoció a la infancia, pues estos seres formaban parte del mundo adulto tan pronto como tenían las habilidades para desenvolverse de manera independiente, así mismo, se vinculaban a todos los espacios de la vida cotidiana colectiva. Como adultos en cuerpos pequeños, su socialización y vida de trabajo no distaba mucho de aquella definida para otras edades de la vida. Para Ariès (1975), la infancia no se conocía como un estado o un momento previo para adentrarse en la vida adulta, ser niño, no era una etapa particular pues era natural que nacieran niños, así como lo era que murieran y fuesen reemplazados por otros que habrían de nacer:

Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día. Morían demasiados: “Todos se me mueren cuando todavía están con la nodriza”, decía Montaigne. Esta indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió, en el mundo rural, hasta el siglo XIX, en la medida en que era compatible con el cristianismo que respetaba el alma inmortal del niño bautizado. Se dice que en el País Vasco se conservó durante mucho tiempo la costumbre de enterrar al niño muerto sin bautismo en la casa, en el umbral o en el huerto. Quizá ello signifique la supervivencia de ritos antiquísimos, de ofrendas sacrificiales. O más bien, ¿no se enterraba al niño muerto en su tierna infancia en cualquier lugar, de la misma manera que hoy día se entierra a un animal doméstico, un gato o un perro? Era tan poquita cosa, estaba tan mal preparado para la vida, que nadie temía que después de su muerte pudiera volver para importunar a los vivos. (p. 6).

Lo anterior, es evidencia de cómo se restaba importancia a la muerte de los niños, describiendo así cierta indiferencia hacia este grupo poblacional, que para el siglo XIII era desconocido y cuya caracterización se encuentra anclada a las condiciones demográficas de la época. Para Ariès (1987) es de asombrar que, en unas condiciones poco favorables para los niños, surgiera un sentimiento hacia ellos, que se dirigió a la necesidad de preservarlos, conservarlos, dotarlos de ciertos conocimientos o registrarlos en fuentes iconográficas, por lo tanto, para este historiador, el sentimiento de infancia constituye una novedad.

Tal sentimiento descrito por Ariès (1987), marcó la debilidad como un atributo propio de la infancia, junto a la ternura, el deseo de protección y el cuidado, que no solo caracterizaron a este nuevo sujeto, sino que, además, dieron origen a prácticas e instituciones modernas encargadas de los nuevos. En tal dirección, como lo mencionan Marín-Díaz & León-Palencia “la debilidad de los niños pasó a leerse como la incapacidad para cuidar de sí mismos, lo que en el ámbito jurídico se expresó con la aparición de la noción de menor, que marcó la separación legal



de niños, jóvenes y adultos” (2018, p.21); la escuela y la familia, se encargarían de acoger a los nuevos, presentarles el mundo y a propósito de ese sentimiento de infancia, serían las instituciones modernas encargadas del cuidado y la protección de los niños.

El sentimiento al que se alude (Ariès, 1975), viene acompañado de la transformación de lo que él denomina “el elemento psicológico esencial de la estructura demográfica medieval”, caracterizado por la indiferencia frente a la edad de la vida del sujeto. Esto explica que el adulto como categoría diferenciadora no existía y lo importante era el rol que se ocupaba. Así, aprender era una práctica extendida entre múltiples edades en diferentes espacios y fue un asunto común.

Hoy día esta promiscuidad de edades nos sorprende, cuando no nos escandaliza. Los contemporáneos estaban tan poco sensibilizados a ella que ni la notaban, como suele suceder con las cosas muy familiares. Pero ¿podía uno acaso sentir la mezcla de edades cuando se era tan indiferente al hecho mismo de la edad? (p. 19).

Además de la emergente preocupación por la mezcla de edades, se señala la inconveniencia de dicha convivencia y la necesidad de generar prácticas de diferenciación o de separación entre el mundo infantil y el mundo adulto.

En la Edad Media, a principios de la era moderna y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. (Ariès, 1975, p.20).

Con esta preocupación por la diferenciación de edades y de espacios, de conservar la vida infantil y con ello desarrollar prácticas específicas para este grupo poblacional, así como la entrada de la modernidad con una serie de instituciones como la escuela, se inician estos procesos

de separación entre niños y adultos que tiene en su centro la preocupación o la reaparición del interés por la educación.

La educación de la infancia fue uno de los instrumentos utilizados para naturalizar una sociedad de clases, esto mediante su clasificación o diferenciación: una la infancia noble, la de los príncipes; otra la infancia de la de las clases distinguidas; y finalmente la infancia rural, la de la clase pobre y trabajadora. Las dos primeras infancias fueron de interés para la iglesia por cuanto les garantizaba la preservación y extensión de la fe y sus propios privilegios (Varela & Álvarez-Uría, 1997). De la infancia de la clase pobre, habría que decir que es gracias a la escuela y a la obligación para asistir a ella, que el sentimiento de infancia se hace visible.

Dentro de la perspectiva histórica de la infancia, es importante reconocer los estudios de Lloyd DeMause quien a través de su línea psicogenética explica las transformaciones hacia el sentimiento de la infancia. Para este autor, el “sentimiento de infancia se analiza más como el resultado del proceso de evolución y desarrollo de las relaciones entre padres e hijos” (Marín-Díaz & León-Palencia, 2018 p. 23); es decir, las formas de educación de la infancia estaban relacionadas con los padres, pues ellos tenían un lugar importante en los procesos de regulación que debían tener los niños.

DeMause (1974), sugiere que la infancia no corresponde a un sentimiento que surge en determinado momento de la sociedad, por el contrario, responde a un proceso de evolución que puede ser rastreada a través de métodos psicológicos o psicogenéticos de la historia. ‘Así, postula que “la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios ‘psicogenéticos’ de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas

generaciones” (p. 17). Desde allí, plantea un desafío a quienes buscan reconstruir la historia de la infancia, sea en occidente o en América Latina, al afirmar que la mayoría de las obras presentan una visión deformada de los hechos de la infancia en el periodo de su estudio.

Los planteamientos de DeMause, aunque cuestionados por su línea evolucionista, tienen hoy relevancia en espacios sociales por sus “sus consideraciones sobre el cambio en las relaciones entre adultos e infantes como expresiones de civilización propios de la modernidad” (Marín-Díaz & León-Palencia, 2018 p. 23), ya que, de acuerdo con otros autores, la relación entre padres e hijos se ha constituido y configurado históricamente para dar paso a unas formas de convivir y de actuar entre ellos.

Por su parte, para Varela & Álvarez-Uría (1997), la infancia es una institución social de aparición reciente, que tiene relación con la familia, las clases sociales, la escuela, la educación y la pedagogía, estas dos últimas como lo menciona Herrera Beltrán (2015) “asociadas fundamentalmente con la pobreza de grandes poblaciones de niños trabajadores y la necesidad de civilizarlos y hacerlos útiles a los Estados nacionales en construcción” (p, 161). De acuerdo con lo anterior, la infancia es una invención que se configura a partir de, entre otros, procesos de escolarización, cuyo fin es responder a la formación de subjetividades y a modos de ser articulados a formas de gobierno de la población.

## **1.2 Escolarización de la Infancia**

De acuerdo con algunas investigaciones, la infancia y su educación, pero más concretamente la escolarización, empiezan a cruzarse y a compartir su historia en la modernidad. Gracias a la aparición de ese sentimiento bifronte hacia la infancia explicado por Ariès (1986)

como una mezcla entre ternura y severidad, y que dio origen a la preocupación por parte de los adultos, de erradicar, a través de ciertas prácticas, aquellas conductas que no eran aceptadas como normales en los niños, mediante la apertura de ciertas instituciones para su cuidado y educación. Así mismo, se enuncia, dentro de este cruce, la perspectiva psicogenética que plantea DeMause, al referirse a las relaciones entre los adultos y los niños como un asunto de regulaciones donde el adulto debe proveer las pautas para la adaptación de los niños.

Lo anterior conduce a indagar cómo históricamente, a través de las prácticas de escolarización se ha configurado una forma particular de concebir a la infancia; en ese sentido, es preciso rescatar el papel de la escuela como institución moderna que se encarga de disciplinar y contribuir con la constitución de subjetividades de los niños, pues como lo mencionan Marín–Díaz & León–Palencia (2018):

En general, la institución escolar es señalada como una maquinaria de gobierno de la infancia que apareció en la organización y en la articulación de diversas técnicas y prácticas de disciplinamiento de la población, en particular, de aquel nuevo colectivo etario que se nombró como infancia (p. 84).

Derivada estas ideas, la escuela ha sido cuestionada por generar prácticas disciplinarias y de conducción que definen una forma de “ser” de los sujetos infantiles, estas tendrían que ser estudiadas y comprendidas para adecuarlas a las posibilidades y desafíos contemporáneos; de no ser así, las incomprensiones podrían devenir en que tanto la escuela como la infancia estén en riesgo de desaparecer.

Hay que añadir, que la consideración del niño como “un ser imperfecto y frágil”, emergió como una concepción moral, en la que se asoció su debilidad a su inocencia, lo que demandó que la educación fuese asumida como una obligación de los adultos, dado que son ellos sobre quienes

recae la responsabilidad de preparar o formar a la infancia en la perspectiva futuro. En síntesis, la educación de la infancia, que supuso inicialmente una serie de prácticas de vigilancia y disciplina, para alcanzar la obediencia del niño y que asumiese la forma de bien educado, se intensificaron no solo en el plano familiar, sino que se traspasaron al dispositivo escolar.

Ya en el terreno de las prácticas de escolarización de la infancia y durante el siglo XX, la configuración de la infancia se articuló a la producción discursiva derivada de diversas disciplinas. Entre estas, es preciso destacar las relaciones entre la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, las cuales, se sustentan en el carácter hereditario o predeterminado de los seres humanos que deben ser conducidos hacia la racionalidad. Así las cosas, en esta línea de discursiva, los ejercicios de clasificación científica de los niños, su estudio y la medición mental mediante diversos criterios y parámetros, se encargaron de brindar datos sobre la influencia del carácter hereditario en el desarrollo, asuntos que, según Walkerdine (1985), se consideran las raíces de la producción científica en el ámbito de la pedagogía a propósito de la infancia.

A su vez, en el campo de la historia de la educación, se plantearon diversos aspectos en términos de la descripción de este grupo poblacional, comprendido desde algunas perspectivas, como uno de los principales momentos vitales en los que se naturalizó una sociedad de clases. Una clave de ello, radica en la distinción entre la infancia angelical y noble, la de los príncipes; la infancia de calidad, la de los hijos de la clase distinguida; y la infancia ruda, de la clase pobre y trabajadora. Las dos primeras, como las mencionan Varela & Álvarez -Uría (1997), fueron de especial interés para la iglesia, por cuanto les garantizaba la preservación y extensión de la fe y sus propios privilegios. De la tercera infancia, se hizo conciencia más tarde, a través del proceso

de escolarización, pues gracias a la escuela y a la obligatoriedad de asistir, el sentimiento acerca de la infancia pobre se hizo visible y se reconoció.

De esta manera, la institución escolar acompañó la emergencia de la primera figura de infancia moderna acaecida durante los siglos XVI y XVII. En principio, esta será concebida como un lugar de encierro, al que se asiste para aprender ciertos modos de comportamiento, vínculos con la fe, la obediencia, las primeras letras y algunos oficios. Su configuración, sería efecto del cruce de diversas fuerzas que definieron, asimismo, una suerte de estatuto infantil, entre dichos elementos: la emergencia de un cuerpo de especialistas, las características asignadas como lugar de encierro, la preeminencia de este lugar para educarse en detrimento de otros modos de educación, es decir, el surgimiento de la escuela pública (Varela & Álvarez -Uría, 1997).

Lo anterior, constituyó la maquinaria escolar, en la cual instituciones, espacios, sujetos, proyectos sociales y políticos se pusieron en marcha. De esta manera, en la citada configuración, “la relación entre escuela e infancia fue fundamental, una relación simbiótica que se establece desde su aparición y sigue produciendo sujetos singulares, que a su vez se reconfiguran y configuran los otros elementos que dieron lugar a la maquinaria escolar” (Herrera, 2016, p. 168).

Otro aspecto particular de esta maquinaria escolar, tiene que ver con la organización a partir de la medición cronológica de los niños, así pues, la referencia a la edad constituyó un elemento fundamental, observable y cuantitativo que señala “la normalidad y anormalidad, lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo en el desarrollo de los niños y en su atención educativa” (Marín-Díaz & León-Palencia, 2018, p.86). Así las cosas, la edad comenzó a ser un

factor importante para concebir a la infancia y delimitar la dependencia y los cuidados que debían ofrecerle la familia, la escuela y el Estado.

La escuela, además, produjo un saber propio sobre ella misma, a partir de estrategias encaminadas a construir sujetos mediante el uso de dispositivos disciplinares, del orden del gobierno biopolítico de la vida de las poblaciones y en clave de seguridad. En primer lugar, con respecto al dispositivo disciplinar, la escuela albergó ya no a la “infancia libertina”, sino a un escolar vigilado y disciplinado, alejado de esas características de infancia ruda, es decir, un niño ya no arrojado al descuido, característica de los niños pobres. En esta perspectiva, acuñando lo planteado por Foucault (2006), aparece una anatomía política del cuerpo, una mecánica de poder, una economía que antes que silenciar el cuerpo o castigarlo, tiene por tarea controlarlo regularlo, normalizarlo, ejercitarlo y hacerlo útil en tanto se le domina.

En segundo lugar, el dispositivo biopolítico, no desplaza al disciplinar (dirigido especialmente al sujeto en su individualidad), abarca a las poblaciones, es decir, no se enfoca en el individuo sino en la población, “ya no es solo un asunto de sujeción, también de producción en el marco de la defensa de la vida en clave biológica de la población en general en pro del progreso y la producción” (Herrera, 2016, p. 169). En tercer lugar, el dispositivo de seguridad de la gestión gubernamental (Foucault, 1994), se relaciona con la conducción eficaz de la conducta de otros para el logro de ciertos fines. Dicho de otra manera, se trata de alcanzar la autorregulación de los sujetos que hacen coincidir sus necesidades e intereses con los objetivos de gobierno ya fijados.

Así las cosas, las prácticas educativas de cuidado, las mediciones cronológicas, los saberes y disciplinas, afinaron los elementos que constituyeron la maquinaria escolar y el sujeto

infantil; como lo mencionan Marín–Díaz & León–Palencia (2018), entre ellos, “se operaron y trazaron los fillos que tejen una forma de ser del poder en la modernidad y la constitución de la escuela como institución, como una práctica articulada a una forma específica del poder y del saber en ese período” (p. 86).

La aparición de la infancia y la escuela como hecho novedoso, produjo una nueva subjetivación, única y singular, el ser alumno. Como lo menciona Naradowski (1994), este no es un paso posterior al ser niño sino parte de sus génesis. Ingresar a la escuela hace que el infante se sitúe en un lugar y en un tiempo que por años se convertirá en su hogar, en este, se configurará como un sujeto educado y civilizado. Conviene subrayar a su vez, que ese nuevo cuerpo que se crea a partir del estatuto de alumno que la escuela le otorga al infante, será a su vez un lugar de producción, en el que entrarán en juego diversos saberes, formas de gobierno y prácticas de subjetivación que “responden a unas condiciones histórica, políticas y sociales diferenciadas” (Herrera, 2016. p. 170).

Lo hasta aquí indicado, supone reconocer tres elementos<sup>8</sup> que fueron fundamentales en la visibilización de la infancia como campo discursivo, este último, si bien no es objeto de esta investigación, permite reconocer esos análisis que a propósito de la infancia se han elaborado y que son visibles en el orden del saber pedagógico. Un primer elemento, tiene que ver con la centralidad de las prácticas escolares, en términos de la relación educativa que los adultos establecen con los niños y la producción de figuras infantiles de la modernidad.

Un segundo elemento, es el relacionado con la posible desaparición de la figura infantil moderna en la contemporaneidad; aquí adquiere relevancia la procedencia de esos modos de

---

<sup>8</sup> Sobre estos tres elementos que fueron definitivos en el análisis sobre la infancia puede consultarse Marín–Díaz & León–Palencia (2018).



pensar a la infancia desde el pensamiento pedagógico moderno. En esta dirección, Marín-Díaz & León-Palencia (2018) identifican la existencia de por lo menos dos figuras que se consolidaron entre los siglos XVI y XVIII, la moderna clásica, apreciable en el pensamiento de Comenio (1994), está vinculada a las nociones de obediencia y disciplina, al tiempo de la enseñanza, la didáctica y el énfasis en las disciplinas, bajo la comprensión de un niño pasivo y débil, susceptible de ser cuidado; y la moderna liberal, que se percibe en el pensamiento de Rousseau (1984), descrita a partir de la inocencia, el interés, al tiempo del énfasis en el autogobierno y en el aprendizaje, siendo así buena y activa. Estas dos formas de ver la infancia, posibilitaron las condiciones para comprender su naturaleza, así como para percibir las relaciones que se tejieron entre el pensamiento pedagógico y la razón gubernamental moderna.

El tercer elemento al que se refieren las autoras, hace referencia a la relación de los dos anteriores: “las prácticas escolares como forma privilegiada que vincula las experiencias de vida de los adultos y niños, y la coexistencia de por lo menos dos figuras de infancia (clásica y liberal) que se produjeron en el pensamiento pedagógico moderno” (2018, p. 91); constituyen las condiciones para la comprensión actual del sujeto infantil.

### **1.3 A propósito de la Escuela**

Como se afirmó en párrafos anteriores, la invención de la infancia y de la escuela moderna se dieron en paralelo. En ese sentido, una mirada histórica permite identificar qué lugar ocupó la institución escolar para producir un modo de subjetividad infantil. Por lo anterior, subrayar algunas cuestiones sobre la escuela es fundamental para esta investigación, en tanto, las prácticas de formación de maestros se desarrollan fundamentalmente en el escenario escolar, es a

este escenario que se dirige su formación y es en sus registros que se visibilizaron todas las nociones que los estudiantes de la ENSU, entretejieron alrededor de ese sujeto infantil. Además, es la escuela el espacio-tiempo donde los niños y niñas acuden para ser guiados por un adulto y tener una aproximación a los conocimientos o saberes escolares que en ella se producen y circulan.

La escuela moderna es un acontecimiento, que como señalan Simons y Masschelein (2014), se caracteriza tanto por hacer posible un “tiempo libre”, como por el carácter democrático e igualitario de esta invención. Dichos elementos describen, lo que hace a una escuela tal, en otros términos, la escuela suspende un presunto orden natural desigual, así como el tiempo productivo,

En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de otro modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*).

También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (Simons & Masschelein, 2014, p. 28).

La emergencia de la escuela alude al contexto de Europa durante el siglo XVII y su expansión se remonta a lo ocurrido durante los siglos XIX y XX en todo el mundo. Fue delineada por Comenio (1994) quien en su *Didáctica Magna* enunció la consigna de “enseñar todo a todos”, lo que implicó su dispersión en todos los rincones y abierto a todos los seres humanos “(...) no solo debe admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates [sic], sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres,

niños y niñas” (Comenio, 1994, p.30). El autor moravo, también anunciará el carácter incompleto del hombre, señalando la necesidad de una formación que le permita avanzar en su perfeccionamiento, es decir, “llegar a ser”, aquí se reconoce entonces, que el hombre es un animal disciplinable y una vía para ello es justamente la enseñanza, pues en palabras de Comenio: “(...) a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (1994, p. 23).

Esta comprensión de todos y cada uno, coincide con el análisis de la escuela moderna elaborado por Saldarriaga (2003) al indicar que esta puede ser entendida como “un dispositivo que se constituye tratando de armonizar dos tipos de funciones estratégicas (sobre la masa y el individuo), y dos tipos de tecnologías (organizativas y pedagógicas)” (p. 140). Esta estructura visibiliza, por una parte, que la escuela cumple una doble función ejercida sobre todos y sobre cada uno, consistente en formar individuos al tiempo que conduce poblaciones. Por otra parte, implica una tensión entre unas tecnologías organizacionales relacionados con su procedencia disciplinaria, y un saber acerca de la enseñanza, la formación, la educación y el aprendizaje, lo cual, puede ser denominado como “modelo pedagógico”.

En esta dirección, la escuela que fue concebida como un espacio aislado, cerrado y separado, cuyas fronteras demarcaban su distinción con el mundo exterior, poco a poco se han ido agrietando. Haciendo que exigencias contemporáneas tales como: considerar el medio de los alumnos, transformar las citadas prácticas disciplinarias (sobre los cuerpos y los saberes), atender primordialmente el bienestar y la motivación de los estudiantes, manejar eficientemente los recursos y mostrar la utilidad de sus resultados (Simons y Masschelein, 2014), han debilitado la

esencia de la escuela como ese espacio otro, en el que era posible suspender los asuntos cotidianos, para estudiar y practicar saberes, destrezas y experiencias diferentes a la del día a día.

Conviene subrayar que la escuela, como lo señalan Mockus y sus colegas (1994) (citado por Noguera & Marín-Díaz, 2017) implicaba una aproximación a la cultura académica, con lo cual, se demarcaban los límites entre los conocimientos considerados escolares y los no escolares, pero también entre “el mundo escolar y el mundo extraescolar: entre los signos y significados que son apropiados y que circulan en los diferentes espacios que habitan los niños y los jóvenes en su procesos de ingreso a la cultura” (p.616). No obstante, los conocimientos extraescolares fueron abriendo camino al interior de la escuela, controvirtiendo tanto los saberes que iban a ser enseñados como la manera como ello ocurría, pues eran cuestionados por su relevancia en la preparación de la vida cotidiana.

En respuesta a lo anterior, la defensa de la escuela (Simons y Masschelein, 2014), implica el fortalecimiento de sus fronteras, lo cual, consiste precisamente en la separación de aquellos saberes extraescolares de los escolares, en tanto, la experiencia que se vive en el escenario escolar, solo puede acontecer en ese espacio y en un tiempo determinado, lejos de lo cotidiano, lo cual garantiza que se dé la enseñanza y se reciba la formación que garantiza la renovación del mundo. Los conocimientos que se ofrecen en la escuela, tienen que ver con aquello producido en otros momentos y para otros fines, pero que luego se reconfigura en saberes que pueden ser estudiados por todos, convirtiéndose en un bien común que puede practicarse y ejercitarse en la escuela.

Otra consideración que ofrece el análisis de la escuela, tiene que ver con su aproximación a la norma y la disciplina, que, en las prácticas escolares, permite regular y gobernar las fuerzas y

orientarlas en acciones (Noguera-Ramírez; Marín Díaz, 2017) dirigidas a los fines formativos, favoreciendo no solo el pensamiento, sino la transformación de los sujetos y la definición de diversos modos de practicar la vida individual y colectivamente.

Para finalizar este apartado, es preciso reconocer que aquí solo se indicaron a algunos elementos que caracterizan esta institución, pues no fue ella el foco de esta investigación; sin embargo, hay que reconocer la importancia del escenario escolar para situar las prácticas y saberes que allí se producen y que terminan configurando la infancia, y que como lo señalan Noguera-Ramírez; Marín Díaz, (2017), aluden a:

Las actividades escolares con niños y con adultos son prácticas de conducción (o prácticas pedagógicas), que modifican las relaciones reflexivas de los sujetos consigo mismos. La implementación de ese arsenal antropotécnico<sup>9</sup> disciplinario dejó en manos de la escuela y de los profesores un conjunto de procedimientos para ejercitar a los más nuevos (infantes y jóvenes) en los preceptos morales y éticos que conducen la vida social e individual, pero que siempre se renuevan y modifican en su práctica. (p. 620).

#### **1.4 En relación con la Enseñanza**

El aprendizaje se ha convertido en un concepto popular, estudiado en numerosas investigaciones incluso económicas, aterriza en el terrero de la educación como un concepto foráneo, que hoy, parece constituir una nueva manera de ser del lenguaje educativo, en el que se refiere al maestro como facilitador, al estudiante como aprendiz, a los adultos como aprendices adultos y a los centros educativos como entornos o lugares de aprendizaje, esta terminología

---

<sup>9</sup> Para ampliar el concepto de antropotécnica, ver: Sloterdijk (2002); Noguera-Ramírez; Marín- Díaz (2015).

evidencia que ha llegado a ser el discurso hegemónico en las formas de explicar el hacer del maestro.

Tal hegemonía de lenguaje del aprendizaje sobre las prácticas de los maestros, configura una suerte de “erosión frente a cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro” (Biesta, 2016, p. 120), tal erosión aparece en el marco de una concepción autoritaria de la enseñanza y de una reducción de los asuntos educativos a meros actos de aprendizaje, en estos la educación desaparece, pues el proyecto colectivo que se piensa en el acto de educar, es reemplazado por un propósito que responde a necesidades individuales.

Ahora bien, a propósito de mirar cuál es el papel del maestro en medio de la era del aprendizaje, nos encontramos con una nueva forma de nominarlo, el facilitador, aquel que se hace a un lado para favorecer el aprendizaje de sus aprendices: “una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección” (Biesta, 2016, p. 122). Contrario a lo anterior, Biesta (2016) invita a volver la mirada al carácter teleológico de la educación, donde el maestro no tiene ese posicionamiento que se le otorga en el aprendizaje –el facilitador–, sino que es alguien que desempeña un papel central en la definición de aquellos propósitos y medios (fines y técnicas en términos de Foucault) de la educación. Estos juicios sobre los fines educativos deben pasar por el saber del maestro, quien a través de su práctica pedagógica –como lo señalan Noguera y Marín (2012)–, tiene la intención de intervenir en esos modos individuales y colectivos de ser y estar en el mundo.

La entrada por el concepto de aprendizaje, tiene que ver con señalar el desplazamiento que este ha efectuado sobre la *enseñanza*; debido a la comprensión reducida de esta como un asunto de control, considerado como “un extremo antieducativo que, inspirado en la creación de

un “orden” social abstracto, niega el hecho de que el niño o un estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho” (Biesta, 2016, p. 120).

A propósito de la enseñanza habría que decir que no consiste en la repetición de lo que ya está ahí sino en traer algo nuevo al escenario, como lo menciona Levinas: “La enseñanza “opera” con algo que es extraño desde la perspectiva del estudiante, no porque lo dado/ recibido sea necesariamente incomprensible, sino porque es algo que viene de fuera, del “exterior” (citado por Biesta, 2016, p.126). Así las cosas, lo que se postula es precisamente que el eje de la educación no tiene que ver solo con aquello que los niños o los estudiantes aprenden, sino que deben “*aprender algo*” y aquello debe tener un propósito particular y alguien que lo enseñe, es decir, debe aprenderse de alguien.

En ese sentido, para el docente la enseñanza no es una misión pedagógica que implica una obligación respecto al oficio, va más allá de producir resultados de aprendizaje y de recoger incentivos que se deriven de ella; la enseñanza es un acto de poder, donde el docente debe arriesgarse a desempeñar un papel central en aquello que es deseable, desde el punto de vista educativo, es decir, lo que tiene que ver con los propósitos y los medios de la educación.

## **1.5 Apuntes vinculados al Cuidado**

*El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación”. (Kant, 2003 [1803], P.1)*

El epígrafe que da apertura a este apartado, sirve como referencia para abordar el asunto del cuidado, el cual tiene una estrecha relación con la educación, en tanto es a través de este, la

disciplina y la instrucción que el hombre puede llegar a ser hombre. En relación con el cuidado, Kant (2003 [1803]) lo entiende como “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (p. 1). Es decir, se contempla al cuidado como la labor ejercida por los adultos, debido tanto al carácter indeterminado en el que nace el ser humano, por lo cual requiere que alguien supla sus necesidades, como a su animalidad, por lo que demanda cierta conducción de su energía vital.

Para Kant (2003 [1803]), estas prácticas se articulan a la triada de la educación, consistente en: instrucción, disciplina y cuidado. Esta teoría de la educación o pedagogía, es de dos tipos: *física o práctica*, la educación física es aquella que el hombre tiene en común con los animales, es decir, los cuidados; por su parte, la educación práctica hace referencia a aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para vivir libremente.

Teniendo en cuenta lo descrito en el párrafo anterior, se centrará la atención en *la educación física*, dado que permite señalar algunos elementos importantes en torno al cuidado. Esta educación, tiene que ver con los cuidados del cuerpo y bienestar físico del niño. En primer lugar, los cuidados a los que se hace referencia tienen que ver con los alimenticios, en ellos se rescata el papel de la madre y de la nodriza entorno a todas aquellas prácticas que se desarrollan en los primeros años entre estas lactar y amamantar; para estas prácticas, Kant resalta que:

No se debe emplear excitante alguno para despertar el apetito de los niños; ha de nacer sólo de la actividad y de la ocupación. No se debe dejar que el niño se acostumbre a nada, pues la costumbre se convierte en necesidad. Aun para el bien, no se le ha de hacer de todo un hábito por medio del arte. (2003 [1803], p. 10).



Otra práctica de cuidado tiene que ver con regular los movimientos corporales para cuidar que los niños no se hagan daño (Kant, 2003 [1803]), pues esta primera educación es negativa, es decir, no se añade nada a la previsión de la naturaleza, solo se impide que se perturbe.

Las dos anteriores ejemplificaciones de prácticas de cuidado, sitúan el discurso en una línea que reconoce al niño desprovisto de facultades que le permitan tomar sus propias decisiones, y es por ello que el adulto debe estar ahí presente para que las disposiciones naturales tiendan a la humanidad y no a la animalidad, encauzando a esa población infantil para que sea capaz de vivir en libertad y aprenda a usar sus fuerzas<sup>10</sup>.

## **1.6 Sobre la Protección: una Infancia sujeta a los Derechos**

Desde la perspectiva de protección y derechos de la infancia, es posible indicar dos panoramas, uno conceptual y el otro en términos jurídicos, vinculada a la revisión de un marco normativo y a la existencia de organizaciones que se encargan de garantizar la protección de los niños y las niñas. En términos del plano conceptual, se referencian una serie de discursos y prácticas que describen la forma como el mundo espera que estos sujetos infantiles deban ser tratados en su la relación con los adultos.

En esta vía, se retoman los aportes de Philippe Meirieu en su texto *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy* (2010), quien presenta una serie de reflexiones acerca del papel del adulto respecto a los niños y de manera específica, el papel del adulto que educa y la infancia que debe ser educada, situando, además, la educación como el único y más importante derecho.

---

<sup>10</sup> Para ampliar estos asuntos ver León–Palencia (2018) y León–Palencia (2020).

Para el pedagogo francés, es fundamental analizar la pertinencia de las políticas públicas dirigidas a la infancia, así como el papel que tanto la infancia como el adulto ejercen para garantizar lo que dichas políticas proponen. En particular, en el marco de unas sociedades que buscan afanosamente cumplir con una serie de deberes políticos y morales, enmarcados en la premisa “*hacerse cargo de*”, aquellos que, desde mucho antes de la *Convención de los Derechos del Niño*, los reconocían como seres humanos (esto es, en condición humanizada) y sobre los cuales se debían establecer una serie de acciones que les posibilitasen acceder a aquello a lo que tendrían derecho.

Meirieu (2010), a través de un recorrido histórico por Europa y especialmente en Francia, presenta cómo la infancia empieza a tener una centralidad en los discursos desde antes de la Convención de 1989, gracias al trabajo de personajes como Korczak, quien mantuvo una preocupación constante por cuestiones como la protección, el cuidado y la salud, así como por el reconocimiento de los niños, ya que “se subleva contra la ignorancia, el desprecio o la negación de un universo infantil que le parece infinitamente rico, preñado de posibilidades y esperanzas inauditas, accesible a la cultura, capaz de vivir en sociedad” (p. 99). Lo anterior, muestra cómo se habla de los niños como sujetos capaces de intercambiar, compartir con los demás y ser parte de una cultura, no solo como carentes de algo que necesita ser suplido.

Una de las tensiones que plantea Philippe Meirieu (2010) al respecto, tiene que ver con esa relación indisoluble y simultánea entre los derechos de los niños y las obligaciones de los adultos, particularmente en el plano educativo, pues afirma que “el origen del gran movimiento de los derechos del niño se encuentra, pues, en una insurrección pedagógica fundacional. En el doble rechazo de la abstención educativa, por una parte, y de la normalización social, por otra” (2010, p. 104). Lo anterior, tiene relación con aquello que se plantea en la *Declaración de los*

*Derechos del Niño*, en tanto promulgó, en 1924, que es prioridad proteger y educar a los niños, debido a su condición de fragilidad e inmadurez y, para ello, determina las características de esos modos de acogida y de educación. Sin embargo, como lo expone Meirieu, “una declaración no es un compromiso político” (2010, p. 106).

A propósito de los derechos, en la Convención se enuncian dos tipos de derechos, unos son los llamados derechos-créditos que son aquellos “que la sociedad debe garantizar a sus hijos y que implican una obligación para los adultos” (p.107) como la nacionalidad, la salud, la alimentación, los cuidados y la protección, entre otros. Los otros derechos se denominan derechos-libertades que “son los que reconocen a los niños la posibilidad de ejercer por sí mismos varias libertades civiles” (p.107) de acuerdo con su madurez biológica y edad, como la libre expresión, ser escuchado, buscar y recibir información, la libertad de pensamiento y creencias religiosas entre otras.

Por una parte, los derechos que se establecen en la Convención, nuevamente vuelven a situar el papel del adulto respecto a la infancia, la garantía y el cumplimiento de los derechos denominados créditos, ya que se requiere que cada niño reciba todo lo necesario para garantizar su desarrollo en términos biológicos, sociales y culturales, lo que implica que se ejecuten las acciones necesarias para esto por parte de quienes estén a cargo de los niños, en este caso, los padres de familia, adultos, cuidadores, maestros o cualquier persona encargada de acompañar su proceso. Por lo anterior, Meirieu dice en su texto que los niños “son objeto de protección y prevención” (p. 108) pues estos derechos-créditos tienen más aceptación y uso dentro de las sociedades como derechos fundamentales de la infancia y se presumen factibles de materializar, porque al ser los niños objeto, querría decir que sobre ellos recae la acción del adulto, así las

cosas, los niños solo se encuentran en posición de recibir lo que significa una función importante por parte del adulto y al niño como un efecto de esa acción.

Por otra parte, en cuanto a los derechos-libertades, los niños son “sujetos en materia de participación” (Meirieu, 2010, p. 108). Esto significaría que los niños no son entendidos como aquellos sobre los que recae la acción sino quienes la ejecutan, es decir, sujetos determinados, constituidos y punto de partida al hacerse partícipes de aquellas situaciones en las que su rol tiene que ver con la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan, como es el caso del uso de información, el ser escuchados y expresar sus ideas, lo que podría denominarse como el “sujeto activo”, como se le conoce comúnmente en los discursos educativos actuales.

Los apuntes conceptuales retomados desde el pedagogo Philippe Meirieu (2010), permiten hacer una mirada a la infancia en clave de derechos, lo cual no solo permite identificar una serie de prácticas que se generan entorno a la garantía de estos, como la participación, la prevención, la protección, el cuidado; sino también, se reconocen unos sujetos (padres de familia, adultos, cuidadores, maestros) y unas instituciones (familia, escuela, Estado) encargadas de velar porque estos derechos se visibilicen y se cumplan para de esta manera garantizar el pleno desarrollo de los niños y las niñas.

Frente al plano jurídico, es posible destacar el lugar de una organización como UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), que es uno de los organismos internacionales que agencia el supuesto de una infancia al que se le reconoce como sujeto de derechos sociales y civiles, en igualdad de condiciones que un adulto. Los enunciados que utiliza UNICEF para nombrar a la infancia, están permeados por aspectos jurídicos, políticos, legislativos y económicos, siguiendo la línea marcada en el orden mundial durante las últimas décadas del siglo

XX. Y lo que en ella se pone en cuestión es el concepto de *protección*, enunciado que se usa para evidenciar la transformación de la infancia moderna de objeto de protección (disciplinada) a sujeto de derechos (controlada).

En el primer caso, como objeto de protección como lo señala Acosta (2012), se percibe como algo relacionado con la minoría de edad, un período de la vida que debía dedicarse a la educación a través de la formación en hábitos y el disciplinamiento del cuerpo; en el segundo caso, como sujeto de derechos, la infancia ya no está a la espera del mundo adulto, la participación de los niños en la toma de decisiones y en los espacios públicos está a la orden del día, promoviendo la formación de ciudadanos activos.

Estas transformaciones discursivas, están mediadas por el ajuste en las condiciones sociales, económicas y políticas en las sociedades a partir del siglo XX, a la vez que repercute en las estrategias de regulación y control de la sociedad y, en las maneras de producir a un sujeto infantil, así las cosas:

Es un momento que expresa la tensión entre la mirada que asumió a la infancia como un objeto de protección e intervención del Estado en las relaciones y las acciones con el niño y la desregulación de la presencia estatal que lleva implícita la garantía de una serie de derechos al niño como sujeto que los recibe y los exige, a partir de su nueva condición, en particular jurídica. (Acosta, 2012, p. 91).

La infancia como objeto de protección tiene que ver con esa mirada que se hace de los niños como aquellos pobres, abandonados e infractores a quienes se debe disciplinar, garantizando que estos se conviertan en ciudadanos de “bien”; en ese sentido, se concebía al niño como: “objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos

hacia él, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano, en otras palabras, el niño no tiene presente” (Pérez, 1999, p. 1).

Con respecto a la producción discursiva de la concepción de infancia que nomina a los niños como *menores* –noción que es usada reiterativamente en las elaboraciones jurídicas, normativas y legales para referirse a los niños–, se ha usado la palabra inimputabilidad, que en palabras de Gatica y Chaimovich (2002) significa que “el niño no tiene capacidad de conocer lo justo o actuar en consecuencia con este conocimiento” (p, 2). A través de este tipo de enunciado, se considera al niño como un ser irresponsable, carente de juicio sobre sus maneras de actuar y decidir. El discurso jurídico y legislativo presenta a la infancia desde la:

(...) minoridad, que está basado en la concepción del niño como un ser incapaz, irresponsable, incompleto y por ello en formación, no autónomo y dependiente, lo que explica que los adultos mantengan con este una especie de derecho de propiedad. En él se explicita que los niños no son sujetos de derechos, sino objeto de otros sujetos que sí tienen derechos, como el Estado, la sociedad, la escuela, los padres, etc. (Gatica y Chaimovich, 2002, p. 2).

A partir de lo anterior, al Estado se le otorgan funciones con respecto a la protección, el cuidado y la responsabilidad de la niñez pobre, es decir, de los menores, quienes se diferencian por su condición de “menos”, de aquellos niños que socialmente tiene una vida familiar constituida. Además, el papel del Estado, “estará condicionado a brindar la protección para los niños pobres y abandonados, generando dispositivos de vigilancia y regulación para aquellos inadaptados frente a las normas, la escuela, el orden y la sociedad” (Acosta, 2012, p. 92), lo que, en últimas, produce una infancia como objeto a ser protegido y disciplinado.

## **CAPITULO II. EL ESCENARIO: LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ**

El presente capítulo realiza un acercamiento a las características de la Escuela Normal Superior Ubaté (ENSU), considerando que fue el escenario de estudio de esta investigación, por lo tanto, los siguientes elementos permiten comprender, analizar y reflexionar tanto sobre sus principios filosóficos como sobre sus planteamientos pedagógicos, entorno a la propuesta de formación de maestros. Y a partir de tal análisis, apreciar las elaboraciones que se realizan a propósito de la infancia como objeto de estudio de los maestros en formación de la ENSU.

### **2.1 Una mirada histórica a la ENSU**

Hacer una mirada histórica a una institución formadora de maestros, demanda reconocer que históricamente distintos grupos sociales han otorgado un rol central a la escuela como escenario para para formación de los ciudadanos, asignándole no solo la responsabilidad de transmitir la cultura y los saberes sino, además, la formación de los sujetos que se requieren para un determinado momento histórico, en un contexto social y cultural particular. Al estudiar la emergencia de la escuela, se concibe como una institución relativamente “joven”, que articuló a su vez, la aparición de numerosos conceptos, entre estos: maestros, alumno, currículo, clase, didáctica, disciplina, pedagogía, práctica, entre otros, que hoy día son fuente de estudios y que se articulan tanto al estudio como a la transformación de la “escuela”, pero que, para el caso de esta investigación, cobraron relevancia dado que en su órbita se construyeron algunas nociones de infancia que fueron objeto de estudio.

Es preciso recordar que la escuela nació con el fin de civilizar, debate propio del siglo XIX, y estuvo orientada por la idea de disciplinar e instruir, diferenciándose a su vez de otros escenarios sociales tales como el familiar o los talleres de oficios. Algunas de sus prácticas, condujeron a prácticas de normalización y se dirigieron tanto a las clases sociales altas, como a las consideradas pobres, especialmente dirigidas a los hijos de campesinos y de trabajadores de las nacientes industrias.

El panorama antes descrito, constituye el escenario en el cual en Colombia se crean las Escuelas Normales, instituciones facultadas para la formación de maestros; como lo plantea Báez (2004), estas se encargan de sintetizar las políticas de un Estado en cuanto a la formación y preparación de maestros para las escuelas primarias, al mismo tiempo que representan y constituyen el reflejo del tipo de ciudadano que se quiere para una Nación en un momento determinado de la historia del país. Con la fundación de las Escuelas Normales en 1822 por el general Francisco de Paula Santander, comenzó un largo camino hacia la definición de un plan de estudios adecuado a la formación de docentes –situación que aún hoy continúa–.

Particularmente en Ubaté, la formación de maestros llegó de la mano de las Hermanas de la Presentación; posteriormente, en el año 1962 la Normal de Ubaté abre sus puertas como alternativa para aquellas mujeres que deseaban ser maestras y no contaban con los recursos económicos para ingresar a la institución existente en el momento, con ello, inicia así el sueño de formar maestros para la educación primaria, hacer escuela, poner a circular el saber pedagógico y construir país desde la infancia. Su carácter femenino se mantuvo hasta 1972, año en el cual la Normal recibe a los dos primeros hombres que deseaban formarse como maestros.



En la década de los años 70, la población femenina aumentó, estudiantes de municipios cercanos a Ubaté (cabecera de provincia) y de distintas partes del país, se veían beneficiadas por el internado a donde llegaban para formarse como bachilleres pedagógicos, ello les garantizaba la posibilidad de desempeñarse como maestros de aula al egresar de la Normal. Luego, hacia la década de los 80, la ahora denominada Normal Departamental Mixta de Ubaté aumentó tanto su población masculina como femenina. Para esta época un grupo de maestros y maestras de esta institución, participó en el Movimiento Pedagógico Nacional, este fue un movimiento magisterial que convocó a maestros, intelectuales y sindicalistas “en torno al maestro como trabajador cultural, y alrededor de la pedagogía como un saber de resistencia política en defensa de la educación pública” (Peñuela & Rodríguez, 2006, p.3). Esta participación tuvo gran importancia en la consolidación de la Normal, redundando en la mejora de la práctica pedagógica de los maestros en ejercicio, así como de los maestros en formación que para esa época se formaban en esta institución.

Más adelante, en el año 1994 nacieron los procesos de acreditación, registrados en la Ley General de Educación 115 y en el Decreto 2903, en este último se reglamentaron los procedimientos para que las Escuelas Normales (EN), se transformaran en Escuelas Normales Superiores (ENS) y ofertaran el título de Normalista Superior, incrementando en dos años más el período de estudios, configurando lo que se denominó el Ciclo Complementario de Formación Docente. En 1997 el Decreto 3012 establece las disposiciones para la organización y funcionamiento de las ENS; este contexto legal establece a las Escuelas Normales como instituciones educativas que se constituyen como unidades de apoyo académico para atender la

formación inicial de educadores para el preescolar y la básica primaria, dirigidas al logro de la calidad de la educación.

Este breve recorrido histórico, que no solo involucra a la Normal de Ubaté, fue relevante para este proceso dado que a través de él se destacaron diferentes hitos que permiten reconocer elementos conceptuales y transformaciones que posteriormente fueron visualizadas en las prácticas de los maestros en formación y que circularon en los textos objeto de análisis de esta investigación, así como en los documentos institucionales de la Normal.

Entonces, desde sus orígenes la Escuela Normal de Ubaté (ENSU) ha tenido una posición frente a la pedagogía y la función del maestro que hoy se ve reflejada en su proyecto de formación, pero en especial, en su modelo y enfoque institucional orientado por el lema “Educar es Liberar”.

## **2.2 Principios y propuesta de formación de maestros de la ENSU**

La Escuela Normal de Ubaté tiene la misión de “formar maestros para desempeñarse en la Educación Básica Primaria y en el Preescolar, desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación como elementos que median los procesos de interacción comunitaria y de construcción de currículos con pertinencia cultural regional y global” (ENSU, 2010, p.23), por ello, da importancia a los procesos investigativos de los docentes, por considerarlos elementos importantes para asumir y problematizar los contextos como escenarios educadores y de ésta manera, formar el pensamiento crítico y dar respuesta a los retos que plantean las dinámicas sociales en la actualidad.

De acuerdo con lo anterior, la ENSU centra su tarea en la consolidación de “un centro superior piloto en la formación de maestros autónomos, críticos, abiertos al servicio, con sensibilidad social y visión de futuro, para que, mediante la práctica pedagógica y apoyados en la producción de saberes” (ENSU, 2010, p.23), para lo cual, hace uso de las tecnologías de la comunicación y la información en aras de responder a las necesidades del entorno local, regional, nacional y global.

En sus cincuenta y nueve años de acción pedagógica, la Institución se ha interesado por consolidar una propuesta de formación de maestros centrada en el desarrollo humano integral; para ello ha construido y fortalecido un modelo pedagógico integrado con enfoque socio crítico, con el que busca la formación de sujetos críticos y sensibles; dicho modelo nació del análisis de las ideas expuestas por autores como: Giroux, Adorno, Habermas, Freire, Vigostky y Ausubel, quienes desde sus planteamientos han apostado por la transformación de la escuela y de las formas de enseñar que en ella se gestan.

Asimismo, la ENSU retoma el concepto del contexto como escenario educador, indicando que desde la lectura que se hace de este y de las necesidades de formación de los educandos, surge y se construye un currículo pertinente a cada grupo y entorno social específico. Este tipo de relaciones que se tejen dentro del contexto, permitirían que los muros que tradicionalmente separan la escuela del mundo real se vayan rompiendo, cediendo espacios para que la realidad del contexto local permee la formación que los niños, niñas y jóvenes reciben al interior de las aulas, conectando así el mundo de la vida con el de la escuela, reconociendo que padres de familia, estudiantes, miembros de la comunidad en general, tienen saberes que pueden ser rescatados por esta para construir conocimiento desde el concepto de participación.

La Normal de Ubaté, en su organización curricular trabaja mediante cinco núcleos de formación: de ciencias básicas, de humanidades, ético –social, lúdico– artístico y pedagógico; estos permiten recoger la intencionalidad formativa de las diferentes áreas, lo cual, posibilita la articulación de saberes y a su vez, brindar desde cada uno de estos, herramientas para que los maestros en formación desde el preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria, elaboren saberes entorno a la formación de maestros alrededor de las disciplinas.

A través del trabajo interdisciplinar y basados en el *modelo integrador con enfoque socio–crítico*, esta institución señala como necesario comenzar a formar las nuevas generaciones de educadores bajo el concepto del maestro investigador, como intelectual, capaz de mirar y reflexionar su propia práctica para transformarla, para hacerla adecuada y pertinente a cada grupo, pensando que otra escuela es posible. Estos planteamientos expresan en el plan de estudios del programa de formación complementaria, en el que cada semestre se estructura desde un núcleo problémico, que en su orden son: ¿cómo orientar la formación del otro?, ¿cómo leer y orientar los procesos de estructuración de las infancias?, ¿cómo asumir el contexto como escenario educador?, ¿cómo elaborar currículos pertinentes al preescolar y la primaria?, y, ¿qué visiones totalizadoras elaborar de la institución y su funcionamiento? (ENSU, 2012). Cada cuestionamiento se convierte en un referente de estudio desde los diferentes seminarios de clase, que posibilitan a su vez la reflexión y consolidación de propuestas investigativas.

De su parte, la malla curricular está estructurada en dos campos de formación: uno, denominado Desarrollo Humano y el otro Praxis Pedagógica; el primero, “posibilita al maestro en formación, profundizar sobre el conocimiento del niño y la niña, conocer las diferentes teorías

de desarrollo y familiarizarse con algunas otras sobre aprendizaje, que enriquecerán su saber y quehacer pedagógicos” (ENSU, 2012, p.27); y el segundo, está relacionado con la puesta en escena de todo lo trabajado en el campo del desarrollo humano a través de las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes. Así las cosas, el maestro en formación de la ENSU, se reconoce como “un ser integral, sensible, en proceso de formación permanente, con valores, diferencias y capacidad para interactuar en la vida comunitaria, en una relación de amor regulada por la ética y como una vivencia de la libertad” (ENSU, 2014, p.28).

### **2.3 Énfasis en la formación de y para las infancias**

Alrededor de las infancias, la ENSU plantea en su misión institucional, la formación de maestros que al egresar se desempeñen con niños y niñas de preescolar y básica primaria; lo anterior, visualiza una suerte de acercamiento a la noción de infancia, a través del trabajo en estos niveles de la educación formal. Ello se ratifica con lo planteado en el documento de retos y naturaleza de las Escuelas Normales (2015), en el que se sustenta que estas instituciones de formación inicial de maestros, son consideradas como laboratorios pedagógicos de formación de niños y niñas, en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, y, por tanto, como instituciones referentes de saberes pedagógicos, constituidos desde la investigación permanente.

Habría que agregar, como se señaló anteriormente, que existen seminarios académicos en el Programa de Formación, que llevan el nombre, por ejemplo, de “*Estructuración de las infancias*”, en dicho espacio, los estudiantes trabajan alrededor de la constitución de ese sujeto

infantil, reconociendo sus características, necesidades e intereses que serán atendidos durante el proceso de intervención o práctica pedagógica.

Además, se formuló *la línea de investigación infancias y contextos* que pretende indagar los procesos que convergen en la construcción de subjetividades de la primera y la segunda infancia, para alcanzar el desarrollo humano integral por el cual, se interesa la ENSU, expresado en el PEI y en los diversos procesos desarrollados desde los distintos núcleos del saber; así, se convierte en un escenario para la construcción de conocimiento pedagógico.

En relación con aquellas maneras de atender a los niños y las niñas, la ENSU acude a *la atención integral a la primera infancia*, como una responsabilidad ejercida de forma permanente y sostenible por el Estado, ante todo por razones éticas, políticas y a tono con las indagaciones científicas y económicas; se afirma dentro del PEI institucional, que es el Estado colombiano quien acoge las evidencias que respecto al desarrollo humano, asegurando que una buena calidad de vida durante la niñez se refleja en la vida adulta.

Igualmente, la ENSU reconoce la política pública denominada “*Estrategia de “Cero a Siempre”*”, la cual pone siempre a las mujeres gestantes, a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad en primer lugar de atención. Se hace hincapié en esta política en tanto en los discursos de la Normal, específicamente en la educación preescolar y básica primaria, se asume como decisión fundamental la implementación de esta política, no solo en lo conceptual, sino también en las prácticas necesarias para contribuir a la construcción e implementación de la política pública de primera infancia en el territorio y en la formación inicial de maestros, siendo así la infancia objeto de estudio, pues como se menciona en la filosofía de

esta institución formadora de maestros, quienes egresan de allí, serán maestros para los niveles de preescolar y primaria, niveles escolares donde transitan los niños y las niñas.

### 3. CAPITULO III. LA INFANCIA: ENTRE EL CUIDADO, LA PROTECCIÓN Y LA ENSEÑANZA

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) durante las últimas décadas en Colombia han transitado un proceso de transformación particular. Un punto relevante consistió en su reestructuración, la cual fue impulsada por la *Ley General de Educación 115* de 1994, en esta se les otorgó el estatus de Normales Superiores y se definieron los ciclos complementarios de formación docente (CCFD). A su vez, el trabajo por núcleos de saber pedagógico adquirió preponderancia y con ello se resignificó la práctica pedagógica; también, se introdujo la investigación y, la formación en énfasis y saberes específicos, por citar algunas de sus transformaciones (Echeverri, 1996; Garcés, 1996; García, 1996). El anterior balance, permite indicar un continuo ajuste en las formas de trabajo de las ENS generando reflexiones en torno a su naturaleza en el campo de la formación de maestros para el preescolar y la básica primaria.

Derivado de algunas de las transformaciones anteriormente mencionadas, el Decreto 4790 de 2008 planteó una nueva reforma en la cual se establecieron las condiciones básicas de calidad del *Programa de Formación Complementaria*<sup>11</sup> (PFC) y, que como se enunció en el párrafo anterior, tiene que ver con la responsabilidad de formar maestros para la educación preescolar y primaria, con ello, se direccionó la mirada hacia cómo estas instituciones formadoras de maestros abordaban la infancia.

Dicha reforma, además, constituyó un reto para las ENS que debieron modificar sus planes de formación de maestros, pues lo que antes se articulaba en torno a énfasis disciplinares,

---

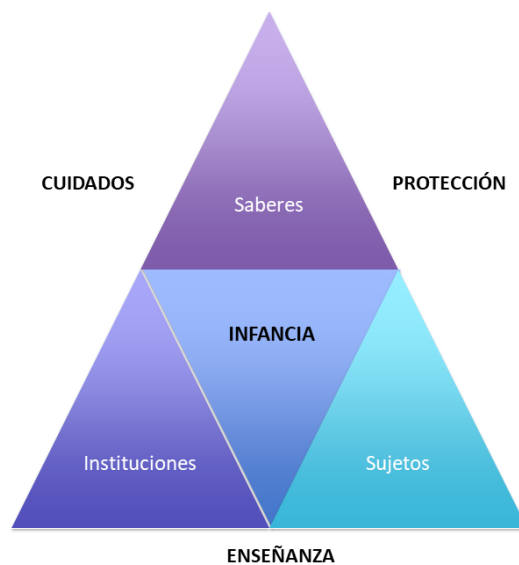
<sup>11</sup> Nueva denominación del antes Ciclo Complementario de Formación Docente, que con la reestructuración del Decreto 4790 de 2008, pasa a ser llamado como Programa de Formación Complementaria.



se suprimió, y con ello la mirada tuvo que dirigirse hacia una reflexión en torno a un objeto que hasta ese momento había sido naturalizado por la escuela y la educación, la infancia.

En esta dirección, esta investigación se preguntó por la forma como en una institución formadora de maestros, la *Escuela Normal Superior de Ubaté*, circulan cuestiones a propósito de la infancia, cómo se le referencia o qué nociones son usadas para referirse a ella; para ello, a través de la lectura temática se identificaron diferentes formas de nombrar a la infancia, lo cual permite comprender cómo estas formas describen algunos elementos sobre el concepto y los sujetos a los cuales se está refiriendo; de este modo, niños y niñas, infantes, menores, niñez, infancias o primera infancia, son algunos ejemplos de las formas que asumió tal enunciación y que fueron identificadas en la revisión de 120 documentos institucionales. Estos operaron en este caso, como, “superficies en las que quedan expresadas e inscritas las formas de pensamiento” (Noguera, Marín, Rubio & Calderón, 2017, p. 15) a propósito de la infancia.

Tal revisión permitió identificar ciertas recurrencias derivadas de la lectura temática, que apuntan a su comprensión en estrecha relación con instituciones como la familia, el estado y la escuela y en las que se producen tres tipos de prácticas: de cuidado, protección y enseñanza. Ellas definen formas de pensar, actuar y nombrar a la infancia. Para su análisis en tanto prácticas, se describió la articulación entre instituciones, saberes y sujetos, según se muestra en la figura N. °1, presentada a continuación.



**Figura 1:** Matriz de análisis de las tres categorías que emergieron a propósito de la lectura temática. En ella se puede evidenciar que alrededor de la infancia son tres las prácticas que tienen relevancia *cuidado, enseñanza y protección*; y a su vez cada una de estas prácticas están determinadas por unas *instituciones, prácticas y saberes* a partir de las cuales giran los discursos entorno a la infancia en la Escuela Normal Superior de Ubaté.

A continuación, se indica el análisis elaborado en relación con las tres prácticas bajo las cuales se determinó existe una reflexión vinculada a la infancia; a cada una le corresponderá unas instituciones, unos sujetos y unos saberes como se presentó en la figura anterior. Así las cosas, en primer lugar, al hablar del *cuidado*, la *institución* que adquiere preponderancia es la familia, *los saberes* están relacionados con el campo jurídico y médico, y los sujetos que se ven involucrados son los padres de familia a través de acciones que garantizan la formación integral como la creación de espacios propicios para los niños y niñas.

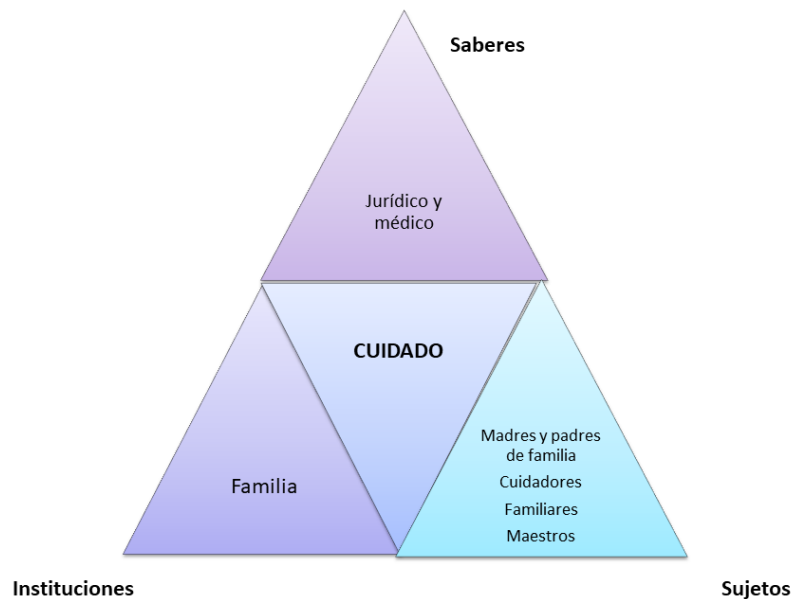
En segundo lugar, a propósito de la *protección*, *las instituciones* que se relacionan con ella son: el estado a través de la intervención del ICBF, la Comisaría de Familia, la Policía, la escuela y la familia. Al hablar de *los saberes* relacionados con esta categoría, los discursos jurídicos

cobran preponderancia fundamentalmente en torno a la violencia, el maltrato y la garantía de derechos de los niños y las niñas; finalmente *los sujetos*, donde se relacionan los padres de familia, cuidadores, maestros y personas encargadas de promover y garantizar la protección de los niños y niñas.

Finalmente, y, en tercer lugar, la ***enseñanza***, relacionada con la *institución* escuela, los *sujetos*, estudiantes y maestros y *saberes* tales como la pedagogía, el aprendizaje y la formación, discursos reiterativos en los documentos. Alrededor de esta práctica, las actividades que cobran preponderancia fueron: los proyectos, talleres, planeaciones encaminados a la formación de sujetos activos, críticos, donde el reconocimiento de los saberes de los estudiantes y su contexto social, adquiere gran importancia en la construcción y puesta en escena de esta práctica.

### 3.1 A propósito del cuidado

Se entiende por cuidado (*Wartung*), las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. (Kant, 2003, p.1)



**Figura 2:** Matriz de análisis de la práctica de cuidado.

Para iniciar, es preciso indicar que en los documentos de la ENSU se alude a la noción de “cuidado” en articulación a conceptos como: violencia, maltrato, menor, educación inicial, derechos, entre otros; esto particularmente en trabajos de grados de los estudiantes del PFC cuyos objetivos estaban centrados en trabajar las formas de garantizar los derechos de los niños y niñas. Para analizar esta categoría y tal como se sintetizó en la **figura 2**, a continuación, serán descritas ciertas instituciones que se encargan del cuidado de los niños, los sujetos que son responsables de las actividades que se realizan con miras al cuidado de los niños y niñas, y finalmente, una serie de saberes que se construyen alrededor de la palabra cuidado.

Primero, en términos de las *instituciones* ocupadas del cuidado adquiere centralidad la familia. En este sentido, al hablar de este, frecuentemente se hace referencia a la necesidad de garantizar los derechos de los niños y las niñas, llegando incluso a catalogar como maltrato, a la falta de cuidado, atención o amor que afecta la salud física y mental del niño, provocado por las personas cuya responsabilidad es velar por su cuidado, es decir: familiares, padres, cuidadores, familiares, vecinos, maestros, empleadores o la comunidad en general.

Así mismo, las fuentes documentales analizadas, usualmente se retoman la legislación colombiana, fundamentalmente en artículos donde advierte el derecho al cuidado que tiene todo niño o niña en el seno de una institución como la familia, reconocida como la célula fundamental de la sociedad y a quien solo le puede ser expropiada la tarea de cuidado, si el Estado decide proteger al menor en tanto se compruebe que sus derechos están siendo vulnerados.

En otro sentido, también se identifica una estrecha relación entre protección y cuidado, y cómo de estos depende el posterior desarrollo del niño: “Los niños que viven en la primera infancia en un entorno protector, saludable, afectuoso, tienen un mejor desarrollo posterior” pues viven en un ambiente en el que se les brinda afecto, protección y cuidado. (Bolívar, Velásquez & otros, 2010, p.35).

Es destacable, además, que cuando se menciona el cuidado al mismo tiempo se acude a la expresión “primera infancia”, en este caso, refiriendo como tarea fundamental de la familia garantizar la calidad de vida de este grupo poblacional, al dotarlo de “cuidados y ambientes propicios” para su desarrollo.

Por lo tanto, se define la responsabilidad que aquellas parejas que tienen hijos a su cargo deben tener, consistente en “velar por la estabilidad emocional, vivienda y alimentación para lograr un desarrollo tanto físico como mental adecuado y así poder interactuar con un grupo social” (Barrantes & Manrique, 2008, p.76). En otros términos, hay un llamado a que el desarrollo de los niños se lleve a cabo en ambientes que les garanticen estabilidad, además de un acompañamiento o supervisión por parte de los adultos, visto aquello como cuidado.

Segundo, a propósito de los *sujetos* encargados del cuidado de la primera infancia, esta tarea se delega a los padres y maestros. Para los maestros en formación de la ENSU, constituye un interés central, trabajar con madres de familia respecto a pautas de crianza y cuidados como una manera de garantizar otros modos de interacción con los niños, ya que parece considerarse que llevar a cabo un trabajo “pedagógico” con padres y madres, mejorará de manera directa la “atención” y “cuidados” que ellos deben ejercer sobre los niños y esto redundará en el desarrollo y aplicación de los derechos con los que “cuenta” esta población, en este sentido:

Uno de los propósitos de la presente investigación es que las personas se sensibilicen de lo fundamental que es, esta etapa en la niñez, y por ende que todos los estudiantes deben contar con las mismas oportunidades.

A este propósito es a lo que apunta la investigación pues se desea que los niños con NEE sean tratados con igualdad teniendo en cuenta que poseen las mismas oportunidades que otros niños “normales”. Oportunidades que gracias al núcleo familiar son practicadas dependiendo del interés por mejorar la calidad de vida de estos niños. Por ende, Castañeda enfatiza que “la familia como núcleo primario de protección es la responsable del desarrollo de las capacidades iniciales de los niños y niñas”. Se sabe que la familia es el primer lugar de educación, de refugio, protección y es responsable de muchas cosas, por ejemplo, de la alimentación, la salud, la enseñanza de distintas actividades en respectivas

edades (valores, hábitos) para así lograr poco a poco capacidades y poder desarrollarlas más adelante. (Barrantes & Manrique, 2008, p.34).

El cuidado de los padres les garantizará a los niños sus necesidades básicas, refugio, alimentación, salud y por supuesto educación. Siendo estas no solo condiciones para su supervivencia sino también para su futuro ingreso al mundo social, vía enseñanza –sin que sobre estas haya una distinción especial entre esta noción y la de educación–.

Tercero, a propósito de los saberes que definen esta práctica y que están relacionados con la familia, se refiere a asuntos como el discurso médico, en especial aquel dedicado a la nutrición, elementos vinculados a la ética del cuidado y el ámbito jurídico.

En relación con la nutrición o alimentación como un referente que se utiliza al hablar del cuidado se propone lo siguiente:

Este proyecto se realiza con el fin de orientar a los estudiantes de los grados 503 de la E.N.S.U. de una manera pedagógica acerca de la alimentación que deben consumir diariamente y el cuidado que deben brindarle a su salud; muchos estudiantes consumen alimentos que no son nutritivos siendo letales para su desarrollo intelectual y cognitivo. (Barrantes & Manrique, 2008, p.23).

Lo anterior contempla una relación intrínseca entre el cuidado, la alimentación y el posterior desarrollo de los niños. En esta perspectiva y como elemento a considerar en los cuidados que los adultos deben tener para con los niños, la alimentación juega un papel importante no solo como requisito para su buena salud, sino también para su desarrollo cognitivo e intelectual, por ello, parte de la práctica de los maestros normalistas, consiste en implementar

prácticas dirigidas a la favorecer una alimentación saludable, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

Por lo tanto proponemos diferentes talleres lúdico pedagógicos mediante los cuales los estudiantes tomen conciencia para evitar el consumo de comidas rápidas, empaquetados o gaseosas, y empiecen a entender la importancia de una alimentación sana y balanceada que contenga proteínas, carbohidratos, lípidos, vitaminas y minerales los cuales están contenidos en las verduras, frutas, jugos naturales, cereales, leche y huevos, entre otros alimentos que generalmente no son de la preferencia de los niños. (Barrantes & Manrique, 2008, p. 24).

Tales actividades indican que la enseñanza es vista como un vehículo para que –en este caso– este grupo poblacional, tome conciencia de cómo unas prácticas de alimentación balanceada garantizan el incremento de sus capacidades. Además, y tal como se puede identificar en el documento referenciado –en tanto ejemplo–, se acudió a la intervención de especialistas en el tema, entre estos una nutricionista, quien, a través de su trabajo directo con los niños, logró determinar los posibles “problemas” de nutrición que estos presentaban, y que sirvieron como punto de partida para que los maestros en formación de la ENSU presupuestaran metas como la que se referencia a continuación:

Si logramos hacer de este proyecto una práctica diaria para cada docente, niño y padre de familia en general, confiaremos que con el tiempo se unan más personas con el mismo propósito, haciendo de la nutrición un aspecto reflexivo y emancipado que genere buenos resultados en nuestra sociedad. (Barrantes & Manrique, 2008, p.82).



Se trata entonces, de promover las buenas prácticas de alimentación como prácticas de cuidado y reconocer en ellas el papel de la familia como generadora de hábitos. Por tal razón, es central el acompañamiento que el adulto le provee al niño, reflexionando junto a él sobre su alimentación y las implicaciones de esta para el futuro. Adicionalmente, en alusión a la escuela y su papel en este tema, se reconoce como efecto de los malos hábitos nutricionales un bajo rendimiento académico. Ello se traduce en la ausencia de concentración en las clases, la atención dispersa y la susceptibilidad a las distracciones, los cuales, podrían ser generados por la carencia de un aporte continuo y equilibrado de alimentos de alto valor nutritivo, lo cual le corresponde o depende en gran medida de los cuidadores que, en el caso de la escuela, remiten como labor del maestro, al desarrollo de buenas prácticas alimenticias que se prolonguen para toda la vida.

Otros saberes a los que se apela a propósito del cuidado, radican en ciertas lecturas consideradas constitutivas del ser humano, como son el cuidado de sí y de los otros. Ello asume las veces de una ética del cuidado, que según las disertaciones que hacen los maestros en formación de la ENSU, está presente en “la formación integral de niños y niñas en preescolar y primero y por tanto en el desarrollo biológico y psicológico del ser, la cual garantiza la supervivencia de la especie, siempre y cuando se cuide el hábitat donde se vive” (Barrantes & Manrique, 2008, p.48).

En este análisis, se comprende que en toda práctica de cuidado es importante que el adulto haga las veces de modelo de comportamiento social y potencie en el niño virtudes éticas que garanticen el fin que Castiblanco, Pachón & otros (2007) exponen de este modo, “si se desea un mundo mejor se esperan ciudadanos formados desde la perspectiva del cuidado en el que se movilicen apuestas frente al autocuidado, cuidado del otro y del entorno” (p.50).

En este sentido, la idea del desarrollo social, así como la posibilidad de un mundo mejor, estarían determinados por la labor que ejercen los adultos en diversas escalas o esferas de la sociedad, al vehicular sus acciones de manera prioritaria hacia la construcción de una ética del cuidado de sí, del otro y del entorno, lo cual permitiría tener un futuro próspero derivado de una idea del cuidado. Ahora bien, estos asuntos sustentan el cuestionamiento de ¿qué sucede cuando los niños “no son bien cuidados” ?, acaso, ¿nunca desarrollan esas virtudes que sirven para cuidarse a sí mismos y al otro?, aparentemente, el desarrollo de una ética del cuidado sería imposible sin la presencia de un adulto que haga las veces de modelo del niño.

Tal cuestionamiento, hace relevante la elección de las personas con quienes el niño comparte. Por este motivo, en las prácticas de cuidado en la escuela es fundamental garantizar óptimas relaciones interpersonales, favoreciendo lo que Toro (2012) propone en términos de calidad educativa, como la necesidad de crear currículos para aprender a hacer amigos, para prevenir riesgos que generen impactos psicológicos en los niños, niñas y jóvenes; fundamentados en la felicidad. Se entiende que aprender a crear vínculos afectivos es parte de la tarea de la academia, pues debería enseñárseles a los niños a saber compartir y escoger a los amigos, para que en relaciones recíprocas se construya ambientes empáticos que generen cuidado del espíritu y autonomía en la toma de decisiones, lo que conlleva a resolver problemas cotidianos.

El último saber identificado a propósito de las prácticas de cuidado, tiene que ver con los discursos vinculados al ámbito jurídico, especialmente aquellos que se traducen en el plano normativo o legislativo. Se identifica así en los trabajos analizados, una reiterada referencia al *Código del Menor* (1989), en este se destacan los artículos que tienen que ver con las garantías de derechos del menor, de manera particular, frente al derecho a la atención integral de su salud, al

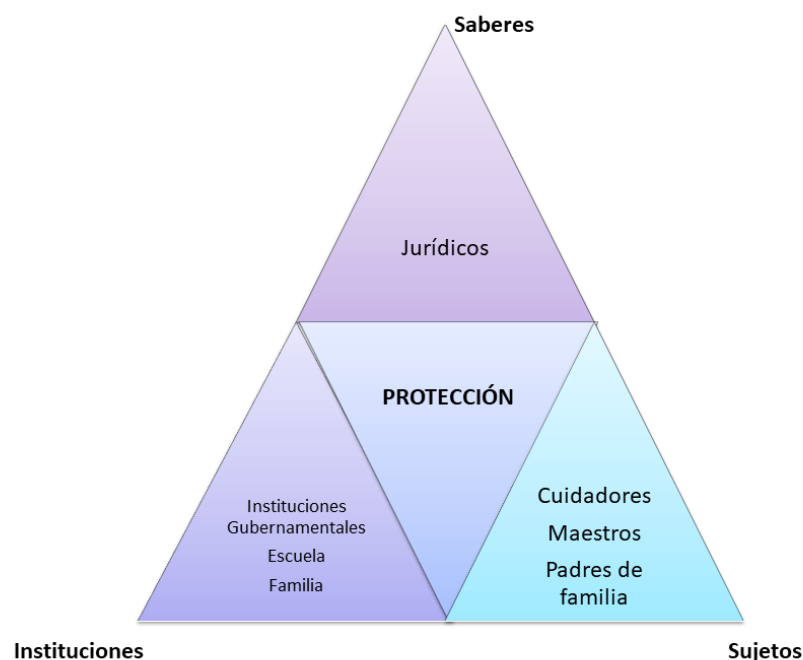
cuidado cuando se encuentre enfermo o con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, a su tratamiento y rehabilitación.

En esta línea de análisis, se remarca la responsabilidad del Estado frente al cuidado de los menores, en particular a partir de los planes y proyectos gubernamentales, por ejemplo, Páez Ortiz (2010) en su trabajo indica que:

El Estado debe proveer de programas y brigadas de salud frecuentes a los menores de escasos recursos económicos, lo mismo que para toda la población infantil con el fin de brindarles un nivel de salud pleno y apropiado. Es por esto que cuando los padres o familiares no pueden brindar la asistencia necesaria para el desarrollo adecuado del niño ya sea por la situación económica, laboral o discapacidad mental, el estado se encuentra en la obligación de garantizar el pleno desarrollo de la infancia y la juventud, por esto que hoy día el gobierno ofrece distintos subsidios como: educación gratuita, Familias en acción, subsidio para menores. (p.76).

Estos elementos aparecen analizados en los materiales como evidencia de la relación que existe entre el cuidado de los menores y el Estado, en cuanto institución garante de derechos, obligada a brindar apoyo a los padres de familia o cuidadores que en ciertas circunstancias no cuenten con las condiciones económicas para cuidar de sus hijos o niños a su cargo. Se busca así, asegurar la estabilidad emocional, de vivienda y alimentación para este grupo poblacional y, por lo tanto, su desarrollo en las mejores condiciones tanto físicas como mentales, que posteriormente les permitirá interactuar en un grupo social.

### 3.2 En relación con la protección



**Figura 3:** Matriz de análisis de Protección.

El análisis documental elaborado, evidenció que, en la Escuela Normal Superior de Ubaté, una de las formas privilegiadas del abordaje a la infancia, radica en la idea de su protección. Orbitan a luz de esta idea, nociones tales como las de menores, sujetos de derechos o los niños y las niñas. Este mapa ilustraría que al referirse a los *sujetos* hacia quienes se dirigen las prácticas de protección, se utilizan términos que, si bien en algunos casos son considerados sinónimos, en otros adquieren cierta carga conceptual, al adscribirse a discursos académicos y especialmente jurídicos<sup>12</sup>.

En este sentido, para la comprensión de esta idea de *protección*, se acude de manera permanente al *saber* jurídico en particular, a aquel que a propósito de este asunto ofrece la

---

<sup>12</sup> El análisis en extenso de este tema, es presentado en el siguiente capítulo.

normatividad colombiana, caso de la *Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2007*, en donde se define lo siguiente:

Se entiende por protección integral de los Niños, Niñas y Adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. (p.68).

En esta vía, al concebir la protección en términos de las garantías y el cumplimiento de los derechos de los niños, esta se materializa en políticas, planes y programas que se ejecutan a partir del trabajo con las diferentes instituciones, cuyo trabajo es direccionado en pro de este grupo de seres humanos, los nuevos en el mundo. El objetivo de la protección que se adjetiva a su vez, integral, es velar por la asistencia necesaria para que el menor logre un adecuado desarrollo en los aspectos físico, mental, moral y social. A la vez, se hace referencia a las competencias que asumen las instituciones estatales para intervenir cuando se cree que los niños se encuentran en una situación de riesgo.

En otro sentido, al hablar de *actividades* dirigidas a la protección de los niños, se alude de manera continua a la relación entre la violencia, el riesgo y la vulneración de derechos, se sugiere que una de tales prácticas vinculadas, está relacionada con brindar apoyo a aquellos niños a los que se les ha violentado sus derechos o a quienes por abandono de sus cuidadores no se les garantiza las condiciones alimenticias, de salud y bienestar, esta tarea han de asumirla los futuros maestros de la ENSU,

Este trabajo quiere ayudar a una población sensible a la problemática de la violencia y el maltrato especialmente a los niños y niñas de comunidades vulnerables, por este motivo se tiene en cuenta varios puntos de vista como la perspectiva que tienen de la violencia y

el maltrato, los padres de familia, los maestros y los mismos niños que son victimizados. (Páez, 2010, p. 16).

La violencia y el maltrato, sugiere Páez (2010), se puede dar desde que los niños están en el vientre materno, cuando hay embarazos no deseados o no apoyados por las personas cercanas a las madres, los niños reciben maltrato al ser rechazados, aislados e incluso excluidos de la sociedad; este autor además, indica que el maltrato verbal y psicológico atenta contra la protección no solo de la madre de familia sino del ser humano que se está formando en el vientre y es así como todos estos tipos de maltrato “afectan los desarrollos motrices, psicológicos, emocionales, de los niños” (2010, p. 19).

Por último y quizá el asunto fundamental en la categoría *protección*, alude a el lugar que asumen las *instituciones* dedicadas a esta práctica, dada la exigencia de detener, asistir y proteger a los niños (Kempe, 1962) de los delitos que no están en conocimiento de las instituciones estatales correspondientes (Policía, ICBF, Comisarías de familia) y que en muchas ocasiones ponen en peligro la vida de los niños. A propósito de la citada exigencia, se retoman las *Memorias del Congreso de prevención y atención del maltrato infantil* (1997), en las que se denuncia el silencio de algunos adultos en los procesos de victimización, lo que agrava la vulnerabilidad del niño y continúa con la repetitiva práctica de violencia hacia el menor. Entre otras cosas, ello se debe a la reproducción de pautas de educación y parámetros de aprendizaje que habrían sido validados históricamente y que inconscientemente aprendió el niño/a que hoy es un adulto maltratante.

Aquí, vale la pena detenerse, además, en la relación que se establece entre la protección, el maltrato y el rendimiento escolar, relación signada por preguntas de este orden: “¿Cómo afecta

la violencia y el maltrato en los procesos de formación integral, el rendimiento escolar y la convivencia del grupo a un estudiante de grado primero de la Escuela Normal Superior Ubaté sede viento libre?” (Páez, 2010, p.6); este cuestionamiento que se hace una maestra en formación, reafirma que los discursos que se construyen alrededor de la protección de los menores, vinculan la cuestión de los procesos de formación integral, el rendimiento escolar y la convivencia en el escenario de la escuela, lo que instala la tarea de una institución central, la escuela.

El análisis de la escuela como institución vinculada a la protección de los niños, se concentra en buena parte de los documentos, en la descripción de aquellas estrategias que se gestan para lograr el denominado desarrollo integral, catalogado como esencial en los procesos con niños y niñas. En esta lógica se pueden referenciar algunos ejemplos, el primero, relacionado con la neurolingüística, bajo la autoría de Reyes, Velásquez y Cortés quienes manifiestan que:

Durante el desarrollo investigativo se encontró que los niños y niñas que viven en barrios violentos tienden a desarrollar los cuatro tipos de agresión: (agresión física, agresión verbal, agresión relacional, agresión indirecta). La agresión con la que carga el estudiante no solo depende del contexto hostil en el que vive, este a su vez interviene en el aula ya que refleja lo que ve en su espacio e intenta desarrollarlo para obtener los mismos resultados, y esto posiblemente haga sentir al estudiante mayor y continúe realizando actos violentos y agresivos. (2007, p.40)

Este trabajo, llevado a cabo en tres sedes rurales con las cuales la Escuela Normal estableció convenios para que los estudiantes desarrollasen sus prácticas, propuso el uso de estrategias didácticas centradas en la neurolingüística, buscando que los niños y niñas expresaran sus vivencias a través de la lectura. Este ejercicio permitió identificar, en términos de hallazgos, algunas situaciones de agresión y violencia en el aula de clase, lo que derivó en la creación de

compromisos entre la docente titular y algunos padres de familia relativos al trato que se le debía dar a los menores.

El segundo ejemplo, se identifica en el trabajo titulado: *Mediación y agresividad en los niños* (2002), en el cual, se concibe a la escuela como un lugar que brinda diferentes escenarios de interacción entre: estudiantes, maestros y padres de familia, entre lo que se puede originar de tal interacción, se insta al intercambio de ideas que aporten herramientas para la educación de los niños y las niñas y que disminuyan los índices de agresión hacia estos a través de la mediación.

Un último trabajo, es el desarrollado por Abril, Rodríguez & Ruge (2009), denominado *Un pacto para la protección de la niñez*, en este, se destaca el papel de la escuela, la familia y la sociedad en la formación de los niños y niñas víctimas de agresiones sexuales. Tal victimización describe los autores, es efecto entre otros, de “adultos que posiblemente no sean personas consientes del daño que se le puede estar causando al niño o niña, se aprovechando de su estado de inocencia, vulnerando sus derechos como lo son su integridad física y personal” (p. 39). Por lo que algunas de las estrategias diseñadas, se traducen en el reconocimiento de las agresiones sexuales de las que pueden ser víctimas los niños y niñas.

Las anteriores propuestas, descritas brevemente a manera de ejemplos, presentan varias aristas para la protección de los niños y niñas en el contexto escolar, por una parte, se muestran como esenciales diversas acciones o estrategias que se puedan plantear para contribuir con el desarrollo de procesos, habilidades o dimensiones en los niños; por otra parte, se evidencia que los entornos, ambientes o contextos, forman parte del alcance de estos desarrollos; es decir, cada acción que se planifique en el escenario de la escuela debe estar en consonancia con la realidad



cercana de los menores y, por tanto, cada propuesta debe atender a las características contextuales como a las de los niños y niñas que allí se convoquen, pues tal y como se mostró en los trabajos aquí referenciados, son los contextos familiar y en general el social, los escenarios en los cuales los niños y niñas se encuentran en estado de desprotección, siendo así víctimas del abandono, la violencia, el maltrato, la agresión y todas estas acciones que violentan e irrumpen su proceso de “formación integral” –término usado de manera reiterativa, más no suficiente caracterizado–.

En paralelo a las características vinculadas a la escuela en tanto institución de protección, se reconocen otro tipo de instituciones dedicadas a este asunto. En primer lugar, se describe el rol de la entidad estatal, responsable por la garantía de los derechos de los niños y niñas en el país, caso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); en segundo lugar, se enuncia la actividad de algunos organismos Internacionales, a los que refieren los trabajos aquí analizados, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Ahora bien, es preciso destacar que las referencias a los discursos que plantean estas dos instituciones, se usan para justificar los acápites legal y normativo de los proyectos de grado de los estudiantes del programa de Formación Complementaria, no obstante, su resonancia y análisis dentro de las propuestas pedagógicas, no excede la citación de artículos y capítulos donde se habla de garantizar los derechos de los niños y niñas.

A propósito de la primera institución, es preciso recordar que la Escuela Normal, tal como lo menciona en su PEI (2014), “desarrolla actividades de los programas de primera infancia o de liderazgo juvenil que desarrolla el ICBF con apoyo de la secretaria local de salud y la comisaría

de familia” (p. 166), así mismo, estableció un convenio<sup>13</sup> para los estudiantes de la educación media y el PFC, con el objetivo que este funja como un escenario central para el desarrollo de sus procesos de intervención pedagógica.

En este sentido, algunos trabajos de los estudiantes de la ENSU, retoman los aportes conceptuales del ICBF, caso del trabajo titulado *Una voz de ayuda para el silencio de mi ser*, elaborado por Garzón & Herrera (2010), el cual, buscó “determinar las expresiones y los impactos que tiene el maltrato infantil en los niños y las niñas de la ENSU” (2010, p.13), para responder a tal objetivo y dar respuesta a algunas problemáticas derivadas del mismo, se plantearon una serie de estrategias para que los niños maltratados pudieran mejorar su relación con los demás y con su contexto. Para atender a este último propósito, hicieron uso de los apoyos que brinda el ICBF en lo educativo y psicológico, entre los que se refiere que:

Las acciones de apoyo a la primera infancia comprenden procesos, recursos, y actividades con la familia y con la comunidad, para dar respuesta al derecho que tiene la familia de ser apoyada para garantizarles a los niños y niñas desde su gestación hasta que es adolescente, su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Apoyar el desarrollo armónico e integral de los niños desde su gestación hasta los 5 años y garantizar el ejercicio pleno de sus derechos. Apoyar a las familias en el cumplimiento de la función de asistir y proteger al niño. (2010, p.16).

---

<sup>13</sup> Los centros de práctica donde los maestros en formación interactúan con las niñas y niños, serán aquellos que permitan poner en ejecución no solo la propuesta pedagógica de la ENSU, es decir, el modelo integrador con enfoque sociocrítico; sino también las apuestas políticas de atención a las infancias (Documento de práctica pedagógica, 2016, p.8). En este sentido, la ENSU, selecciona centros de práctica pedagógica como el ICBF, donde los estudiantes tanto del PFC como de grado décimo y once, puedan desarrollar sus intervenciones pedagógicas atendiendo las necesidades de la población. Para dichas prácticas se propone el acompañamiento de una madre comunitaria, que preferiblemente sea egresada de la Normal, a quien los estudiantes deben presentar una planeación de clase que será retroalimentada, antes de desarrollar el proceso de práctica con los niños y niñas.

De acuerdo a lo anterior, los apoyos que brinda esta institución gubernamental están enmarcados en la protección de los niños y niñas, desde la gestación hasta que se transite a la etapa adolescente, lo cual, se espera, garantizaría el cumplimiento de sus derechos. En esta perspectiva y en pro del desarrollo integral, que vuelve a ser enunciado una vez más, buena parte de las acciones institucionales se dirigen al apoyo que debe brindarse a las familias, que, en su función de socialización primaria, deben garantizar el fortalecimiento afectivo y el posterior desenvolvimiento del niño dentro de una sociedad, para ello, son preparadas a través de las directrices (apoyos) que el Estado les ha ofertado.

En relación con la segunda institución, aquello que aparece en diálogo con el discurso de la *Organización de las Naciones Unidas*, es retomado en términos como los expuestos en la *Propuesta pedagógica para vivenciar la democracia y la convivencia en el ámbito escolar*, desarrollada por Garzón & Gutiérrez (2000), quienes acuden a ella para indicar cómo la *Convención de los Derechos del niño* de 1959, cambió la forma de ver y tratar a los niños, es decir, dejaron de ser objetos pasivos que necesitan cuidados y caridad, para verlos como seres humanos con un conjunto de derechos.

En esta propuesta, las estudiantes encuadran su trabajo como derivado de una situación concreta, que a rasgos generales indica que a los niños con quienes trabajaban su práctica pedagógica, se les “utilizó” en la compra de votos para la elección de personero, a raíz de ello, las maestras en formación acuden a lo descrito por la ONU, que estipula como parte de los derechos universales de los que gozan los niños, sin distinción alguna, que: “los niños deben ser protegidos contra toda clase de abandono, crueldad o explotación. (2000, p.64). Tal referente normativo, constituyó punto de partida para que las estudiantes plantearan una serie de talleres en

los cuales la protección a los derechos de los niños, en especial, aquellos relativos a la necesidad de contar con un ambiente democrático y participativo, fueran garantizados.

Lo planteado a propósito del rol de diversas instituciones vinculadas a la protección de niños y niñas, revela la centralidad que adquiere el discurso jurídico en el campo pedagógico y deviene en un conjunto de acciones dirigidas al trabajo con familias, cuidadores y maestros, cuyo propósito general, es que los adultos con quienes los niños y niñas interactúan, garanticen el cumplimiento de los derechos que amparan a este grupo poblacional, lo que a su vez, deviene en el citado “desarrollo integral” de los niños y su inmersión como miembro de un grupo social.

### 3.3 La enseñanza



**Figura 4:** Matriz de análisis de la categoría Enseñanza.

Hasta este punto, se delimitaron las categorías de cuidado y protección que permitieron identificar algunas nociones de infancia construidas alrededor de ellas. Para finalizar este apartado, a continuación, se presentan algunos análisis a propósito de la constitución y la forma de pensar la infancia cuando se habla de la práctica de enseñanza. A partir, como se ha insistido previamente, de la revisión de diversos documentos institucionales.

Para iniciar, es preciso indicar que esta práctica se asocia a palabras como: aprendizaje, didáctica, capacidades, habilidades, maestro, conocimientos, lectura, escritura, matemáticas, entre otras, que serán abordadas a medida que se avance esta descripción; con esto, se advierte que al hablar de enseñanza se acude a conceptos y nociones que, si bien posiblemente no sean equiparables, se usan como sinónimos para referirse a ella.

En un primer lugar, a propósito de los *saberes*, la enseñanza aparece referida a la formación de los maestros de la ENSU, en particular, como una actividad vinculada a sus prácticas pedagógicas y en esta vía, a las disciplinas que son objeto de enseñanza, ejemplo de ello lo que describen las estudiantes Alonso, Pulga & Romero (2008), que, en función de la enseñanza de un área en específica como las matemáticas, mencionan que:

En algunas reseñas sobre la enseñanza de las matemáticas, encontramos que desde sus inicios es considerada como el "terror de los niños", su aprendizaje es memorístico, hasta que llega Pestalozzi con la idea de implementar el juego en las actividades matemáticas para que les agrade, defendiendo la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para implantarles conocimientos. (p.9).

Como lo indica este fragmento, la idea de enseñanza antes que referirse a la pregunta por la acción del maestro o la manera como se establece relación con un conocimiento disciplinar, se

desplaza hacia el aprendizaje y el sujeto que aprende, enunciando así, fines como el desarrollo integral o la individualidad, a través de técnicas derivadas del juego alrededor de la matemática, invitando a que los maestros se preocupen más por la formación integral de los estudiantes y no por una fundamentación disciplinar.

En esta dirección, el trabajo denominado *Kids in Waves* (Niño & Reyes, 2010), buscó identificar métodos innovadores para la enseñanza del inglés, basados en las necesidades e intereses de los niños. Así pues, la enseñanza de una lengua, se entiende como el propiciar y proporcionar oportunidades para que los niños y niñas descubran por su cuenta, ideas y sentimientos, logrando de esta manera un aprendizaje eficaz; para ello, el desafío del maestro consiste en seleccionar actividades que tengan relevancia y sentido en la vida del niño.

A su vez, al hablar de enseñanza se acude a algunas reflexiones de provenientes de la pedagogía, considerando desde algunas perspectivas, que esta desarrolla en los seres humanos una disciplina aptitudinal para aprender, gobernar sus conocimientos y “habilidades sociales de una forma autónoma, crítica e interactiva a través del uso de procesos de aprendizajes que respondan por el mejoramiento de las condiciones de vida del sujeto dentro de su contexto”. (Construcción del PFC 2008-2012 –Área de gestión Educativa, p. 48). Desde otra perspectiva y en vínculo con su filosofía institucional, la ENSU plantea su propuesta formativa a partir de lo que denomina pedagogía crítica, la cual, se sustenta a su vez, en el enfoque *Socio-Crítico*, tal pedagogía es concebida como “una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias, conocimientos y prácticas que les imparten con el fin de comprender la realidad de su contexto” (PEI, 2014, p. 48).

Por último, a propósito de la enseñanza en su relación con la pedagogía, se entiende que esta por sí sola, no sustenta el trabajo del maestro como cogestor de los procesos formativos de los sujetos que confluyen en el enseñar y el aprender. Por el contrario, se alude a como la pedagogía convoca otros saberes, cuyo destino es hacer viable el proceso de enseñanza – aprendizaje y la cultura, definida en múltiples relaciones. En esta vía, se retoman los aportes de Olga Lucía Zuluaga (1999), para fortalecer su propuesta formativa de maestros a través de una pedagogía que denominan relacional, la cual, no solo transversaliza disciplinas, sino que en su relación con la “relaciones escuela–sociedad; enseñanza–ciencia; enseñanza–cultura; formación del hombre–conocimiento y cultura; formación del hombre–conocimiento y sociedad”, determinan la complejidad de los procesos de estructuración de sujetos de saber.

Igualmente, frecuentemente se articula la enseñanza con la formación de maestros, enunciado en este caso un aparejamiento entre la enseñanza y el aprendizaje, como si de uno deviniese el otro. Para ejemplificar lo aquí señalado, se acude a la referencia de algunos apartados del Proyecto Educativa Institucional (PEI) que indican que: es responsabilidad de los docentes, “controlar y evaluar la ejecución de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje” (2014 p.98); es objetivo específico de la ESNU “ofrecer a otras Instituciones productos pedagógicos y tecnológicos que orienten prácticas pertinentes al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje a nivel institucional” (2014, p. 74); la institución cuenta con “proyectos de investigación acción participativa. Investigación social y etnográfica relacionada con la enseñanza aprendizaje” enmarcados en las líneas de investigación planteadas por la institución: *estudio del sujeto niñez e infancia, Estudio de contextos suburbanos y rurales y Memoria oral y etnográfica.*

Los anteriores fragmentos, derivados del PEI de la ENSU, reafirman aquella premisa que se mencionó en el párrafo anterior, bajo la cual la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es casi inseparable, tanto en los discursos como en las prácticas que se llevan a cabo la citada institución formadora de maestros; así por ejemplo, se enuncian prácticas desde las cuales los maestros deben garantizar que “la enseñanza–aprendizaje” se lleve a cabo, puesto que se supone a través de esta se asegura la formación de maestros, críticos y autónomos al servicio de los niños y niñas del preescolar y la básica primaria.

Además de los diálogos con estos saberes, se identificaron otro tiempo de afirmaciones a las que se vincula la enseñanza y que vale la pena destacar. En particular, es recurrente aludir a ella de modo instrumental, a través de la idea de “que sirve para”, es decir, al analizar algunos fragmentos donde se hace alusión a la palabra enseñanza, es posible notar como los estudiantes maestros en formación la usan en sus propuestas o proyectos como herramienta que sirve –entre otras– para atender a las necesidades de los niños y las niñas, con quienes desarrollan sus prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, Rincón & Furque (2010) describen “...se debe tener claro que la implementación de nuevas metodologías de enseñanza fortalece el conocimiento, aprendizaje, participación y formación de sujetos” (p. 52).

El anterior, entre otros ejemplos, visibilizan una mirada de la enseñanza, en la que se desplaza toda relación con otra disciplina, ciencia o concepto, pasando a ser objeto de prácticas que sirven a los sujetos como herramienta para mejorar, fortalecer y tener una participación en la sociedad. De este modo, la enseñanza se constituye en un medio que utilizan los maestros en formación de la ENSU, según se entiende, para ayudar en la formación de un ciudadano



espontáneo, que pueda expresar sus emociones, ideas, saberes e interactuar socialmente con las personas que lo rodean.

Tal comprensión, también es posible identificarla en documentos producidos en el marco del PFC, en particular, aquellos producidos como las directrices conceptuales y organizativas para el desarrollo de la práctica pedagógica, en las que se indica “el método de enseñanza es un elemento fundamental que juega un papel estratégico para obtener aprendizajes significativos, de manera general, se entiende por método, una secuencia de actividades y acciones que se desarrollan para obtener un objetivo” (ENSU, 2016, p. 11). A partir de tal idea, las planeaciones que los estudiantes del PFC elaboraran se concentran en una suerte de “*paso a paso*”, que, al momento de interactuar con los niños en el aula, se supone les posibilita organizar y definir claramente, el cómo deben llevar a cabo una clase, de tal organización, se espera obtener la construcción de aprendizajes significativos (PPI, 2016).

En síntesis, los saberes vinculados a la enseñanza circulan entre los diálogos con las disciplinas o su desplazamiento a la luz del aprendizaje, así como las complejas relaciones entre la pedagogía como saber fundamental en la formación de los nuevos en el mundo y su instrumentalización, concentrada en el cómo hacer para que los niños y niñas con quienes los estudiantes del PFC interactúan, aprendan de manera significativa.

En segundo lugar, en relación con los *sujetos* descritos en esta relación, se ubica al maestro en interacción con el alumno, a partir de una relación que se declara como horizontal y no jerarquizada, se plantea que las voces e intereses de los estudiantes deben estar presentes en lo que el maestro se dispone a enseñar.

De este modo, se plantea que si bien forma parte de las responsabilidades de los docentes, programar y organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas a su cargo, en arreglo a los criterios establecidos en la programación de un área específica, debe recurrir a lo que ofrece el grupo con el que interactúa, en términos de intereses, interrogantes y condiciones particulares, para a partir de ellos: “desarrollar los procesos de enseñanza acordes con sus programaciones y desarrollo curricular (PEI, 2014, pp. 98- 153).

Con esta orientación, se recurre a la demanda de reconocimiento de los “saberes previos” que traen los niños y niñas primero del contexto familiar, pues al reconocer esos posibles aprendizajes que elaboraron con sus primeros educadores (los padres y cuidadores), el proceso de enseñanza que lleva a cabo el maestro en el aula sería más fructífero. A su vez, tales “saberes” pueden ser usados en el desplazamiento de los saberes cotidianos a saberes científicos, tal como lo mencionan: Romero y Valbuena (2008), “(...) puesto que es fundamental que continúen fortaleciendo los preconceptos que traen los niños de manera que exista una relación maestro–estudiante para desarrollar un proceso constructivo a partir de la interacción de los conocimientos cotidianos y científicos”. (p.21).

Unos segundos saberes con los que se debería contar, tienen que ver con aquellos procedentes de la relación con el entorno, dado que al hablar de enseñanza–aprendizaje, se identifica la necesidad de que el niño interactúe con su medio y elabore conocimientos empíricos basados en la observación de la realidad, que puede ser percibida a través de los sentidos, lo anterior, permitiría que el niño posteriormente, sea capaz de adaptarse a los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela.

Esta interacción con el contexto, entorno o ambiente, según se le enuncia en múltiples trabajos de grado, entre otros, la *Propuesta de acción pedagógica que integre actividades agropecuarias con los contenidos de las áreas específicas del grado tercero de la escuela Volcán III* (Castro & Opayome, 2002), en los que se advierte que para que los procesos de enseñanza y luego de aprendizaje se produzcan, es preciso que en la interacción del niño con su medio se ofrezcan espacios para el conocimiento empírico, centrado en la observación de la realidad, asunto fundamental para que el niño descubra las características de su entorno y así, posea herramientas que le posibiliten sobrepasar los espacios del aula de clase.

Lo anterior, evidencia como parte de la filosofía institucional de la ENSU, una tensa relación en la labor de los docentes entre la planificación de las actividades que le sirven como estrategia de enseñanza a sus estudiantes, la necesidad de reconocer los ajustes necesarios derivados de los saberes “previos” e intereses y responder a criterios previamente establecidos en las planeaciones, que se concretan en el currículo institucional.

En tercer y último lugar, es posible decir que la *institución* que concentra esta categoría es la Escuela. Pues es ella, en la que ocurren todas las interacciones definidas por la enseñanza, tanto aquellas devenidas de la relación con los saberes escolares, como las comprensiones sobre la pedagogía, las simétricas entre maestros y alumnos o las contextuales. Tales relaciones confluyen en el escenario escolar, sin que necesariamente se produzcan reflexiones profundas y juiciosas al respecto.

Sin embargo, algunas referencias a esta la ubican como un escenario en el que se producen las prácticas de enseñanza, visualizándola como un espacio que, más allá “(...) de

cuatro paredes, donde se transmitía y se daba a conocer lo que el maestro quería que el niño (a) memorizara, un espacio cerrado donde el sujeto no podía salir y si salía no podría aprender” (Bello, Pachón & otros, 2010, p. 25), pasa a comprenderse como un lugar donde el estudiante puede desenvolverse a través de su relación con otros, con el contexto y con sí mismo, lo que permite generar procesos de formación integral.

Adicionalmente, se la reconoce como una organización social situada en un contexto físico, en que las interacciones entre alumno–maestro y padres de familia adquieren preponderancia para la construcción del conocimiento del niño, y su desempeño como ser social en un contexto determinado. Las interacciones que allí se dan favorecen y dan continuidad al proceso de acceso a la cultura al que el niño tiene derecho, “ayudándole a organizar, ampliar y ser partícipe de un contexto social, como también a elaborar conocimientos entorno a nuevos a saberes” (Garzón & Gutiérrez, 2000, p.33).

Por lo anterior la escuela debe propiciar espacios donde el niño se desarrolle integralmente, a través del acompañamiento del docente, quien como orientador de procesos de enseñanza y aprendizaje “debe partir del niño, de sus intereses, necesidades y de su nivel de pensamiento, para propiciarle experiencias que den lugar a "espacios de construcción de significados que conlleven al intercambio de discursos, creaciones, comunicaciones y enriquecimiento” (Contreras & Hernández, 2001, p.28).

Tales experiencias no solo llevan a cabo en el aula de clase, son una acción que se desarrolla en diversos espacios donde el niño tiene la oportunidad de interactuar con sus compañeros, maestros, vecinos y demás seres naturales que, por consiguiente, lo llevan a

comprender su mundo. De esta manera, lo que se hace en el escenario escolar, no sólo sirve para que el niño construye conocimiento, sino también, para que se forme como lector crítico de su realidad, capaz de aportar elementos básicos para emprender los procesos de transformación de su entorno.

Así las cosas, la enseñanza como categoría analítica permite reconocer diversas enunciaciones, en cuya orbita se vinculan una serie de discursos y prácticas que estudiantes y maestros de la Escuela Normal desarrollan en su campo de acción pedagógico, en ocasiones próximas a un campo conceptual y en otras –paradójicamente– ausentes de relación con este.

La lectura de las tres categorías estudiadas a partir de la tematización, permite un extrañamiento a la forma como se construyen los discursos y las prácticas en una institución cuya razón de ser es la formación de maestros, lo cual, sugiere la necesidad de la revisión de las condiciones históricas que posibilitaron las múltiples comprensiones que a la luz de los discursos, los sujetos y las instituciones, fueron marcando un lugar relevante a las prácticas del cuidado, la protección y la enseñanza de los nuevos en el mundo. Este asunto, puede ser objeto de futuros ejercicios de investigación.

Finalmente, este recorrido construyó el mapa de las prácticas, discursos, sujetos e instituciones vinculados a la discursividad a propósito de la infancia en la ENSU, a la vez, permitió la identificación de punteos iniciales relativos a las comprensiones sobre la noción de infancia. Para ampliar este último aspecto, el siguiente capítulo se concentrará en caracterizar en concreto tales nociones, considerando el trayecto hasta aquí adelantado.

#### **4. CAPÍTULO IV. LA INFANCIA, ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Una vez descritas las categorías identificadas en el corpus documental y a propósito de las cuales se producen reflexiones relacionadas con la noción de infancia, se percibe que no se alude a ella de una única forma, por el contrario, cuando se enuncia una comprensión de esta, se reconocen las formas de ser del pensamiento en un momento dado, así como sus vínculos con sujetos, instituciones, prácticas y saberes, los cuales, se supone configuran la vida y las experiencias concretas de niños y niñas. No obstante, para iniciar este análisis, debe precisarse que algunas de sus referencias no se circunscriben al campo discursivo de la infancia (Marín-Díaz & León-Palencia, 2018) sino en las experiencias de vida de los individuos. A ello se suma, que suelen usarse como sinónimos de la categoría infancia las alusiones a “los niños” y “las niñas”. El siguiente análisis, se deriva del mapa construido a partir de la identificación de las configuraciones que emergen de estos mismos documentos, en algunos de ellos sin aludir de manera explícita al término infancia, se hace referencia a ella.

Para presentar este recorrido, se optó por una descripción derivada de lo que se identificó como reiterativo en tres recortes temporales en el marco del período de estudio, que como se enunció corresponde a lo producido durante los años 2000 a 2017). El primero, delineado en los enunciados reiterativos para el período 2000–2006, en los cuales se hace referencia a la infancia en términos de niños, niñas, primera infancia, y alrededor de estos, se plantean una serie de prácticas de cuidado y prácticas educativas que dirigidas al niño y/o la niña.

El segundo, a partir del año 2007 y hasta el 2016, momento en que los documentos mostraron elaboraciones entorno a palabras como menor, sujeto de derechos, niños y niñas (lo

cual se reitera). Por último, para los últimos años (2016-2017), comienza a plantearse una idea de las infancias, acudiendo para ello a reflexiones alrededor de los intereses de los niños, prácticas dirigidas a garantizar los derechos de los sujetos y estrategias de aprendizaje que el maestro en formación debe planificar con la intención que el estudiante aprenda.

El recorte temporal identificado en tres momentos y las particularidades caracterizadas en los mismos, permite visibilizar a su vez, las reiteraciones en torno a tres cuestiones: la noción de infancia en sí misma o la manera como se le denomina para una época, el desarrollo biológico del sujeto del que se habla y finalmente, las prácticas de formación de maestros que se entretajan alrededor de ese sujeto al que hay que atender, guiar, acompañar, formar o encaminar.

#### **4.1 La infancia: los niños, las niñas y la primera infancia (2000-2006)**

Durante los años 2000 y 2006 los documentos de la ENSU recurren de manera asidua al concepto de niño y niña. En esta perspectiva, para el año 2000 los trabajos de grado muestran una fuerte tendencia por la denominación de los niños en términos etarios, empleando en términos conceptuales los aportes de Jean Piaget (1964), a partir de esta revisión, los maestros en formación caracterizan en cuál edad y estadio del desarrollo se encontraban los estudiantes o la población de muestra que utilizaron para el desarrollo de su trabajo de grado.

Igualmente, en los diez trabajos elaborados para este año, no se encuentra un concepto único respecto al niño, que es la denominación que se le otorga en todos los trabajos, sea esta

denominación plural o singular. Muestra de ello es el trabajo desarrollado por Garzón y Gutiérrez (2000):

...El punto de partida de esta investigación, es la experiencia vivida por los alumnos en la Básica Primaria de la Escuela Normal, en la elección del gobierno escolar, que los niños de primaria, fueron utilizado en la compra de votos, esto afecta la sociedad en la que vivimos, ya que desde pequeños se está privando a los niños como la toma de decisiones; por eso es importante concientizar a los niños acerca de la incidencia en la toma de decisiones. (2000, p. 15).

Elaboraciones como la anterior, donde la palabra niño o niños es reiterativa se muestran en los diferentes trabajos que se escribieron para esta época, a lo cual habría que añadir, la citada importancia de brindar a estos sujetos todas las oportunidades de participación en diversas acciones, que les aporte a su desarrollo en múltiples procesos. Asimismo, esto debe ser consentido por aquellos que están involucrados de manera directa con los niños y niñas en los diversos contextos en los que se convive con ellos, en tanto han sido designados socialmente para garantizar el desarrollo en diferentes ámbitos, de esta etapa esencial de la vida de cualquier ser humano. En el caso de la familia, por ejemplo, se induce a crear ambientes de afecto y a evitar los excesos en la afirmación del poder,

Es así como la familia sigue siendo uno de los factores de socialización más importante para los niños en edad escolar, puesto que debe crear una atmósfera de afecto, cariño y ayuda mutua entre cada uno de los miembros que la componen...De igual manera los padres deberán tratar de recomendar, modelar y premiar las conductas de ayuda y de afecto que observen en sus hijos, evitar el uso innecesario de la afirmación de su poder, el uso de fuerza y amenaza para controlar la conducta del niño, ayudándole a obtener un sentido de control de su ambiente y de ellos mismos (Grande, Garzón & Rodríguez, 2000, p.20).



Por su parte, para los años 2001–2004, las palabras que se utilizan para nominar a este grupo poblacional continúan siendo niños y niñas, y al aludir a la institución escuela, aparece el término alumno. En las producciones de los estudiantes de la ENSU se puede reconocer el énfasis asignado a la formación de los niños, en la vía de la construcción de un mejor ser humano y, por ende, dirigida al mejoramiento de la sociedad. En primer lugar, se asignan numerosas características a los niños, entre ellas un suerte de sensibilidad, sociabilidad, capacidad comunicativa, racionalidad y espiritualidad, por tal motivo, “los espacios en los que se desenvuelven deben ser adecuados para su formación, y los agentes encargados de orientar su proceso educativo, deben generar posibilidades de desarrollo integral, que permitan a los pequeños formarse como individuo y parte de un grupo social determinado” (Páez & Ruíz, 2002, p.28).

El niño es considerado, además, un sujeto investigador, ya que se le proporcionan espacios y momentos para que este actúe e interactúe con el medio que lo rodea a través de la investigación, entendida como construcción de conocimiento en la que “el niño en su pleno desarrollo tiene la capacidad de consultar, indagar, analizar y crear, basándose en la realidad social y cultural que lo rodea” (2002, p.13). En esta vía, el niño se asume como un ser activo, caracterizado así:

- Es creativo e innovador.
  - Toma un papel activo en el proceso formativo.
  - Considera que el docente es su mejor amigo y por ello intercambia experiencia con él.
  - Interactúa con todos los elementos que le brinda su contexto.
  - Es consciente de la importancia de la autoformación tanto suya como del docente.
  - Posee capacidad de asombro ante cualquier suceso que se le presente en el medio que se encuentre.
- (Rojas & Abril, 2004, p.23).

Si bien las anteriores características describen particularidades de todos los niños, hay un elemento que constituye un asunto singular, este es el contexto con el que el niño interactúa. En especial si este es el espacio natural al vivir en una zona rural, que en contraposición con el escenario de la ciudad, la noción de niño aquí se encuentra enmarcada fundamentalmente por la relación de este sujeto con su espacio, es decir, con los animales, las plantas y en general, con los oficios que desempeñan los padres de familia (ordeñar, cocinar, sembrar); por este sentido, el niño rural se convierte en un adulto en miniatura, quien participa activamente en los oficios del hogar a la vez que debe cumplir con las tareas escolares.

Lo anterior, hace visible que las diversas instituciones sociales, tales como la escuela y la familia, históricamente “han manejado diversos conceptos de niño, tales como: un sujeto de deberes, el objeto a educar, un adulto en miniatura, un ser al que es necesario salvar[lo] de la ignorancia para adentrarlo al conocimiento de contenidos” (Páez & Ruiz, 2002, p. 30). Además, las estudiantes afirman que esos significados de niño han circulado en el discurso escolar, que actualmente, enfatizaría en el niño como un sujeto de derechos, lo cual adquiere sentido en la medida en que se reconoce a la niñez como una población de ciudadanos en formación que tienen mucho que aportar al país con su expresión y su participación.

Aquí, se ratifica tanto la idea de los niños como actores o partícipes activos del mundo social, como de propuestas pedagógicas que buscan la exploración de su mundo, la comprensión de lo que acontece dentro de él y la presentación de diversas acciones ligadas a tal comprensión que de manera individual y colectiva se agencian. Entre ellas los estudiantes describen actividades encaminadas al pleno desarrollo de los niños, a través del acompañamiento que

realiza un adulto, cuya tarea fundamental es la formación del futuro ciudadano. El adulto entonces, sirve como “ejemplo” y define el tipo de características que el niño asumirá, según es presentado por Montaña, Almanza & otros (2003):

Dentro de nuestro trabajo es fundamental y valioso el concepto que cada niño tiene de sí mismo: "el concepto que tiene el niño de sí mismo influye en la manera en que su compañero y maestro responde a él; lo más probable es que, para la mayoría de los niños, la forma como los padres los tratan revista la mayor importancia respecto a la determinación de la imagen que de sí mismo se hace los compañeros, maestros y padres son modelos a seguir para los niños y las niñas por esto es considerado que el niño es reflejo del medio en el que se desenvuelve. (2003, p. 22).

En segundo lugar, se acude a los aportes conceptuales brindados por diversos autores, aunque entre ellos no se produzcan diálogos precisos. Entre ellos Comenio, que, según lo expuesto por Santana, Villamil & Hernández (2006), alude a la infancia como esa etapa inevitable que ha de ser recorrida secuencialmente. Añaden que es la mejor etapa para el aprendizaje, pues aún no hay cosas aprendidas. No obstante, luego complementan la idea anterior con la afirmación:

La niñez es entonces el punto de partida, la base sobre cual se construirán los logros posteriores. Si el objetivo a alcanzar es la formación de un hombre completo, entonces ha de existir un sujeto incompleto que completar. Esta incompletitud caracteriza la niñez. (2006, p.20).

Son numerosas las ideas aquí identificadas a propósito de la infancia, como una etapa de incompletud, una etapa inevitable, una edad para el aprendizaje o como niñez, tal diversidad de comprensiones, que para algunos pueden parecer consecuentes, develan una ausencia de profundidad analítica a propósito de la misma. De la misma forma, con estas comprensiones se

alude sin distinción a la población como a la temática que se pretende abordar en los proyectos y se obvia el contexto histórico, político y social, en el que el pedagogo checo enuncia tal discurso.

Para sumar pistas a esta problematización, en el citado trabajo que sirve como ejemplo, Santana, Villamil & Hernández (2006) ilustran una definición de niñez, en esta ocasión a partir de los postulados de Piaget, quien, para las autoras, toma como base la teoría de Rousseau, al indicar que,

Al hablar de la niñez, habría que decir que los niños no son adultos menos informados, sino que, por el contrario, son seres humanos en pleno desarrollo de su inteligencia, conscientes del mundo a través de su sistema sensorio motor. Es por esto que nuestro grupo de investigación consolida la perspectiva de definición de niño como un ser que construye y reconstruye conocimiento a partir de lo que sabe y de lo que quiere saber, dentro de un proceso continuo, en donde lo más importante en el juego como "mediador" y "rector" de un aprendizaje significativo. (2006, p.21).

Aquí se observa el uso de la palabra niñez en términos nominativos, para hablar de los niños, como aquellos seres que se encuentran en desarrollo, que construyen su conocimiento como un proceso continuo a través del juego. No se observa así, un diálogo claro –o posible–, entre los enunciados de Comenio y aquellos derivados de Piaget.

En tercer lugar, a partir de análisis centrados en el campo psicológico, se identificaron trabajos que se refieren a los niños y niñas como sujetos a quienes se les debe garantizar su pleno desarrollo a partir de la edad en la que se encuentran. Por una parte, nuevamente los estudios de Piaget cobran importancia, siendo una referencia constante de numerosos trabajos. Entre ellos, puede referenciarse el trabajo de grado de Castillo y Montaña (2004) denominado *Desarrollando la psicomotricidad en los niños de preescolar de la zona rural*, en el que se reconoce al niño

como “ese pequeño ser multidimensional, de corta edad y poca experiencia; ansioso de crecer, aprender y conocer ese mundo tan complejo del que hablan los adultos (2004, p. 19), a partir de una reflexión sobre su psicomotricidad.

A su vez, el trabajo titulado *La vivencia social con tolerancia* (2000), acude al trabajo de la psicología experimental en la que, según las autoras, generalmente se ve al niño como un ser inexperto, es decir:

Un niño es alguien a quien le falta experiencia, si bien su capacidad para aprender no es diferente a la de un adulto, si existen diferencias entre niños y los adultos, éstas se deben a que los adultos han tenido más oportunidades y tiempo que los niños para beneficiarse con la experiencia. (Corredor & Torres 2000, p. 29).

Este trabajo, de corte etnográfico, retoma los aportes de Jean Piaget para caracterizar a los niños a los que se dirigió el proyecto, e indica que este psicólogo plantea algunos elementos de una suerte de pedagogía conceptual. En estos términos, los estudios cognitivos describen aspectos, períodos, evolución y etapas de desarrollo del niño, lo que: “Se tendrá como base para analizar el grupo de niños desde los estudios de operaciones concretas (7-11) y operaciones formales (11-14) ya que los niños del grado sexto de la normal oscilan entre 9 y 14 años de edad”. (2000. p, 29).

Igualmente, el trabajo del psicólogo ginebrino es analizado desde la óptica de las operaciones concretas, período que coincidiría con la escolaridad del niño y en el que se señala un cambio en su desarrollo mental, derivado del inicio de la construcción lógica, la cual, le permite la coordinación de los diferentes puntos de vista, “es decir, en este nivel el niños ya no confunde[n]

su propio punto de vista con el de los demás, sino que lo disocia[n] para coordinarlos” (Suárez, 2001, p. 40).

Por otra parte, siguiendo la línea psicológica a partir de la cual se conciben los niños y niñas en la Escuela Normal, el trabajo de Castiblanco y Santana (2001) retoman aportes conceptuales a propósito de las inteligencias múltiples planteadas por Gardner; planteando que el desarrollo integral del niño debe tener en cuenta “aspectos como [son] el socio cultural, el histórico, el psíquico, el biológico, y el afectivo, ya que es un individuo dinámico, constructor de su aprendizaje, un ser que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción del pensamiento, según su nivel, de desarrollo”. (2001, p.29), lo cual potencia las diferentes inteligencias planteadas por este autor.

En cuarto lugar, se reconoce una mirada escolar vinculada a distintas nominaciones a propósito del niño. En un sentido, se usa la idea de un sujeto activo, a propósito del cual se le reconoce cierta individualidad en relación con los otros sujetos, esta entra en tensión con ciertas actividades que hacen del niño un ser pasivo que asume los lineamientos socialmente definidos. Entonces, es tarea tanto de la escuela como de la familia, servir de soporte para enfrentar las tensiones derivadas de las formas como se tejen las relaciones con los niños:

A la vez que el "niño" es concebido como sujeto activo, inmerso e inherente a la realidad, sujeto que desde su internalización de sentires, saberes y haceres se constituye dentro de un proceso formativo, pasa de ser un "sujeto pasivo" caracterizado por la repetición de conductas establecidas en los contenidos culturales, por ello, transformar su realidad en pro del mejoramiento social, debe ser asumido desde la educación como práctica de la libertad". (Garzón, 2004, s/p).

En función de responder a tal tarea, el educador se convierte en actor fundamental, a través de las relaciones de tipo emocional y afectivo que se establecen con los estudiantes, consideradas un factor del desarrollo integral de los sujetos. En este punto y lejos de caracterizar cierta dependencia de los niños hacia los maestros, comienzan a circular interrogantes a propósito de si esa educación constituye una práctica de libertad. Considerando de manera general, que ella permite a los sujetos la capacidad de reconocer a los otros como iguales, de trabajar colectivamente en beneficio propio y/o de los demás, de solucionar problemas en cualquier contexto, de reflexionar, de comprender y de actuar sobre su realidad para resignificarla y, lograr ser parte del mundo social y cultural en el que vive.

En otro sentido, el niño se reconoce como constructor de su proceso educativo, en esta tarea, el maestro que debe fortalecer todas las capacidades con las que los nuevos llegan a este mundo, es concebido como aquel que orienta y guía el proceso de enseñanza – aprendizaje, no quien transmite saberes, por tanto, es su deber, reconocer al niño–alumno como constructor de su propio conocimiento. Por ello se reconoce un sujeto activo, propositivo y capaz,

Teniendo en cuenta que la escuela no existe sin los niños ya que ellos la constituyen y cada uno de ellos es un sujeto activo, propositivo, con muchas capacidades que el maestro debe reconocer y potenciar, para que la formación sea mutua. El niño es el eje central del proceso que el maestro dirige y es quien lo direcciona, teniendo en cuenta la singularidad del contexto, haciendo una mirada analítica. (Quiroga & Gerena, 2004. p.20).

En un sentido más, se recuerda que como parte de la filosofía institucional de la Escuela normal, en la cual se cita a Giroux (1998), la escuela, en la cual el niño es guiado por un maestro, está inmersa en una organización constituida por comunidades sociales, donde la autodeterminación, la igualdad de oportunidades y la liberación de la autoridad represora, debe

ser mediada por la comunicación libre, el consenso y la puesta en marcha de la democracia participativa (Almanza, Ruíz & otros, 2004, s/p).

Estas comprensiones sobre la escuela, traen consigo una noción de infancia que tiene que ver con ese sujeto a quien se le deben presentar diversas posibilidades de aprender, a través de experiencias escolares que les permitan explorar espacios donde la capacidad de crear y construir nuevos conocimientos sean el eje fundamental de la formación de los niños. De lo anterior, se podría decir que la escuela se presenta como ese espacio privilegiado al que acuden los nuevos a aprender, guiado por un maestro que debe reconocer y potenciar las capacidades con las que este llega, considerando que:

(...) la Escuela no existe sin los niños, ya que ellos la constituyen y cada uno de ellos es un sujeto activo, propositivo, con muchas capacidades que el maestro debe reconocer y potenciar, para que la formación sea mutua. El niño es el eje central del proceso que el maestro dirige y es quien lo direcciona, teniendo en cuenta la singularidad del contexto, haciendo una mirada analítica. (Quiroga & Gerena, 2004, p.20).

La escuela, además, como responsable de la formación de sujetos, debe propiciar una serie de “ambientes de aprendizaje” que respondan a las necesidades específicas de los niños y las niñas. En estos ambientes, reconocer las etapas de desarrollo y los procesos biológicos es fundamental, pues a través de esto el maestro en formación planea una serie de acciones que de la mano de la “didáctica” respondan a las necesidades que emergen en el grupo de niños y niñas con quienes se está trabajando.

De manera particular, los documentos revisados estudian el preescolar, siendo un escenario central en el cual los maestros en formación de la ENSU, tal como se menciona en su



misión (2014), se desempeñarán (así como podrían hacerlo en la básica primaria). Se enuncia que en el preescolar los niños y las niñas potencian sus capacidades, conduciendo al niño a la adquisición de destrezas y hábitos que inician con el dominio de la escritura, a través de ejercicios tales como,

Pintar, punzar, recortar, ensartar, colorear, modelar, dibujar, copiar formas, hacer bolas con papel, son actividades que exigen precisión y destreza en el manejo de los dedos para coger objetos, saber dirigir el movimiento de la mano, desarrollo de la capacidad para hacer trazos, atención, seguir una dirección. Estas actividades en conjunto permiten que los niños y las niñas adquieran una coordinación viso manual, es decir una capacidad mediante la cual la mano es capaz de realizar ejercicios con la presión y precisión requeridas en el manejo del lápiz y otros -materiales utilizados en la cotidianidad de la escuela. (Castillo & Montaña, 2004, p.30).

Habría que añadir, que la etapa de la educación preescolar en los niños se caracteriza por el juego, uno de los pilares que cumplen un papel fundamental en la formación de niños y niñas y, a propósito del que se identifican diversas aproximaciones, a continuación, algunas de ellas. Primero, alrededor del juego se construye una noción de niños y niñas a partir de la cual es considerado nuevamente como el centro del proceso de aprendizaje. Rodríguez (2002) por ejemplo, se reconoce que a través del juego “los niños aprenden a reconocer y valerse de las diferentes partes del cuerpo, a identificar sus necesidades, a distinguir miembros de su familia y a expresarse gestualmente” [...] toda clase de juego ejercitado individual o colectivo contiene y desarrolla momentos y experiencias invaluable de aprendizaje” (2002, p. 24).

Segundo, el propósito del juego entra en cuestión, en esta línea, se lee como una posibilidad para que el niño tenga confianza en sus propias fuerzas. Es decir, que viva libre de temores, superando su timidez en los procesos de socialización, para que pueda “compartir

momentos de alegría, regocijo y solidaridad aprendiendo a vivir y convivir”. (Contreras Ortega, 2002, p.18),

El juego es entonces, un tiempo para el goce y no un motivo de pérdida, asunto en el que aparentemente la escuela “tradicional” lo habría instalado, al considerarlo ausente de significado. No obstante, se comprende que el “juego constituye la forma inicial del desarrollo de las capacidades y refuerza el desarrollo de los mismos. (Castillo & Montaña, 2004, p.33).

Tercero, se motiva a que los padres de familia comprendan que los juegos no deben suprimirse, ni considerarse como pérdida de tiempo, ni como vergüenza, por el contrario, deben adaptarse a los programas educativos, pues esto proporciona a los estudiantes actividades de expresión y participación social (Rodríguez, 2002).

Cuarto, se acude a los aportes de Sigmund Freud (1976), quien en una línea más psicoanalista y biológica afirma que el juego es:

El medio de expresión y catarsis, en donde el niño se revela y se libera, desarrollando los principios de un método que ve en el juego, un lenguaje a descifrar, una técnica de defensa, una conducta de revolución indirecta del conflicto urdido en el inconsciente. (Citado por Rodríguez, 2002, p.23).

Estas cuatro aproximaciones al juego, indican que los niños y niñas necesitan de este como un medio de liberación, aprendizaje, experiencia y desarrollo de las capacidades de las que están desprovistos al llegar a este mundo. Será entonces responsabilidad del adulto, en este caso el docente de escuela, la planificación de la experiencia de juego, a partir de las características físicas, cognitivas y sociales de los niños, individualizando así, las acciones de acuerdo a los entornos y necesidades identificadas. Solo de este modo, se podrían generar resultados guiados por la intención de crear a largo plazo, adultos que respondan a los requerimientos de la sociedad.

Lo que se puede entender también dentro de los procesos de escolarización como un ejercicio de normalización al atender los ritmos en el desarrollo de los niños.

De esta percepción sobre el juego, se derivan cuestionamientos a propósito de la experiencia educativa lúdica y si a través de ella es posible generar miradas críticas, soñadoras e imaginativas de su mundo. Esto es clave, dado que se tiene como pretensión que las prácticas que los maestros en formación adelanten con los niños y niñas, se dirijan a la emergencia de sujetos creativos, críticos y autónomos, con voz propia para ser partícipes del mundo social.

En quinto y último lugar, se describe la relación entre formación de maestros y ciertas comprensiones sobre el niño y su formación. Por una parte, estas se encaminan a la formación de un niño que socialmente le aporte a su comunidad. Al respecto, se considera que, en los primeros años de escolaridad, los niños y las niñas interactúan con el mundo social y, por consiguiente, entran en contacto con saberes, actitudes, prácticas y valores desarrollados culturalmente. Esto, requiere énfasis en la formación integral y, por ello, a este asunto deberían apuntar los problemas que se trabajen en el ámbito escolar. Aquí debe aprovecharse que la educación en el preescolar no está centrada en las disciplinas o materias escolares, sino en el reconocimiento de las capacidades que los niños tienen y por ende, una manera de hacerlo es a través del trabajo por proyectos, favoreciendo un “énfasis en la creatividad, en la construcción de formas adecuadas de relación consigo mismo, con los demás y con el entorno y que se inicie así el reconocimiento del ser humano como componente fundamental del ambiente (Ruiz & Rincón, 2003, p.29).

Otro elemento que le aportaría a la citada formación integral, tiene que ver el trabajo artístico (Rojas & Abril, 2004), las actividades lúdicas y el fortalecimiento corporal (Rincón; Vargas & Rodríguez, 2004), casos como el de Charari & Pachón (2002), quienes a través de un

trabajo alrededor de la música tradicional de la zona Cundinamarquesa (la música carranguera), plantearon una serie de actividades dirigidas al fortalecimiento del movimiento, la integralidad de los procesos cognitivos, la atención a las necesidades de los niños y sus intereses, mediante asuntos como la danza, constituyeron estrategias de trabajo pedagógico dirigidas a tal propósito.

Y un elemento final, describe prácticas dirigidas a la psicomotricidad, a partir del cual, se fijan unos objetivos que se concretan en los llamados “conductos motrices de base” es decir, la coordinación o el equilibrio (Contreras, 2002), para esto, es preciso multiplicar las situaciones reales, en las que el niño actúe, hable y ejecute movimientos, desarrollando un conocimiento sensible y eficaz en lo que respecta a sus relaciones con los objetos en los espacios.

Por otra parte, hay una preocupación por educar a los niños, en atención a sus particularidades, en especial, las relativas a las demandas de la zona rural. Es preciso recordar aquí, que la Escuela Normal de Ubaté está ubicada en la cabecera de provincia, por tal motivo, en ella se refleja el trabajo con municipios y veredas cercanas y los maestros en formación, acceden a la experiencia formativa con niños y niñas localizados en el campo. Ello demanda pensar, ¿quién es el niño rural?, en esta perspectiva, se encuentran respuestas como la siguiente,

(...) el concepto de NIÑO RURAL y lo concebimos como un ser humano como todos los demás, a diferencia que este presenta unas características más específicas, una de ellas es que habita en el campo, lugar en el cual tiene que trabajar para poder subsistir y estudiar. El niño rural establece un contacto permanente con todo este tipo de necesidades, las cuales puede utilizar como objeto de estudio para expresarlas por medio de la danza ya que esta le brinda la oportunidad de comunicar su sentir sin decirlo con palabras. (Rincón; Vargas & Rodríguez, 2004, p.22).

Habría que añadir, que, en tal concepto de niño, en que se articula el trabajo (de campo) y el estudio, indica diferencias con el niño de la zona urbana, pues el primero tendría dos tipos de labores, las de campo que implican la subsistencia y las tareas las escolares, mientras que el segundo, solo tendría estas últimas. Los niños rurales,

(..) son convocados desde muy pequeños a ayudar en los quehaceres propios de su medio como: ordeñar en las mañanas, cortar la leña, dar de comer a los animales (gallinas, perros, vacas, ovejas, cerdos, etc.), sacar la leche al carro, pero también deben cumplir con la labor escolar, que es percibida como otro mundo que no se relaciona con su vida cotidiana. (Castillo & Montaña, 2004, P.19).

Esta ausencia de relación entre los universos del campo y el escolar, parece generar otro tipo de relación con la escuela, por parte de estos niños, dado que ellos “valoran la educación, pues, aunque algunos tienen que trabajar no abandonan la escuela ya que ven que ésta contribuye al desarrollo de sus capacidades” (Peña & Castiblanco, 2005, s/p); en ese sentido, son niños y niñas rurales, curiosos, creativos e inquietos que buscan el interactuar con su contexto para conocer nuevas cosas.

Una última parte que caracterizaría la relación entre nociones de infancia y formación de maestros, tiene que ver con prácticas vinculadas a las disciplinas escolares, esto es, aquellas en relación con la enseñanza de la lectura, la escritura, procesos lógicos–matemáticos y científicos. A continuación, un breve inventario en relación con estos asuntos, en los que se reconoce al niño como nuevo en el mundo y, por lo tanto, en un período de encuentro con el saber. Por un lado, a propósito de la formación en procesos lectores, dirigidos a la primera infancia<sup>14</sup> y tiene que ver las primeras lecturas que se realizan cuando el niño se encuentra en el vientre materno y que

---

<sup>14</sup>El término primera infancia se utiliza para referirse a los niños y niñas de los que se venían haciendo referencia en trabajos anteriores; así las cosas, se puede decir que se utiliza como sinónimo para denominar a esos sujetos.

continúan en el mundo exterior en su entorno más próximo que es el hogar, se dirigen a demuestran amor, aceptación y compañía al recién llegado, e incluyen el inicio en el mundo de la lectura, cuyos frutos se recogerán en el ámbito escolar: “Con estos estímulos se afianza el proceso lector, ya que el niño acumula elementos del medio, con los cuales adquiere la propia concepción de mundo, que más adelante le permitirá comprender lo que escucha, lo que ve y por consiguiente lo que lee o le leen. (Charary; Díaz & Guerrero, 2000, p.32).

La experiencia de la lectura se torna algo mágico y cotidiano para los niños, es deber de la escuela y de los maestros ofrecer la oportunidad de relacionarse con los textos, convertirse en el espacio donde las prácticas vinculen la lectura en términos de codificación, pero fundamentalmente, con el placer de leer. Además, se asume que a través de la enseñanza de la lectura y la escritura se produce un acceso a nuevos conocimientos, habilidades y competencias, siendo los niños y las niñas protagonistas del acto educativo (Contreras & Hernández, 2001).

Por otro lado, en relación con formación en la informática y las matemáticas, se insiste desde un modelo constructivista, que los niños construyen su propio conocimiento con la ayuda y orientación de un docente, así, por ejemplo, el trabajo desarrollado por Ortiz & Ortiz B. (2002), postulan que los niños son artífices de su aprendizaje y por ello este se adjetiva como significativo. Esto se traduce en el vínculo con su cotidianidad, así como con las adaptaciones que sean efecto de los nuevos conocimientos, en este caso, tecnológicos.

El contexto, como se ha anotado previamente, forma parte fundamental del discurso del aprendizaje y constituye pieza clave en el acceso a nuevo conocimiento, centralizado a su vez, en la idea de interés. Ello supone que las nuevas conceptualizaciones se hacen más fáciles y comprensibles para los niños y mediante la experimentación, el aprendizaje es más óptimo, dado

que se produce en la experiencia, “el niño descubre lo que puede hacer y cómo hacerlo, creando lazos entre los saberes previos y los adquiridos y produciéndose un conocimiento efectivo, duradero y aplicable a su vivencia y siempre dirigido a satisfacer sus necesidades e intereses” (Mejía & Sánchez, 2001, p.19).

Este primer recorte temporal se caracterizó por cinco aspectos, las diversas caracterizaciones a propósito del niño y la niña, los aportes teóricos vinculados a autores de diversos campos teóricos y temporales, la centralidad en las posturas psicológicas en particular piagetianas, los estudios vinculados a la escuela y las relaciones identificables entre los niños y formación de maestros, dan cuenta de la diversa y compleja caracterización derivada de esta revisión documental. Habría que indicar en este punto, que no es posible en *strictu sensu* hablar de un estudio teórico profundo a propósito de la infancia, así muchas de las elaboraciones recurran a la nominación de “los niños y las niñas” o “la primera infancia”.

#### **4.2 El menor, el sujeto de derechos, las infancias (2007-2016)**

El segundo recorte temporal, circunscrito a los años 2007 a 2016, acude a nominaciones del orden de: el menor, el sujeto de derechos, las infancias y nuevamente niños y niñas, aunque en menor frecuencia. En relación con estos conceptos se elaboraron producciones en las cuales la importancia de atender a los intereses de los niños, las prácticas que garanticen derechos y nuevamente las estrategias para que la infancia aprenda y el maestro enseñe, adquieren relevancia. En adelante, las descripciones contemplan tanto el tiempo descrito como las nociones señaladas.

En una primera vía, se acude nuevamente a indicar como objeto de las acciones son el niño y la niña, nuevamente articuladas a la perspectiva piagetiana, pero ahora, asumidos, además, a partir de los postulados de María Montessori (1945), al referirse a términos como que el niño es constructor de sociedad y por tal motivo, debe dársele su importancia como sujeto de conocimiento, objeto de saber y base para la construcción de una humanidad diferente (Calderón & Torres, 2009).

Los niños son considerados como constructores de una sociedad mejor, por lo tanto, se inscriben en el plano democrático y como sujetos críticos. En función de ello, sería deber de la escuela no coartar los procesos de participación que los niños tienen en el aula y para ello invitan a los maestros a “brindar la oportunidad al niño de formarse en su propia autonomía, proporcionándole un ambiente donde discuta y opine frente a los sucesos de su cotidianidad. (Riaño & González, 2009, p.23).

Nuevamente se acude al escenario escolar, en la que el niño se relaciona con la educación preescolar, sea está clasificada según la edad, desde los cinco años (Espinel & Rojas, 2008); a partir de la constitución corporal, a partir de la transformación de una manera más visible, pues sus músculos se desarrollan con más rapidez y su masa aumenta. En su constitución intelectual (Gesell, 1998), pues en este momento se producen procesos mentales que tienden a absorber, revivir y reorganizar sus experiencias, permitiéndoles acceder a la capacidad crítica y el razonamiento en el marco de la escolarización. O como inicio de su etapa escolar (Alonso, Pulga & Romero, 2008) y con ello, como un proceso de socialización mediante el cual las relaciones interpersonales con adultos e incluso con sus compañeros, proporcionan elementos que contribuyen a la formación de ese sujeto llamando niño.



En una segunda vía, se suele usar la nominación niñez, a la cual los maestros en formación acuden como un término que –en apariencia– reemplaza o sirve de sinónimo para referirse a este grupo poblacional. Por ejemplo, se retoma la producción de Sigmund Freud alrededor de la citada noción, referida como “una etapa del ser humano que se divide en primera y segunda infancia, cada una con características determinadas” (Cristancho, Espinel & Rojas, 2008, p.31).

Desde un punto de vista, se enuncia como eje principal de los procesos formativos y estructuradores del ser humano. A partir de relaciones con el arte, el lenguaje y la socialización, como estructuras ya determinadas. Esta postura es complementada con el lenguaje, que, signado por su carácter social, es efecto de la interacción entre niños y con los adultos, lo que hace posible que el lenguaje se consolide como una experiencia en la etapa de la niñez (González & Riaño, 2009).

Desde otro punto de vista, la niñez es vista como la etapa fundamental del ser humano, en la cual se refleja la totalidad de su dulzura y ternura. Es una suerte de etapa mágica del ser, “en la que expresa curiosidad por todo lo que le rodea” (Niño & Reyes, 2010, p.38), por lo anterior, se debe aprovechar para construir en el niño los saberes y las capacidades que le permitirán enfrentar los obstáculos que le presente la vida.

Esta noción de niñez, se enuncia incluso en el Proyecto Educativo Institucional de la ENSU (2014), en términos del tipo de aproximación que los estudiantes de la Escuela tendrían a propósito de ella, en términos del,

Estudio del sujeto, niñez e infancia características fisiológicas y psicológicas de las niñas y los niños de preescolar y primaria acudiendo a la investigación etnográfica y al estudio

de casos a través de las metodologías flexibles pertinentes para el desempeño de los maestros promocionados por las ENS. (2014, p.147).

Llaman la atención, primero, la indistinción que hace a los términos sujeto, niñez e infancia a los que se acude para aparentemente circunscribir unas características a los niños en un momento formativo específico. Segundo, el estudio de cada una de estas palabras, desde perspectivas etnográficas y metodologías flexibles.

En la tercera vía, a propósito de la idea de los niños como sujetos de derecho, habría que decir que las elaboraciones que realizan los estudiantes, aunque no constituyen una cantidad considerable, si se perciben en los acápites denominados *Marco Legal*, aquellos en los cuales, los maestros en formación se aproximan al discurso jurídico, dando soporte tanto al documento como a las prácticas de aula que desarrollan como proyecto de grado.

Por supuesto, uno de los referentes obligados es la *Constitución Política de Colombia* (1991), parafraseando el artículo 67, que alude a la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todo ciudadano colombiano. De ello, son tanto responsables y garantes de su gratuidad el Estado, la sociedad y la familia y en particular, las instituciones del Estado deben refrendar su obligatoriedad entre los cinco y los quince años de edad. Además, será tarea del Estado vigilar, inspeccionar y asegurar las condiciones necesarias para que los menores tengan acceso y permanencia al sistema educativo.

Igualmente, se retoma el *Código del Menor* (Decreto 2737 de 1989), en el que se señalan como derechos de los menores, la atención integral de la salud, la educación y la protección, entre otros. Más adelante con la *Ley 1098 de 2007*, los trabajos de grado al igual que los documentos institucionales de la ENSU, hacen hincapié en esos artículos donde se reconoce a los niños como

sujetos titulares de derechos y a quienes se les debe garantizar el pleno desarrollo integral sin discriminación alguna.

Hay que mencionar también, la cita a la *Convención sobre los derechos de los niños de la UNICEF* (1989), de la cual, se rescata la necesidad de hacer de la educación del niño, un camino que inculque el respeto por sus padres, por su identidad cultural, su idioma y sus valores, es decir, formar a los menores en los principios de la ética del cuidado de sí mismos, del otro y del entorno.

Puede agregarse una acotación final, y es que, en algunos trabajos, el concepto de sujeto de derecho o un sujeto social de derechos, radica en el reconocimiento del niño como ciudadano y al que se enuncia de la siguiente forma,

Se entiende que los niños y niñas deben ser reconocidos como cualquier ciudadano con los mismos derechos y obligaciones en todos los espacios sociales, de igual forma propiciar las condiciones para poderse relacionar con otros y a partir de esto experimentar diversas situaciones (autonomía, creatividad, flexibilidad, tolerancia, cooperación, respeto) y sentimientos por el otro y por sí mismo; que le dan sentido a su vida y le ayudan a construir conocimientos para la misma. (Alfonso, Galeano & Rodríguez, 2009, p.38).

En esta orientación, se reconocen implicaciones jurídicas, legales normativas, éticas y políticas, tal reconocimiento indica entonces, que el “infante” se hace cargo de su rol social, adquiriendo derechos e identidades propias de su edad, pero también los deberes y responsabilidades que le corresponden según las prácticas sociales y resonando aquí, la articulación entre el derecho y el deber (Castiblanco, 2010).

Lo dicho hasta aquí, muestra que ser un “sujeto de derechos”, es tener una participación activa dentro de los contextos en los que se desenvuelve, no solo para conocerlos, sino para transformarlos. Un sujeto de derechos, según los materiales de análisis, es un ciudadano que, de manera activa, y gracias a las propuestas que se le ofrecen para participar, logra comprender y ser consciente de las dificultades y necesidades propias y de otros para plantear propuestas que resuelvan problemas y logren transformar esas realidades como un sujeto responsable y comprometido con su comunidad (Martínez, Guzmán, & otros, 2017).

En una cuarta vía, se enuncia la “primera infancia”, definida como “el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren” (Arévalo, Calderón, Torres, 2009, p.27). Es según se entiende una etapa decisiva en el desarrollo de los niños y las niñas, pues de ella va a depender la posterior evolución en sus diferentes dimensiones como la motora, comunicativa, cognitiva y socio afectiva.

En su caracterización se recurre, por una parte, a los aportes teóricos de Vygotsky (1977), en la comprensión de esta como una etapa donde el niño construye su interacción con el medio físico y el medio social a través del uso del lenguaje y que, al finalizar, toma el control de sus facultades mentales para producir pensamiento. En relación con ello, Díaz & Marcelo (2010), afirman que es por medio de esas representaciones que se elabora la interacción con el medio, donde los niños tienen la posibilidad de crear un imaginario de acuerdo a su visión crítica y a su imaginación, es decir, “se dejan llevar por las impresiones del medio y lo conciben según estas”. (p.57). En síntesis, la primera infancia es concebida como aquel rango de tiempo o etapa donde

los niños tienen la posibilidad de generar experiencias con el entorno y a partir de estas, construir procesos cognitivos.

Por otra parte, se recurre a *Ley de Infancia y Adolescencia, 1098 de 2007*, cuya noción de primera infancia se define como una etapa del ciclo vital, en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende el periodo comprendido entre los cero (0) a los seis (6) años de edad y es a partir de esta etapa, donde a los niños y las niñas se le concibe como sujetos titulares de derecho. Siendo impostergable su atención en salud y nutrición, “el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (Molina & Quiroga, 2010, p.47).

En este segundo recorte temporal (2007-2016), fueron cuatro las vías enunciativas identificadas a propósito de la infancia, los niños y las niñas (de manera reiterativa, aunque menos frecuente), los menores, los sujetos de derechos y la primera infancia. Estas cuatro vías, en buena parte vinculadas al universo jurídico, dan cuenta tanto de su circulación de los procesos de formación de maestros de la ENSU, como de las transformaciones que históricamente se han producido a propósito de la infancia y de que tiene por superficie de emergencia a la normatividad.

### **4.3 Las infancia e infancias: apuntes iniciales (2016–2017)**

En el tercer y último recorte temporal, consistente en los años 2016 y 2017, período en el que concluye el estudio, comienzan a aparecer, de manera incipiente, precisiones a propósito de la “infancia e infancias”. Primero, al hablar de infancia –en singular–, se acude a aspectos

históricos a partir de los cuales se afirma que ese concepto se ha transformado en el tiempo, pues antes no se tenía la misma consideración de la que goza en los tiempos actuales, “el concepto de infancia, como un periodo especial dedicado a la educación formal y al juego es bastante reciente”. (Cristancho, Espinel & Rojas. 2008, p.30).

En el recorrido histórico que se hace alrededor del concepto infancia, es posible leer en algunos trabajos, la idea que durante siglos los niños fueron considerados simplemente como adultos, pero más pequeños, más frágiles y menos inteligentes que los otros. Para hablar en estos términos, los estudiantes de la ENSU acuden a los postulados de autores que se ocuparon de cuestiones evolutivas desde una perspectiva psicológica y quienes se sitúan en la segunda mitad del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Para el análisis de los siglos XVII y XVIII, se revisan los filósofos John Locke y David Hume, quienes aportan la teoría del empirismo, al comparar la mente humana con una pizarra en blanco, en la cual, se irá escribiendo a medida que crece y se desarrolla el individuo. Asimismo, se acude a Emmanuel Kant y a Rousseau, de quienes retoman la existencia de características innatas del pensamiento y la importancia de los procesos internos del organismo, lo cual ayuda a entender el desarrollo del individuo.

La mirada histórica se complementa con la aparición del concepto de infancia a partir de los siglos XV al XVII pues esta, habría producido profundas transformaciones en la sociedad occidental. La infancia dejaría de ocupar su lugar como residuo de la vida comunitaria e indiferenciada del mundo adulto. Esto se complementa, con el trabajo de Phillipe Aries (1960), quien afirma que la infancia es una construcción histórica moderna; destaca que el “sentimiento de infancia” surge a partir del siglo XV en Europa, en el marco de diversas transformaciones sociales, entre ellas, las nuevas formas del tráfico comercial y la producción mercantil (que hacen

su aparición finalizando la Edad Media), y una lenta transformación de actitudes, sentimientos y relaciones frente a los niños del siglo XIX.

A su vez, desde una óptica, que se enuncia pedagógica, son retomados los planteamientos de Álzate Piedrahita, para quien la concepción pedagógica moderna de la infancia, la define como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta. Mientras que la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, la “entiende como un periodo vital reservado al desarrollo psicológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Arévalo, Calderón & Torres, 2009, p. 28). De acuerdo a lo enunciado, si bien ambas maneras de identificar a la infancia coinciden en que es un período de la vida, toman distancia en tanto la primera se ocupa de la preparación para una experiencia adulta, y la segunda, se preocupa por como esos desarrollos psicológicos y sociales, fortalecen los procesos educativos.

Por último, se retoman los discursos que han generado organizaciones como la UNICEF, en donde es posible reconocer a la infancia como: “La época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos” (Unicef, 2005, s/p.).

La anterior referencia, le permite a Montañó (2016), indicar que la infancia es el momento perfecto para generar estrategias que proporcionen diferentes aprendizajes para el futuro. Ratificando así, la importancia de la educación en la primera infancia, ya que es la base para toda la vida y es importante que los padres y maestros formen un equipo de trabajo para llevar a cabo una educación acertada.

La infancia entonces, constituye eje central de los procesos educativos, siendo el ciclo vital en el que niños y niñas desarrollan competencias que les permiten conocerse a sí mismos e interactuar con los demás. Por lo tanto, la idea de una educación para toda la vida comienza allí. Beltrán, Calderón & Moya (2010), concuerdan en que “la educación para la infancia posibilita a los niños y a las niñas a potenciar sus capacidades y a adquirir nuevas competencias, teniendo en cuenta que todo es un proceso para que los niños tengan un pleno desarrollo” (p.32). Esta educación debe ser lúdica, porque es en esta etapa de la vida donde el niño adquiere la mayor parte de sus habilidades y por esto. que se deben utilizar estrategias creativas y recreativas como juegos y arte que permitan al niño expresarse libremente, ser autónomo, y actuar dentro de su cultura.

Segundo, al hablar de “las infancias” –en plural–, asunto del que tímidamente comienza a hablarse, habría que retomar señalar, que hay trabajos de grado elaborados en el año 2011, en los que aparece este tipo de enunciación. No obstante, será más adelante (2016-2017) cuando este término en plural se aborde, quizá como consecuencia de la reestructuración al plan de estudios del Programa de Formación Complementaria, en el cual, aparece un espacio académico dedicado a los procesos de estructuración de las infancias.

Por una parte, en los trabajos del año 2011, se referencian los planteamientos de Mariano Naradowski (Villamil & Guzmán, 2011), quien enuncia dos tipos de infancias, la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada es aquella inmersa en la realidad virtual y las nuevas tecnologías, a través de las que adquiere más información y conocimientos, dejando de ocupar el lugar de no saber. La infancia desrealizada está constituida



por aquellos niños que actúan bajo su independencia y autonomía ya que viven en la calle, trabajan desde temprana edad y crean sus propias categorías morales.

Por otra parte, podría indicarse que es en los postulados que la ENSU en su PEI (2014), que se indica la necesidad de generar prácticas articuladas al trabajo con las infancias, desde esa perspectiva, se preguntan:

¿Qué lectura hacer de los contextos y cómo ubicar en ellos los procesos de estructuración de las infancias en el preescolar y la primaria?

¿Cómo concertar la estructuración de currículos pertinentes para la formación de las infancias desde el enfoque de la educación para todos? (PEI, 2014, p.149).

Para responder a las preguntas anteriores, se visualiza en la malla curricular del Programa de Formación de Maestros (2017), un seminario en el cual los estudiantes dedican tiempo al conocimiento de los procesos de estructuración de las infancias, tal y como se evidencia en el siguiente apartado derivado de las planeaciones docentes:

(El primer semestre gira entorno a) I SEMESTRE: la clase, integralidades y lecturas; se plantea la práctica desde la etnografía para llegar a la comprensión de los procesos de estructuración de las infancias y la resignificación de la clase, desde el modelo pedagógico integrador con enfoque socio crítico y el uso del método de educación relacional Fontán (FRE). (2017, p. s/p).

A propósito de ello, se elaboran reflexiones que permiten reconocer a las infancias como un constructo en constante cambio, pues si bien antes se consideraba existía un solo tipo de niño, en la actualidad lo que se muestra es que existen varias maneras de ser niños, por tanto, debe pensarse este asunto en plural:

Cuando hablamos de infancias debemos hablar que infancias hay muchas ya que esto se ve o se refleja en el aula, o simplemente como cada quien le conviene caracterizarlas o le interesa trabajarlas, porque por ejemplo en este caso cuando hablamos de un niño rural y de un niño de la zona urbana, estamos trabajando dos formas de infancias, cada una con sus particularidades, sus intereses y necesidades que deben ser atendidas” (Almanza & Nieto, 2017, p.p.60-61).

Por último, estos los planteamientos sitúan la idea que la infancia requiere participar en una serie de acciones o “prácticas” de tipo educativo que, al parecer, acontecen en espacios o contextos diversos, entre ellos, la escuela, la calle y el territorio en general, siendo estos ofertados por los adultos, los maestros y el Estado, favoreciendo que la infancia se convierta en un sujeto, como efecto de esas acciones. Un sujeto constituido mediante la realización o materialización plena de sus derechos a través de lo ofrecido para tal fin y que lo llevan a apropiarse de su territorio, resolver problemas y establecer relaciones con los demás de manera horizontal.

El último recorte temporal, indica algunas aproximaciones teóricas más precisas, a propósito de la noción de infancia, bien sea en términos singulares y con ello históricos y pedagógicos. O en términos plurales, acudiendo a referentes teóricos de la historia de la educación (caso de Naradowski) o vinculándose a la propuesta formativa del Programa de Formación Complementaria de la ENSU.

Los tres momentos descritos permiten enunciar varios aspectos, primero, el uso de las nociones niños y niñas es algo superficial como referencia teórica, impide una comprensión profunda a propósito de la infancia, aunque se acuñen algunas de sus características. Segundo, en términos de un campo discursivo de la infancia, se reconocen en los planteamientos de la ENSU, aportes de la psicología, la pedagogía, la filosofía, la historia, la historia de la educación y el

psicoanálisis, no obstante, sirven de manera tangencial a las propuestas pedagógicas diseñadas en los diversos proyectos analizados. Tercero, es recurrente el privilegio que el universo jurídico y con ello el normativo, ha ido privilegiándose en los últimos años, en los discursos a propósito de la infancia en la Escuela Normal. Finalmente, la infancia como categoría de estudio, recientemente ha ingresado en el campo de formación de maestros de la Normal analizada. Por tal razón, se requiere construir análisis a profundidad en términos epistemológicos sobre este tema.

## CONCLUSIONES

Indagar por los discursos acerca de la infancia en la Escuela Normal Superior de Ubaté, en el período comprendido entre los años 2000-2017, tiempo en el cual se dieron varias reestructuraciones en cuanto a los parámetros para la formación de maestros, evidenció diversos modos de “nombrar” y “producir” a la infancia.

Con el objetivo de identificar las diversas maneras de nombrar a la infancia, se revisó de manera detallada la propuesta de formación de maestros de la ENSU, a partir no solo de sus documentos institucionales sino además, de los proyectos de grado de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en los que fue posible reconocer múltiples elaboraciones entorno a esta, evidenciando una pluralidad de nominaciones sobre las formas de ser niño, infante o menor, que a su vez, se concretan en prácticas pedagógicas y discursos desde distintas disciplinas.

En primer lugar, fue posible observar una alusión a la infancia a partir de tres tipos de prácticas: *el cuidado, la protección y la enseñanza*; y alrededor de cada una de ellas, instituciones, sujetos y saberes que reflejan los modos desde los cuales los maestros en formación de la Normal y la misma institución, se relacionan discursivamente con la infancia.

Respecto a la práctica de cuidado, se identificaron instituciones como el Estado y la familia que buscan entorno a los niños, asegurar la estabilidad emocional, de vivienda y alimentación para este grupo poblacional y, por lo tanto, su desarrollo en las mejores condiciones tanto físicas como mentales, lo que les permitiría interactuar posteriormente en un grupo social.

Ahora bien, en relación con la práctica de protección, orbitan a luz de esta idea nociones como las de menores, sujetos de derechos o los niños y las niñas. Este mapa ilustraría que al referirse a los *sujetos* hacia quienes se dirigen las prácticas de protección, se utilizan términos que, si bien en algunos casos son considerados sinónimos, en otros adquieren cierta carga conceptual al adscribirse a discursos académicos y especialmente jurídicos.

Con respecto a lo anterior, es importante enfatizar en la manera como se nomina aquí a la infancia: el menor o el sujeto de derechos, denominaciones que emergen de saberes de tipo jurídico y normativo, a partir de los cuales, tanto las prácticas como los discursos de la ENSU, se enfocan en reconocer a los niños y niñas como acreedores de derechos que deben ser garantizados, en este caso, por la institución escolar.

Lo planteado a propósito del rol de diversas instituciones vinculadas a la protección de niños y niñas, revela la centralidad que adquiere el discurso jurídico en el campo pedagógico y deviene en un conjunto de acciones dirigidas al trabajo con familias, cuidadores y maestros, cuyo propósito general, es que los adultos con quienes los niños y niñas interactúan, garanticen el cumplimiento de los derechos que amparan a este grupo poblacional, lo que a su vez, deviene en el citado “desarrollo integral” de los niños y su inmersión como miembro de una sociedad.

Por su parte, a propósito de la práctica de enseñanza, se reconocen diversos enunciados sobre la infancia, a los que se vinculan discursos y prácticas que estudiantes y maestros de la Escuela Normal desarrollan en su campo de acción pedagógico, en ocasiones, próximos a un campo conceptual y en otros –paradójicamente– ausentes de relación con este y quizá más cercanos a una lógica del aprendizaje que de la educación.

La lectura de las tres categorías estudiadas a partir de la tematización, permite un extrañamiento de la forma como se construyen los discursos y las prácticas en una institución cuya razón de ser es la formación de maestros, lo cual, sugiere la necesidad de la revisión de las condiciones históricas que posibilitaron las múltiples comprensiones que a la luz de los citados asuntos, fueron marcando un lugar relevante a las prácticas del cuidado, la protección y la enseñanza de los nuevos en el mundo. Esta cuestión, puede ser objeto a profundidad de futuros ejercicios de investigación, no obstante, el presente trabajo provee algunas pistas en esa dirección, considerando que este recorrido construyó el mapa de las prácticas, discursos, sujetos e instituciones vinculados a la discursividad a propósito de la infancia en la ENSU.

En segundo lugar, y para responder a la pregunta *¿qué nociones sobre infancia es posible identificar en los discursos de la Escuela Normal Superior de Ubaté, durante el período comprendido entre los años 2000 y 2017?* objeto de esta investigación, fue posible señalar que al hablar de infancia no se alude a ella de una única forma, por el contrario, cuando se enuncia una comprensión de esta, se reconocen las formas de ser del pensamiento en un momento dado, así como sus vínculos con sujetos, instituciones y saberes, los cuales, se supone configuran la vida y las experiencias concretas de niños y niñas.

A propósito de la infancia, por una parte, la idea de *el desarrollo integral del niño* es reiterativo en los discursos de la Normal, por ejemplo, en su propuesta formativa, se plantea la necesidad de generar espacios que desde las diferentes disciplinas y núcleos del saber atiendan las necesidades de esos niños y niñas que aprenden.

Por otra parte, siguiendo la línea del aprendizaje y contrario a lo que señala Biesta (2016), quien afirma que al maestro se le debe permitir enseñar y más aún, debe tener el coraje de enseñar, los discursos que subyacen luego de la lectura de los documentos de la Normal, dejan ver una preocupación por el trabajo del docente alrededor del aprendizaje, así las cosas, afirmaciones como: *“el docente debe atender las necesidades del niño”*, *“el niño es un sujeto activo”*, *“el docente es un guía que acompaña el proceso de aprendizaje del niño”*, entre otras, son comunes dentro de los discursos de la ENSU. Lo anterior, llama la atención en una institución que forma maestros, cuya razón de ser estaría encaminada a posibilitar una comprensión significativa de lo que es la enseñanza y la verdadera tarea del maestro; para ello, sería necesario que los maestros en formación cuestionen la centralidad en el aprendizaje y generen propuestas desde un punto de vista educativo, es decir, desde la enseñanza.

En el corpus documental analizado, también se apreció, la pluralidad de formas de llamar a la infancia, lo que evidenciaría la complejidad de esta como parte de la población, es decir, en palabras de Foucault (2006), una serie poblacional que aparece en un momento determinado y que se hace objeto de prácticas, saberes, instituciones y sujetos, que a través de actividades o estrategias que encaminan su visibilización, control, educación y disciplina. Para el caso de la presente investigación, se resaltaron tres momentos dentro del período de tiempo determinado para el estudio, y en cada uno de ellos fue posible diferenciar diversos modos de comprender y trabajar con la infancia.

En términos de la infancia y su relación estrecha con la escuela, es claro que las prácticas educativas muestran a un infante – alumno que es efecto de las diferentes estrategias que se

llevan a cabo en el aula, o en las diferentes actividades que se desarrollan con ellos, con el objetivo de reconocer sus características, necesidades e intereses. En esta misma línea, es esencial resaltar los espacios, ambientes o contextos en los que se encuentran estos sujetos, para que esas acciones que los maestros plantean, sean acordes y contribuyan con su desarrollo “integral” y el de su “subjetividad”.

Finalmente, una discusión que queda en el ambiente, incluso con la finalización de este documento y que también sería relevante ahondar en futuras investigaciones, tiene que ver con esa premisa bajo la cual en una institución que forma maestros, como es el caso de la Escuela Normal, no hay un consenso para, nominar o definir a la infancia; por el contrario, obedece a una suerte de concepciones, en algunos casos teóricas, en otras jurídicas o médicas, que se leyeron en determinada época y sobre la cual se intenta decir algo de aquellos que llegan nuevos a este mundo. Lo anterior no pone en tela de juicio la labor formativa que desempeña la Normal, por el contrario, invita a los maestros a preguntarse por: ¿de qué infancia se habla, cuando esta se hace objeto de estudio de un maestro de la Escuela Normal?, acaso, ¿su estudio responde a conceptualizaciones que deben hacer para responder a procesos de reestructuración derivados de la acreditación institucional, o por el contrario, tendría que ver con esas transformaciones históricas, sociales, culturales y políticas a las que diariamente el mundo se viene enfrentando y que tienen efectos en las comprensiones sobre la infancia?. Este entre otros interrogantes, seguirán trazando rutas de investigación a propósito de este campo de estudio.



## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias.

- Abril, A, & Ruge, E. (2009). *Un pacto para la protección de la niñez*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Abril, L, & Henao, L. (2008). *La inclusión de mi mundo especial*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Aguilar, A, & Sierra. (2006). *Lecto escribiendo la realidad*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Alarcon, J, & Ortiz, L. (2003). *La connotación de la comunicación y el lenguaje*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Almanza. (2004). *La integridad de áreas - Un espacio para fomentar la lecto-escritura*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Alonso, S, & Romero, L. P. (2008). *El baul de los saberes matemáticos normalista superior con énfasis en lenguaje y comunicación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Angel, S. &. (2000). *Propuesta pedagógica para el manejo de áreas integradas apropiadas para niños con retardo mental leve o moderado*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Arevalo, A. & Torres, A. C. (2009). *Niños aventureros hacia el paraíso numérico*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Arevalo, J, & Rodriguez, A. E. (2009). *Formando deportistas desde el futsal normalista*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Arguello, C,Y. (2000). *Sistema evaluativo para las prácticas pedagógicas de la Escuela Normal Superior de Ubaté*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Avila, R. (2007). *La tecnología como espacio para la educación integral*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Bello, N. L. (2002). *El juego un medio de aprendizaje en la escuela*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Beltran, & Moya, C. (2010). “*abriendo las puertas a la diversidad*” *trabajo de investigación procesos de inclusión de niñas con implante coclear*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Bernal, F. G. (2000). *Producción de televisión educativa y desarrollo escolar*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Bustos, P. (2012). *Descubriendo mi magico mundo*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Caicedo. & Harvey, S, S. (2002). *Videojuegos y escuela una alianza necesaria como estrategia pedagógico- didáctico para los retos de la nueva era*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Calderon, N. (2010). *Abriendo las puertas a la diversidad*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Callejas, V. B. (2008). *La lectura y escritura como exención del arte y la imaginación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Carrillo, S. (2011). *Reconociéndonos como maestros diferentes*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Casallas, D. H. & Usaquen, H,M. (2007). *Las dinámicas de reconstrucción del currículo de matemáticas en el preescolar*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Casallas, N. Rodriguez. & Triviño, N. (2009). *Mi cuerpo tiene grandes talentos*. (Proyecto de Grado).Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Castaño. (2010). *Exploradores en el mundo de los números*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior.
- Castiblanco, A. C. (2003). *Aprendamos a cuidar nuestros recursos naturales " no a la contaminación"*. (Proyecto de Grado).Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Castiblanco, M. (2007). *Los proyectos pedagogicos espacios de integración entre padres de familia y la ENSU*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Castillo, V, E, P. (2002). *El significado de construir escuela*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Chararí, Delgado, A. M. (2000). *Motivación para la lecto-escritura*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Comba, Q, S, P. (2002). *Tecnología e informatica, una opción pedagógica para las exigencias educativas del siglo xxi*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Contreras, & Hernandez. (2001). *Lecto-escritura del entorno escolar y capacidad de argumentación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Contreras, M. (2011). *Fortaleciendo las habilidades comunicativas disminuyo mi propia agresividad*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Corredor, I. M. (2000). *La vivencia social con tolera*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Cortes,P, A. (2000). *Producción de televisión educativa y desarrollo escolar*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Cristancho, I. L, & Rojas, N. E. (2008). *Explorando grandes emociones en cuerpos pequeños*. . (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Dary, L, & Velasquez, G. M. (2003). *Estrategias para contribuir el mejoramiento del ambiente social en la escuela*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Daza, E. (2010). *Creando ando y en mi preescolar argumentando*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Delgadillo, B. (2005). *Aproximación y proyecciones del proceso formativo de maestros en la ENSU hacia la zona rural*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Delgadillo, M. F. (2001). Estrategias para mejorar las relaciones interpersonales en la comunidad del grado cuarto C de la unidad B. En U. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Delgado, M. (2000). *La autoestima un proceso social en la autorrealización de los niños del grado cuarto de la escuela experimental viento libre*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Diaz, L. X. (2008). *La atención dispersa en los niños y niñas del cuarto grado de la ENSU jornada tarde*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Docentes PFC . (2017). Planeación espacios académicos I SEMESTRE ¿Cómo leer y orientar los procesos de estructuración de las infancias?. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté/Programa de Formación Complementaria.
- Escuela Normal Superior de Ubaté. (2014). PEI: Maestros formadores de maestros y ciudadanos pedagogos autocritica. Ubaté: Escuela Normal Superior de Ubaté.
- Franco, R. & Castiblanco, L. (2003). *La cultura de prevención, un reto a la integralidad* . (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Furque, R. L. (2010). *Estructuración de los sujetos*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté Programa de Formación Complementaria.
- Galeano, Y. & Rodriguez, Y. (2009). *Somos especiales pero no diferentes*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gamba, A. (2005). *Pertinencia del currículo de formación de docentes para la zona rural*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Garzon, T, G. (2011). *La formación de la niñez por el camino de la investigación ensuista*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gerena, E,C, (2004). *El lenguaje popular como alternativa pedagógica*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Giraldo, D, A. (2016). *Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior de Ubaté.
- Gómez, & Santana. (2001). *El baúl de jaibana una herramienta metodológica para potenciar las inteligencias múltiples*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gómez, E, C. (2010). *Los valores una construcción vital*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gómez, G, D. & Robayo. (2003). *La recuperación y preservación de las microcuencas en las veredas de soaga y volcán III a partir de la integralidad de áreas*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gonzales, J, C. (2007). *El teatro vive y renace en ENSU*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gonzalez, M. & Quintero, Y. R. (2009). *Triptico. El arte la democracia el lenguaje. Un espacio integrador para la estructuración del sujeto*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Gutierrez, C, T. (2001). *El mito y la leyenda como herramienta pedagógica para promover la lectura y producción de textos*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Herrera, M, F. (2009). *Tiempo libre: jugando y pensando nos vamos educando*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Herrera, M. & Garzon, J. (2010). *Una voz de ayuda para el silencio de mi ser*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Lancheros, D. R. (2005). *Aproximaciones y proyecciones del proceso formativo de maestros en la Escuela Normal Superior de Ubaté hacia la zona rural*. Ubaté: (Proyecto de Grado). Escuela Normal Superior de Ubaté - Ciclo Complementario de Formación Docente.
- Lorena, K. & Moscoso, M, R, M. (2004). *Un encuentro con la realidad rural, como espacio pedagógico en la producción escritural*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Manrique, J. E. (2008 ). *Estado nutricional de los estudiantes del grado 503 de la ENSU*. (Proyecto de Grado).Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Marcelo, N. & Diaz, P. (2010). *Mis letras leen cultura criterio para seleccionar textos de lecto escritura*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Martinez, A. C. (2003). *La escuela como escenario de participación democrática*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Mejia, V, M. S. (2001). *La enseñanza de las matemáticas por el camino de la reflexión*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Molina, M, G. R. (2003). *Tendencias y alternativas en el manejo de los recursos escolares*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Molina, S. & Quiroga, R. (2010). *Recorriendo y apropiando mi mundo de derechos y deberes*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Montaño, G. & Marlen, H. (2003). *Hacia una concepción nueva de sexualidad basada en valores, orientado a la formación integral*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Montaño, M. C. (2003). *Proyecto de educación sexual*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté
- Montaño,V, Y. (2004). *Desarrollando la psicomotricidad en los niños de preescolar de la zona rural* . (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Moscoso, J. C. & Gonzalez, O. (2006). *El reto de integrar y dinamizar un reto grande*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Murcia, Q, D. (2004). *El baile de los angelitos . Un encuentro para la interdisciplinariedad a través de la reconstrucción de la cultura ubatense*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Niampira, L. (2009). *A little bilingual for a big future*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Niño, L. & Reyes, S. (2010). *Kids in waves*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Opayome, C, A. (2001). *Propuesta de acción pedagógica que integre actividades agropecuarias con los contenidos de las áreas específicas del grado tercero de la escuela volcán II*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Ortega, E, C. (2002). *La psicomotricidad como proyecto metodológico para el desarrollo integral de los niños d preescolar de la escuela rural volcán 1*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Ortiz, B. & Claudia, Ortiz, B. (2002). *La tecnología en la enseñanza de las ciencias sociales*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Pachon, C, J. (2008). *El aprendizaje autonomo para el desarrollo de las competencias en la dimensión comunicativa normalista superior con énfasis en lenguaje y comunicación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Pachón, N. & Chararí,S. (2000). *Propuesta pedagógica para vivenciar la democracia y la convivencia en el ámbito escolar*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Páez, I. A. (2009). *Metamorfosis de la etica sexual*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Páez, M, R. (2002). *La televisión, un espacio para la resignificación de lo cotidiano*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Páez, M. (2010). *Nadie puede vivir sin sobrevivir en el dolor permanente*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Pasito, D, V. & Guzman, A. (2011). *Atento pienso y aprendo mejorando mi ortografía*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Pérez, F, L. (2002). *Mediación y agresividad en los niños*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Pinzón, D, M. (2004). *Los niños crean y creen. Vivencias del arte, la democracia y la pedagogía hacia la construcción de identidad con niños y niñas del barrio santa bárbara del municipio de Ubaté*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Ramírez, C. C. & Charari, E. L. (2010). *Exploradores en el mundo de los números*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté .
- Ramírez, M. Y. (2002). *Los valores en la vida escolar: alternativa de construcción cotidiana y personal*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rincón, A. L. (2004). *Danitas.com la danza contemporánea un medio de expresión para los niños de la escuela Luis Carlos Galán y colegio Básico Miña*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rincón, S, Q. (2008). *I learn english playing and participating in it* . (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rincón, Y. R. (2003). *La utopía faro transformador de la educación ambiental*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rodriguez, C, B. (2010). *Construyendo mi identidad cultural desde una didáctica de la lecto-escritura y la investigación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.



- Rodríguez, D. & Lopez, J. (2010). *Mi historia es cultura viento libre*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rodríguez, G, Y. (2002). *Proyecto metodológico a partir de talleres y actividades lúdicas para potencializar la participación con acción democrática en el ámbito escolar*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rojas, E, A. (2004). *El folclore rural. Un medio de expresión primordial en el proceso integral*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rojas, M, C. L. (2002). *La creatividad : estrategia de expresión en el aula*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Rozo, D. (2005). *Creatividad. El elemento que la escuela necesita reconocer*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Ruiz, D. Suarez, D. & Velasco, R. (2009). *Pequeños lectores, grandes escritores y maravillosos actores*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Ruiz, P. & Pachon, A. (2011). *Un mundo ingenioso en los saberes de mi práctica*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Salazar, M. Suarez, A. & Villamil, Y. (2009). *El aula de clase un espacio abierto a la interacción*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Santander, D, A. (2004). *La lombricultura, una alternativa pedagógica*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Sanchez, D, P. (2009). *Sin escuela pero creciendo como buenos ciudadanos*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Sierra, O,R. (2004). *Papelitos: un espacio pedagógico y ambiental*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Suarez, A. M. (2001). *Producción de texto escrito a partir de las áreas integradas*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

- Suarez, D. (2005). *La construcción de la memoria pedagógica, docente y ruralidad*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Suarez, D. C. (2008). *El gobierno escolar como estrategia para lograr una buena comunicación en la solución de problemas organizacionales, académicos y comportamentales de los estudiantes de la ENSU*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Tierradentro, N. (2010). *La formación de la niñez por el camino de la investigación Ensuista*. . (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Tinjaca, Y, M. (2007). *La pedagogía y el humor*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Torres, & Espitia. (2011). *Hacia una mirada crítica de los procesos desarrollados en los grados terceros de la ENSU*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Torres, J. Q. (2009). *La televisión en espacio para formarnos como seres íntegros*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Valbuena, D. (2010). *Educación para adultos, la oportunidad para existenciarse*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Valbuena, L. K. (2008). *Lecto-produciendo a partir del contexto*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Vasquez, M. (2011). *Reconociendo mis habilidades y poniendo en práctica mis potencialidades*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Vasquez, P. &. (2013). *De la mano de los niños al cambio de la educación*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior de Ubaté Programa de Formación Complementaria.
- Velásquez, L. (2010). *Teveducativa memoria, reflexión y desarrollo humano*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.
- Velásquez, L. P., & Otras. (2010). *Más que especiales excepcionales*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

Villamil, L. (2011). *El jardín de las letras*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

Yomayuzza, L. & Murcia, S.(2009). *La comunicación en mi mundo autista*. (Proyecto de Grado). Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

### **Fuentes secundarias.**

Acosta, W. (2012). *La infancia como sujeto de derechos según la Unicef. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento*. En: pedagogía y saberes N° 37, (pp. 89-101).

Aguilar, D.; Toro G. L.; Giraldo, M. (2016). *Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia*. *Infancias Imágenes*, 15(1), 59-72.

Álvarez F., & Uría, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. 5ta. Ed. Barcelona: Península, (p.185-208).

Ariès, P. (1986). *La Infancia*. En: Revista de educación. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Ariès, P. (1975). *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>

Biesta, G. (2016). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*. Trad. Carlos Noguera. En: Pedagogía y saberes No. 44, pp. 119 – 129.

Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. Zapiola (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* (pp. 31-56) Buenos Aires: Teseo.

CEID-FECODE. (2000). *La educación para el siglo XXI*. En: Educación y Cultura N° 50.

Consejo Nacional de acreditación de Escuelas Normales Superiores [CAENS] (2000). *FORMACIÓN DE MAESTROS - Elementos para el debate-*. Sistema de Acreditación Nacional: Santafé de Bogotá.

DeMause, L. (1982). *La evolución de la infancia*. En: Historia de la infancia. Madrid: Alianza Editorial. (p.15-92).

DeMause, L. (1974). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Recuperado de [http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion\\_infancia.pdf](http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf)

Echeverri Sánchez, J. (2013). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 155-183. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17094/14806>

Echeverri, S. (1996). Proyecto estructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 19-27.

Escuela Normal Superior Ubaté (2014). *PEI: Maestros formadores de maestros y ciudadanos pedagogos autocríticos*. Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté. Escuela Normal Superior Ubaté (2017). *Planeación espacios académicos I Semestre. ¿Cómo leer y orientar los procesos de estructuración de las infancias?* Ubaté: Escuela Normal Superior Ubaté.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001). *Estado mundial de la Infancia 2001*. Nueva York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Estado mundial de la Infancia. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Primera Edición. Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Garcés, J. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 31-49.

García, E. (1996). Elementos para la concepción de un programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 58-67.

Gatica, N. y Chaimovich, C. (2002). La justicia no entra a la escuela. Análisis de los principales principios contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. En *La Semana Jurídica*. Recuperado el 20 de mayo del 2021 de: <http://www.lexisnexus.cl/lase-manajuridica/1040/article-10469.html>. Págs.

Kant, I. (s.f.). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

León–Palencia, A.C. (2018). *Subjetivación y práctica pedagógica*. En: Barrantes, R. (Compilador). (2018). *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. pp.79 – 91.

León–Palencia, A.C. (2020). *Los hijos no quieren ser como sus padres: Infancia, pedagogía y antropotécnicas*. En: Águilar Rosero, D. & Giraldo González, M. (Editoras) (2020). *Lecturas críticas sobre Infancia: Tensiones entre la modernidad y la contemporaneidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades y Editorial Universidad de Antioquia. pp.79-106.

Marín, D. & León, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Marín-Díaz, D. L., & Noguera-Ramírez, C. E. (2017). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(4), 607–621. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648826>

Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. (Trad. María Enguix Tercero). Barcelona: Editorial Planeta.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación 115 de 1994*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 272 de 1998*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 3012 de 1997*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 4790 de 2008*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la Apropiación Del Decreto 4790 de 2008*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J. & otros. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Naradowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Noguera, C. Álvarez, A. & Herrera, C. (2018). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia (s)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C., Marín, D. (2007). *La infancia como problema o el problema de la infancia*. *Revista Colombiana de Educación*, (53), pp. 106-126.

Noguera, C., Marín, D., Rubio, D. & Calderón, I. (2017). Informe final de Investigación: La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: UPN.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. (UNESCO).

Peñuela, D., Rodríguez, V. (2006). *Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Pérez, J.J. (1999). *El niño como sujeto social de derechos*. Recuperado el 20 de mayo del 2021 de: [www.intec.edu.do/~cdp/docs/comosujeto.htm](http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/comosujeto.htm)

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (Trad. Jordi Marfa). Barcelona: Editorial Labor.

Postman, N. (1999). *La desaparición de la infancia*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.

Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro*. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

Simmons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Valencia Calvo, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Colección de Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA.

Zuluaga, O. (1984). *El Maestro y el saber Pedagógico en Colombia 1821-1848*. Medellín: Editorial: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Antioquía: Editorial: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2010). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6221/5737>