

Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia*

[Versión en español]

Conceptions of Childhood in the Initial Training of Teachers: A Phenomenological Research Conducted in the Teacher Training Schools of the Department of Caldas, Colombia

Concepções de infância na formação inicial de professores: uma pesquisa fenomenológica realizada nas Escolas Normais Superiores do departamento de Caldas, Colômbia

Recibido el 16/08/2023. Aceptado el 24/11/2023

Omar Javier García Martínez**

<https://orcid.org/0000-0002-6266-5652>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001137441

Colombia

› Para citar este artículo:

García, O. J. (2024). Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia.

Ánfora, 31(57), 143-172.

<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1115>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: este artículo es resultado de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue develar el sentido que dan los maestros de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores del Departamento de Caldas a la relación entre las concepciones de infancia y pedagogía en la formación

* Investigación realizada como tesis doctoral del autor titulada «Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas», vinculado al grupo de Investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas. Financiación: financiación propia. Declaración de intereses: el autor declara que no existe conflicto de interés. Disponibilidad de datos: los datos de la investigación se encuentran en el repositorio de la Universidad de Caldas: <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>

** Doctor y Magister en Educación. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Caldas. Correo electrónico: omar.garcia@ucaldas.edu.co

de maestros. **Metodología:** con una metodología fenomenológica hermenéutica, en la que se indagó con el uso de entrevistas en profundidad, grupos de enfoque y cartas asociativas en tres grupos de maestros para cada normal considerada dentro de la muestra de cuatro de Caldas. **Resultados:** los resultados de la investigación muestran las concepciones de infancia que emergen, y el sentido que tienen desde la experiencia de los maestros. Estas están sintetizadas en categorías vinculadas con la reducción a la etapa del desarrollo, la infancia moderna que invisibiliza el cambio cultural, y las concepciones de infancias contemporáneas. **Conclusiones:** se concluye el sentido de las experiencias vinculadas a la construcción de concepciones determinadas en la cognición de los maestros, construidas desde la propia niñez; así como las ausencias teóricas en la formación del profesorado sobre el cambio cultural de las infancias contemporáneas y su importancia en la configuración de las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras de maestros.

Palabras clave: concepciones de infancia; cognición; pedagogía; formación de maestros (obtenidas del tesoro Eric).

Abstract

Objective: This article presents findings from broader research aimed at exploring the significance of complementary training programs at the Teacher Training Schools of the Department of Caldas in shaping the relationship between conceptions of childhood and pedagogy in teacher training. **Methodology:** A hermeneutic phenomenological methodology was employed, utilizing in-depth interviews, focus groups, and associative letters to investigate three groups of teachers from each of the four Teacher Training Schools sampled in Caldas. **Results:** The research findings elucidate the various conceptions of childhood that emerged from the experiences of teachers, shedding light on their significance within the context of teacher training programs. They are synthesized in categories. These categories encompass reduction to developmental stages, the invisibility of cultural change in modern childhood, and conceptions of contemporary childhoods. **Conclusions:** The findings underscore the significance of teachers' experiences in shaping their conceptions, rooted in their own childhoods. Furthermore, the research highlights the theoretical gaps in teacher training regarding the cultural shifts in contemporary childhoods and emphasizes their critical role in shaping pedagogical practices within teacher training institutions.

Keywords: conceptions of childhood; cognition; pedagogy; teacher training (obtained from the Eric thesaurus).

Resumo

Objetivo: este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi revelar o sentido atribuído pelos professores dos programas de formação complementar das Escolas Normais Superiores do Departamento de Caldas à relação entre as concepções de infância e pedagogia na formação de professores. **Metodologia:** com uma metodologia fenomenológica hermenêutica, que investigou por meio de entrevistas em profundidade, grupos focais e cartas associativas em três grupos de professores para cada escola normal considerada dentro da amostra de quatro em Caldas. **Resultados:** os resultados da pesquisa mostram as concepções de infância que emergem e o significado que têm a partir da experiência dos professores. Estas estão sintetizadas em categorias vinculadas com a redução à etapa do desenvolvimento, a infância moderna que invisibiliza a mudança cultural e as concepções de infâncias contemporâneas. **Conclusões:** conclui-se o significado das experiências vinculadas à construção de concepções específicas na cognição dos professores, construídas desde a própria infância; assim como as ausências teóricas na formação do corpo docente sobre a mudança cultural das infâncias contemporâneas e sua importância na configuração das práticas pedagógicas nas instituições formadoras de professores.

Palavras-chave: concepções de infância; cognição; pedagogia; formação de professores (obtidas do tesauro ERIC).

Introducción

En este artículo, fruto de la investigación doctoral, se recogen los hallazgos en la primera de las categorías que emergieron del encuentro con tres grupos de docentes en formación dentro de las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS). La investigación se basó en un problema que subyace en la formación normalista, vinculado a la presencia de concepciones de infancia. Estas, generalmente reduccionistas al campo biológico, dejan de lado las concepciones sociohistóricas y filosóficas que dan origen en el mundo contemporáneo a los estudios de infancia y a la concepción de infancia. Cabe anotar el papel esencial de estas concepciones en la formación normalista, pues hace parte de su naturaleza (Decreto 1236, 2020) y es determinante para su continuidad (de Guzmán, 1986).

El problema de la investigación también se aborda desde una preocupación surgida en diversos escenarios de formación de maestros, en los cuales la investigación, teorización y estudio académico de la infancia como categoría para ser pensada está (García y Osorio, 2020; García, 2019) suscrita únicamente a la tardía llegada de las teorías piagetianas al país (Jiménez, 2011).

Las concepciones son ideas que animan las prácticas pedagógicas de los maestros. Estas se configuran en la experiencia, y por ello se estudian desde la fenomenología; la cual abre la posibilidad de encontrar las esencias del lenguaje con las que se dota de sentido esa experiencia. Así, el investigador puede extraer la estructura semántica y configurar rodeos comprensivos que hacen evidente la comprensión profunda de las concepciones de infancia.

Se sustenta teóricamente que el nacimiento de la infancia desencadena en la historia la creación de la escuela como institución (Narodowski, 1999), la pedagogía como reflexión acerca de aquello que se le puede mostrar a los ojos de los niños (Runge, 2017), y la formación de maestros (Valencia, 2006; Álvarez-Uria y Varela, 1991). Estas categorías se encuentran mutuamente influenciadas desde entonces.

Actualmente, las infancias contemporáneas se separan de las edades de la vida y de la visión biológica del desarrollo por etapas. Se vinculan con la condición humana desde comprensiones sociohistóricas, filosóficas, y están sinérgicamente asociadas a un mejoramiento en el estado de bienestar de las naciones. La infancia en las instituciones normalistas del departamento de Caldas se encuentra reducida a la concepción de etapa de desarrollo. Esta, obviamente vinculada con estudios piagetianos, no está superada ni deja de ser importante, pero reduce la comprensión de la infancia para ser pensada, y confunde en una especie de sincretismo categorías diferentes como la niñez, la primera infancia y el desarrollo infantil temprano (en adelante DIT).

Las concepciones con que operan los maestros en las prácticas pedagógicas demuestran su pensamiento, la configuración cognitiva de la experiencia, y determinan las formas en que se relacionan pedagógicamente con los niños. Así mismo, influyen desde la cognición los escenarios de trabajo, conversación e investigación de los docentes en las ENS.

Metodología

El camino de la fenomenología para encontrar respuesta al problema de las concepciones de infancia

El carácter de la investigación es cualitativo, con enfoque de diseño mixto, basado en la fenomenología hermenéutica (Ricoeur, 2002; Greimas, 1979; Trejo, 2012), y con uso de técnicas de la investigación historiográfica del trayecto conformacional (Valencia, 2006) y de las representaciones sociales (Abric, 2001); se realizaron tres tipos de análisis: 1) doxográfico y etiológico de fuentes documentales (Valencia, 2006; García y Valencia, 2002; García, 2006), 2) análisis de prácticas sociales y representaciones de Abric (2001) con el método de asociación libre, y 3) análisis estructural del discurso y semántica estructural (Greimas, 1979).

La unidad de análisis fueron las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, y la de trabajo conformada en cada normal por tres grupos de maestros; así: 1) Docentes PFC, 2) Estudiantes PFC, y 3) Maestras de práctica. El muestreo fue de orden tentativo (Hernández *et al.*, 2006), y el tipo fue intencionado con criterios de factibilidad, participación y consentimiento informado. Los instrumentos utilizados fueron las cartas asociativas, las entrevistas en profundidad y los grupos de enfoque.

El método más cercano al objeto de estudio y a la pregunta de esta investigación es la fenomenología hermenéutica, puesto que se involucra directamente con la experiencia del sujeto desde el análisis del fenómeno que es la concepción de infancia y pedagogía. Da valor, significado y sentido a la esencia de su narración objetivada, analizada, y luego sintetizada por el investigador. Así mismo, se usaron algunas técnicas de investigación histórica para analizar la información documental, y técnicas de las representaciones sociales para recolectar la información directamente de las fuentes vivas que son los maestros.

El interés fundamental del investigador fue desentrañar sentidos que los maestros entrevistados dan a la infancia en relación con la pedagogía y la formación de los maestros. Estos sentidos aparecen explícitos en la narración

particular de la experiencia, que es personal e intransferible. Son comprensibles a partir de la posibilidad que da la fenomenología de develarlos al hacer la epojé, utilizar los caminos de reducción trascendental de esa experiencia, y generar interpretaciones hasta encontrar la estructura de la concepción y su relación con el mundo evidente al investigador. Al mismo tiempo, la experiencia del sujeto es una representación del mundo de la vida que se vincula con la de otros, pues existen asociaciones que los sujetos realizan porque están relacionados e interactúan entre sí. Para elucidar y comprender la asociación de las concepciones, se utilizaron las cartas asociativas de Abric (2001) como herramienta para poner en situación y encontrar las asociaciones de la experiencia con la construcción de la concepción; luego profundizada en la entrevista y el diálogo en grupo de enfoque. La figura 1 muestra el diseño metodológico con momentos sucesivos de recolección, análisis y tratamiento de la información recabada en las ENS.



Figura 1. Diseño metodológico.

Resultados

La experiencia de los maestros como respuesta a la pregunta por las concepciones de infancia

Los maestros, al reflexionar sobre aquello que les pasó en la configuración de sus concepciones actuales de lo que es la infancia, recuperan la experiencia sobre su propia niñez. Es decir que las anécdotas, solicitadas como búsqueda de raíces de esta configuración, dan fruto al convertirse en experiencia narrada por los maestros; como se presenta a continuación:

Las concepciones son complejas, en tanto confluyen en su configuración múltiples momentos de la historia personal que las nutren desde diferentes dimensiones. Para autores como Abelleira y Abelleira (2019), por ejemplo, los maestros construyen sus concepciones sobre los hombros de algunos autores de referencia que han estudiado en su formación normalista, de grado o postgrado, dependiendo de su nivel de formación. Construyen su concepción también en el encuentro con otros maestros, en elementos del lenguaje que ha llegado a convertirse en reflexión, pero que no tiene una razón clara de su aparición; por ejemplo, con información de los medios de comunicación que detentan ideas sobre los niños, la infancia o lo infantil

Las vías de construcción de la concepción de infancia son múltiples y refieren un panorama difuso en tanto a academia se refiere. Algunos, desde un paradigma científico de la didáctica de las ciencias, consideran las concepciones en relación directa con los conocimientos académicos que debería exhibir el profesor. Sin embargo, hay quienes, desde una perspectiva pedagógica más vinculada a la experiencia, sostienen que son ideas que se convierten en determinantes del pensamiento y la acción en los maestros (Zimmerman, 2004; Guzmán y Guevara, 2010; Zimmerman y Trabazo, 2015; García y Osorio, 2020), y revelan estas concepciones en sus discursos al recuperar la experiencia de la memoria.

Las concepciones son construidas cognitivamente en procesos personales en las que, más que adquirir un conocimiento de tipo conceptual, la persona estructura un saber con base en la experiencia; en la que se integran conocimientos, puede ser en diversos y amplios períodos de la vida, y de acuerdo con información recabada en distintos contextos. Estas concepciones permiten o restringen el aprendizaje, y determinan las conductas de las personas. Además, son ideas que animan las formas de pensar y de hacer en la vida cotidiana, y esto no necesariamente se hace de manera explícita (Zimmerman, 2004).

En adelante, se presenta una de las cinco redes semánticas pertenecientes al análisis de los resultados y su discusión; la que se denomina «las concepciones de infancia». Luego, aparece la síntesis del proceso al presentar las conclusiones de este estudio, sus enlaces y las intuiciones profundas del investigador (Manen, 2016, p. 406).

Las concepciones de infancia



Figura 2. Red semántica Concepciones de infancia.

Fuente: García, (2023, p. 159).

Concepción de infancia como etapa de desarrollo.

Cuando los maestros de las Escuelas Normales son consultados por la infancia, refieren con mayor frecuencia a la concepción de etapa de desarrollo, generalmente desde los estudios que han hecho o sobre información recibida sobre las etapas piagetianas. Esta es una reducción de la infancia que especialmente hace referencia a una de las nominaciones de las edades de la vida, conocida como primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad; un límite que varía y que resulta culturalmente arbitrario. Veamos alguna de las ocurrencias de los maestros entrevistados, donde se refieren a ello:

ENS 2MEO49: [...] una etapa de la vida que el niño desarrolla unas habilidades que van a permitir posteriormente tener mayor capacidad de desenvolverse, como es la convivencia, como es la autonomía, como es el conocimiento de sí mismo, como todas esas habilidades de orden cognitivo que pueda desarrollar. (Comunicación personal, agosto 20 de 2020).

La categoría que surge del análisis es la concepción de infancia como etapa de desarrollo, esta es la forma de nombrar y de representar más frecuente y recurrente la infancia en los discursos de los maestros. Para ellos, la infancia es una etapa que comprende diversos períodos, nombrados de distintas maneras. Se asume, entonces, que existe sincretismo entre niñez e infancia, y entre infancia y primera y segunda infancia. En términos generales, cuando los maestros piensan en este concepto ven a los niños de educación inicial de cero a cinco años y de educación básica primaria. Esa sería la infancia comprendida como etapa de desarrollo.

Al comprenderla como etapa de desarrollo, hay una vinculación fuerte con las teorías del desarrollo, los discursos del crecimiento y desarrollo y el desarrollo infantil temprano (DIT). Esta categoría del discurso no está sola, actúa en conjunto con la infancia vinculada a la vulnerabilidad, al futuro, a la despreocupación, a la imaginación y al arte, y la infancia con voz; las cuales aparecen descritas a continuación.

Concepción de infancia vinculada a la vulnerabilidad.

La concepción de infancia configurada en la modernidad detenta un carácter de división del mundo adulto y el infantil, que se sustenta en características de los niños; como la necesidad de jugar, la carencia de conocimientos y experiencias, la despreocupación, la vulnerabilidad, entre otras. Esta última es recurrente en

los discursos donados por los maestros en formación de las normales, quienes asumen con normalidad esta forma de pensar la infancia. Uno de los relatos sobre la experiencia de los maestros lo demuestra.

ENS 2MPO19: [...] es una etapa en la que mucha vulnerabilidad o sea el niño por ser niño ya es vulnerable por el hecho de que las cosas que tenga y la manera en cómo vive, cómo conviva digamos que siempre una vulnerabilidad que es la dependencia, pero también puede estar expuesto a otras condiciones como lo son las vulnerabilidades físicas, en cuanto a digamos que las condiciones genéticas pueden tener una mayor predisposición pueden tener algún tipo de discapacidad o algún tipo de enfermedad o algo pues que afecte su desarrollo físico. (Comunicación personal, agosto 5 de 2020).

La vulnerabilidad es una forma de nombrar a los niños como «carentes de», dado que están lejos de alcanzar la autonomía sobre el cuidado de sí. Es claro desde el punto de vista de la crianza de los seres humanos que el proceso de desarrollo intrauterino es incompleto en relación con los demás animales, y que, como otros mamíferos superiores, necesita de cuidados de los adultos incluso para la sobrevivencia. Sin embargo, el sentido con el que se utiliza la vulnerabilidad de los niños en las ocurrencias de los maestros supera esta relación con los adultos, y está vinculada, desde las inferencias del investigador, con vulneración de derechos, brechas socioeconómicas, vulnerabilidad social, inclusión, y, en general, a una mirada heterónoma del niño, que no es capaz de valerse por sí mismo y que, en el contexto de actuación social y las desventajas que tiene por no tener satisfechas las necesidades básicas, está en mucho más riesgo. No se evidencia un discurso idealista de infancias autónomas, en camino de autorrealización, sino uno en el que permanece un niño carente.

En este sentido, la vulnerabilidad se relaciona menos con las características del DIT, propias de los seres humanos, y coincide más con una visión de adulto-centrismo en la que no se reconoce al niño como sujeto autónomo. Es decir, las decisiones vitales tienen que ver mucho con la edad y con lo que se considera una madurez del sujeto; tanto a nivel cognitivo como afectivo.

Concepción de infancia vinculada al futuro.

Esta concepción de la infancia es antigua y ha acompañado el pensamiento de las culturas con herencia grecolatina, puesto que desde la antigüedad a los niños se les ha dicho que son el futuro. Esto conlleva a un aplazamiento del niño, quien llegará a ser importante cuando llegue a la adultez. En esta manera de pensar la

infancia el futuro de la experiencia del niño es el pasado del adulto (Mead, 2002); una concepción que se fortaleció en la modernidad y que aun, en este momento histórico y cultural, luego del siglo XX al alcanzar la concepción de titularidad de derechos continúa, porque las huellas culturales son muy profundas. En palabras de los maestros se puede visualizar la futurización de la infancia a través de uno de los relatos:

ENS 3RPPO10: [...] yo le aporto a ella, educar es darle los pasos a los estudiantes para que ellos empiecen como a visualizar un futuro, entonces mi futuro yo lo veo siendo un doctor, un veterinario, no solamente enseñarles a leer y a escribir sino también a que ellos mismos vayan descubriendo lo que van necesitando y lo que pueden asimilar para cuando ya sean jóvenes, para que ellos visualicen ya su futuro [...] para que ellos vayan como empezando a hacer un aterrizaje de lo que ellos de lo que ellos quieren y pueden ser en el futuro. (Comunicación personal, octubre 20 de 2020).

Estas ideas de la infancia, la niñez y lo que son los niños, son una de las trazas de la herencia grecolatina que mantenemos por tener una historia marcada por la colonia española. Kohan (2004), también mencionado por Durán (2015), en su conceptualización de la infancia recupera de los escritos platónicos de la antigüedad algunas marcas del lenguaje que perduran como determinantes del pensamiento acerca de los niños. Una de estas marcas está signada como «La infancia como material de la política: el material de los sueños políticos; discurso de la necesidad en perspectiva de un futuro mejor» (p. 46).

La enseñanza consiste en preparar a quien todavía no es para cuando sea. El sujeto está aplazado en esta concepción en la que el *subjectum*, aquello esencial de quien se es, todavía no es posesión de este ser que está en formación. Esto además repercute en una idea de la formación en la que todavía no se es un sí mismo como tal, sino que se es la semilla de quien llegará a ser. Esta concepción de infancia no reconoce entonces un sujeto de la formación que tiene una idea de sí mismo en el presente, no le reconoce que ya es un sujeto, le condena a solamente ser cuando haya alcanzado la mayoría de edad.

Se podría poner en evidencia el argumento que funda la concepción llevándolo hacia sus límites, preguntando, por ejemplo, ¿cuándo se deja de estar en formación y ya se es un sujeto?, ¿cuándo se llegue a ser joven o pase a un colegio? O, tal como lo expresa la maestra entrevistada, ¿en qué momento a los niños se les deja de pensar como *infantia*, es decir sin voz, y por lo tanto competentes para elegir, para discernir, para comprenderse a sí mismos?

La respuesta es simple, pero no fácil. Las leyes progresistas sostienen que, en todo momento, independientemente de la edad. Tal es el caso de Argentina, con la

expedición de la ley 26.743 de 2012 se marca que cualquier persona puede hacer el cambio en el registro de su identidad de género. No hace falta un tratamiento médico, y esto incluye a las infancias, además, en su vida cotidiana su nombre de pila elegido tiene que ser utilizado.

Esto marca un cambio a nivel internacional, en el que los niños no son vistos desde la postura tutorial en la que los adultos cuidadores son quienes tienen que tomar las decisiones por ellos, sino como sujetos de derechos por sí mismos. La ley prevé que los padres pueden estar en desacuerdo, pero en este caso se contempla lo que la ley supone como el mejor interés, y se toma en consideración lo que dice el niño. Por lo tanto, en el caso de un niño o niña que quiere cambiar de sexo, después de tramitar el cambio de su nombre en el registro civil, hay obligación administrativa de que en las escuelas y su comunidad sean llamados por ese nombre (Stewart *et al.*, 2020).

Por lo tanto, en una postura en la que el niño no se aplaza para el ejercicio efectivo de sus derechos como un sujeto en igualdad de condiciones, su visión en futuro es insostenible, y esto se observa en las prácticas cotidianas en la escuela. Quienes asisten a la escena cotidiana de la escolarización pueden darse cuenta si el niño es tratado como sujeto de derechos, por la postura exhibida en el discurso y las prácticas de los maestros, porque desde sus concepciones reaccionan a la voz del niño, a sus elecciones, a sus posesiones personales o al ejercicio del libre desarrollo de la personalidad; y es allí, en la reflexión que hacen de sus prácticas, donde revelan que continúan futurizando al niño, sin superar la figura heterónoma de alumno.

Concepción de infancia vinculada a la despreocupación.

La despreocupación, como la vulnerabilidad, la desprolijidad y la carencia son rasgos propios de la concepción de infancia moderna, porque el niño es pensado como ser heterónomo. Este rasgo, presente en los discursos de los maestros al pensar la infancia desde su experiencia, devela una preocupación adulta para que el niño pueda vivir su infancia en la niñez. Una preocupación loable, tanto desde la concepción de infancia moderna, como de la concepción contemporánea. Los adultos, y en especial aquellos que son maestros, son garantes y coadyuvantes de la posibilidad de que la infancia sea esencia en la niñez. Uno de los relatos representativos de esta postura de los maestros es el siguiente:

ENS 1CPO15: Yo creo que es un momento y creería que es un momento para ser feliz yo creo que los niños en la infancia los niños deberían poder ser felices y no estar muy preocupados y angustiados conceptos es aprender en este momento

hay niños que ya se preocupan que, por la situación económica de la casa, que, por situaciones sociales, políticas y bueno son muy chiquitos para eso no es cierto eso no es el momento para eso creería que la infancia también es un momento para aprovechar y jugar y ser muy feliz. (Comunicación personal, agosto 05 de 2020).

Comienza aquí una contraposición a la visión del niño como aquel sujeto que necesita protección o como lo dijera Ariès (1987) «vigilancia», que es una percepción de la niñez emanada de la concepción moderna. A los niños se les encapsuló en las escuelas para que no accedieran a los secretos de la vida adulta, porque Rousseau los definió como unos seres diferentes. Esta concepción de la infancia como momento para ser feliz, y que es deseable que esa condición se detente durante la niñez, es muy cercana a la visión de la Unicef, que vale la pena citar:

Tener pocos años no es lo mismo que tener infancia. Los adultos envidian a los niños porque se supone que la infancia es un periodo libre de preocupaciones, donde lo más importante es crecer y aprender a vivir. Pero la infancia puede perderse muy pronto en la vida: cuando alguien sufre un problema muy grande en su niñez decimos «se ha hecho adulto de repente». (Estado Mundial de la Infancia citado por UNICEF y OEI, 2008, p. 15).

Aquí se marca la distinción entre infancia moderna, que tiene como característica la despreocupación; y la niñez, que es una categoría cronológica y jurídica. Esta es muy importante para demarcar los derechos de los niños, y la expedición de leyes en estados nacionales garantes de estos ante la desprolija forma en que los adultos nos hacemos corresponsables de su devenir. Es deseable que esa condición se viva en los primeros años de vida, en la niñez; lo que no significa que la infancia se agote simplemente por cumplir los dieciocho años. La infancia no pertenece indefectiblemente a la niñez, pertenece a los seres humanos independientemente de la edad que ostenten.

Arendt *et al.* (1993) tienen una manera interesante de referirse a ello, puesto que sostienen que hay un problema con la línea que divide a los niños de los adultos, pues supone que no se puede aprender cosas nuevas cuando se es adulto o tratar a los niños como si fueran iguales. Así mismo, sustentan que no es una regla dependiente de la edad, pues realmente depende de factores diferentes en cada contexto sociocultural.

Lo anterior demuestra cómo el mundo adulto separado del mundo infantil está siendo observado como un escenario de crítica de los supuestos fundamentales de la infancia moderna, vinculada solo a la niñez, y presente siempre que los niños puedan ejercerla de acuerdo con las disposiciones adultocéntricas, un

problema crítico de la contemporaneidad que escapa de las discusiones sobre la escolarización y la formación inicial de maestros.

Concepción de infancia con voz.

La definición antigua de infancia significa sin voz, convertida durante siglos en regla general para tratar a los excluidos del mundo adultocéntrico, machista o si se prefiere: heteropatriarcal, porque así era la cultura occidental. Durante todo el siglo XX se intentó dar voz a los niños desde pedagogías activas, declaraciones de derechos, exposición mediática, etc. Escuchar voces de maestros que comienzan a concebir los niños con voz es un panorama de transformación para el contexto de la formación normalista y, por ejemplo, una de las docentes del PFC relata su experiencia de la siguiente manera:

ENS 3RPO24: El escucharlos, el devolver la palabra. Ayer precisamente veía una conferencia de Carlos Skliar acerca de las conversaciones, la estrategia de conversar en el aula, como esa posibilidad de generar aprendizajes en los estudiantes, el conversar o sea el ir al aula, no a repetir sino a conversar es una posibilidad de que usted conozca a sus niños de que aprenda con ellos, de que los niños aprendan con los demás niños, que tengan la cercanía [...] yo pienso que es de identificar ¿cuáles son esas condiciones que tienen? Que, como decía ahorita, hay condiciones que nosotros como docentes tenemos mucha responsabilidad y que tenemos muchas posibilidades. (Comunicación personal, febrero 28 de 2020).

De nuevo, la concepción contemporánea comienza a aparecer en los profesores del PFC desde la apropiación del conocimiento de última generación. En este caso se referencia a un reputado autor latinoamericano, Carlos Skliar, quien reconoce la infancia como una categoría que no se circunscribe a la niñez, pero su argumentación no se ancla allí solamente; la profesora entrevistada lo menciona en relación con devolverle la voz al niño. En este sentido, la concepción de este como sujeto de derechos del siglo XX nos dejó una fuerte convicción en la transformación del concepto antiguo de niño sin voz (*infantia*), y que requiere de un adulto para hablar por él para conseguir que haya un reconocimiento de sus derechos, que, por lo menos, su voz sea escuchada y, lo más importante, tenida en cuenta.

Algunos niños como Greta Thumberg, Francisco Vera, Fernando de Lucio, Aleida Ruiz Sosa y Malala tienen exposición en medios y plataformas digitales, y desde allí reclaman un cambio en la manera de referirse a las infancias

contemporáneas; en tanto se vinculan con la idea de no ser tratados como menores por la carga semántica que esto conlleva.

El paso a seguir en la reflexión pedagógica sobre la formación de los niños, si se quiere asumir un cambio en el adultocentrismo y la autocracia denunciadas por los niños, implicaría, por ejemplo, poner en perspectiva crítica el modelo de ser humano para su formación, superar la postura condescendiente de quien les da voz y, en definitiva, visibilizar a los niños, hacerlos escuchar, utilizar un lenguaje respetuoso, no estigmatizar, informar e incluir en el discurso perspectivas de género. Esta postura incipiente apenas en los discursos de los maestros que acompañan la formación en el PFC es ya una ganancia, una ventana abierta hacia la construcción de una concepción de infancia y niñez contemporánea.

Concepción de infancia contemporánea.

La concepción contemporánea de infancia implica pensar esta categoría como parte de la condición humana, deslindada de la edad y de la biología. Se remite a esta como una dimensión que permite a los adultos las natalidades, las proyecciones, los sueños, la desprolijidad; características ubicadas hasta hace algún tiempo en la niñez. La infancia contemporánea se configura desde múltiples ciencias y disciplinas. El mundo actual, en el que bajan las tasas de natalidad y la expectativa de vida se hace más larga, los adultos envejecen más lento y la franja de gente joven se hace más grande. Los maestros perciben el cambio cultural y lo hacen evidente al reconocerse infantes siendo adultos:

ENS 3REO25: [...] o a veces cuando uno hace salida con amigos, con la familia, incluso uno se vuelve un niño, uno olvida que ya uno es un adulto que se uno no se comporta con un adulto, que uno se pone a jugar con los niños pequeños y cosas así, que puedan hacerse con ciertos familiares, por ejemplo, con mi mamá soy muy mimada, entonces yo soy mamá y también yo soy una niña con mi papá [...] (Comunicación personal, agosto 05 de 2020).

La infancia contemporánea se ubica como parte de la condición humana, como una construcción sociohistórica no biológica (Postman, 1983; Bárcena, 2002; Bárcena, 2009; Marías, 2005; Narodowski, 2016; Skliar, 2012), una configuración cultural moderna que dividió a los niños de los adultos gracias a las teorías románticas de Rousseau (Ariès, 1987; Arendt *et al.*, 1993; DeMause, 1991; Caril, 2011; Kohan, 2004). Una división del mundo basada fundamentalmente en el establecimiento de temas que se volvieron secreto (Elías, 1993; Postman, 1983; Manen, 2016; Mead, 2002), y a los cuales se tendría acceso al atravesar ciertos

momentos o experiencias de la vida. Los conocimientos acerca de los niños comenzaron a tener un lugar en las palabras, las costumbres, las tradiciones, las bibliotecas y, finalmente, en la escuela.

Esta división del mundo ha perdido fuerza, dado que la asimetría existente entre adultos y niños ha dejado de existir por el advenimiento de las pantallas; inicialmente las de la televisión, ahora en los smartphones, los ordenadores, las tabletas y demás formas de comunicación que implican el aplanamiento de la asimetría. El dominio de los secretos ya no reside en los adultos: padres, cuidadores o maestros, sino en los contenidos de la televisión, en los que la presentación de lo infantil está signada por el adultocentrismo.

Lo que todo esto viene a significar es, creo, que nuestra cultura cada vez proporciona menos razones y oportunidades para la niñez. La TV. crea un contexto de comunicación que estimula la idea de que la niñez ni es deseable ni es necesaria, que, a los niños, en efecto, no los necesitamos. Y cuando he mencionado el hecho de que la niñez se acaba no quise decir la desaparición física de los niños, pero, de hecho, esto también está ocurriendo. Nuestro índice de natalidad está bajando y lo ha estado haciendo durante la última década, por lo que se están cerrando colegios por todo el país. (Postman, 1983, p. 20).

Coinciden con Postman algunos latinoamericanos como Carlos Skliar, quien diferencia la niñez de la infancia; tal como en esta investigación y con argumentos similares. Además, está de acuerdo con esa insostenibilidad de la infancia moderna en la actualidad y dentro de la misma escuela que tenemos.

Cuando se refiere la infancia como parte de la condición humana, también se observa de manera similar lo que les pasa a los adultos que cada vez se resisten más a la vejez; por ejemplo, Narodowski, que llama a este fenómeno «un mundo sin adultos». Los niños se realizan como adultos sin la mediación de la familia o la escuela, a través del conocimiento que les presentan los medios de comunicación. Los adultos, por su parte, comienzan a parecerse cada vez más a los niños. Hay múltiples indicadores de que esas características de la infancia moderna se presentan sin vergüenza en el adulto y durante toda su vida, porque la infancia hace parte del trayecto de la vida y, por ejemplo, las teorías de la formación han migrado de la niñez, a toda la vida, y hasta la muerte.

La infancia es una categoría vinculada a la condición humana, de carácter sociohistórico, desvinculada de la edad y de la estricta relación con la niñez. Es deseable desde todo punto de vista que se viva intensamente en este período antes de los dieciocho años, pero está vinculada con las nuevas experiencias en cualquier momento de la vida. Encaradas como natalidades, son un despertar de la condición infantil, aunque cronológicamente se esté adulto o físicamente envejecido. Nos

hemos dado cuenta de que la división de los adultos y los niños se ha desvanecido en este cambio cultural que algunos llaman «prefigurativo» (Mead, 2002), otros, modernidad líquida (Bauman, 2003) postmodernidad (Latour, 2007). En fin, la percepción de que los determinantes de la infancia y de las demás edades de la vida son ahora difusos y menos asimétricos es clara para muchos. Los maestros en formación y formadores en las ENS así lo advierten, pero sin el acceso a estos marcos de referencia.

Ahora bien, entre todos los adultos se debe garantizar la infancia a los niños. Un proverbio africano dice «Para educar a un niño hace falta la tribu entera» (Marina citado por Mesonero, 2008), con el que están de acuerdo los maestros de las normales. Observan que la garantía de los derechos de los niños es corresponsabilidad de todos los involucrados, que existe una relación necesaria entre escuela y familia como instituciones humanas, sociohistóricas, creadas y sostenidas para la socialización primaria y secundaria (Pozo *et al.*, 2004) y, al mismo tiempo, para la garantía de los derechos de los niños (Álvarez-Uría y Varela, 1991). Puesto que en la relación escuela-familia no solamente se agencian los derechos educativos de los niños y las niñas, sino todos sus derechos; por lo menos como una obligación ante la legislación existente (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006).

Discusión

Tres generaciones diferentes de maestros, protagonistas de la formación de docentes en Caldas, han donado desde su cognición sus anécdotas, saberes y su experiencia a la construcción de este proceso. Se finaliza entonces con una síntesis que implica dar cuenta, tanto de lo dicho por ellos, como de las inferencias del investigador. Por ser este un proceso fenomenológico y en la búsqueda de ser consecuente con lo expresado por Van Manen, se busca poner en evidencia las intuiciones profundas (Manen, 2016, p. 406), que superan la mera opinión.

Las concepciones son ideas construidas en la experiencia de la vida, es decir, eso que nos pasa (Skliar, 2003; Larrosa *et al.*, 2018; Larrosa, 2003); aunque no solo esto es experiencia, pues para llegar a serlo en el nivel que interesa a los investigadores debe pasar por el tamiz de la reflexión. Esto implicó para las maestras y maestros que narraron su experiencia pensar en el pasado, reflejar esa situación y, desde la utilización del pensamiento, construir un relato. Es claro, desde las teorías de la mente, que solamente el sujeto mismo tiene acceso privilegiado a sus estados mentales, y que su donación es el lenguaje capturado del

ambiente, fijado en texto y trabajado rigurosamente para lograr comprensiones que irremediamente son reflejos de la realidad. Pues estas personas han vivido la formación de maestros como estudiantes de escuela normal, como profesores del programa en el que se forman los maestros nóveles, como maestras que acompañan en sus prácticas pedagógicas a otros en formación, y, desde allí, han construido una forma cognitiva que anima sus prácticas en lo referente a las infancias.

En cuanto a las concepciones de infancia que surgen en los discursos de los maestros, vale la pena decir que una de las que aparece con más frecuencia es la de la infancia como etapa de la vida y como etapa de desarrollo; llamada «primera infancia» o «edad parvularia». Notablemente influenciada de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, hace que sea una determinante en el pensamiento de los maestros.

Esta visión determinante en la concepción de infancia es la fotografía del fenómeno, en el que los discursos de los maestros tienen la característica de anclarse en experiencias formativas un tanto superficiales o insubstanciales. En el marco de lo académico, porque, aunque tienen esta referencia explícita o implícita de Piaget, el conocimiento de la teoría es liviano, infundado, elemental y aparente. Se alejan los discursos en la concepción de infancia como etapa de desarrollo de posturas puristas, estudiosas, ilustradas, que son esperadas en ambientes de formación terciaria. Es una reproducción de palabras que no tienen un fondo, y que invisibiliza tras este discurso las teorías contemporáneas de la infancia, que apenas son perceptibles en sus concepciones. Algunos profesores del PFC reconocen la historia de la categoría infancia, y de cómo se ha tenido en la historia de la humanidad apenas una luz sobre lo que son los niños y la importancia de estudiar lo infantil.

La identidad de la escuela normal como institución, desde su creación, deviene de la relación de la infancia con la pedagogía. Es lo que en el marco de la sobrevivencia de las normales les podría dar la capacidad de continuar emplazando un lugar en el mundo; pues, el campo de la educación inicial o enseñanza básica será su nicho de trabajo, desarrollo, investigación y prestigio (de Guzmán, 1986).

Otra concepción dominante en las ENS es la rousseauniana, aquella de la división del mundo adulto y el de los niños, que recientemente se ha puesto en tela de juicio por parte de Arendt (1993), Bárcena (2009), Narodowski (2016) y Postman (1983) (por mencionar algunos). Aun cuando se puede decir que es una idea que resulta revolucionaria, genera una nueva controversia, y es difícil de aceptar porque rompe con lo establecido en el transcurso del siglo XX, así como con todos los discursos y prácticas que tienen que ver con la configuración de la niñez contemporánea y las abstracciones de la infancia. De manera que este tema, hasta estos días, no se discute en las normales, y las ideas contemporáneas continúan veladas a los maestros.

En ninguna de las ENS aparece la discusión del cambio cultural contemporáneo protagonizado por la infancia (Mead, 2002) y configurado en las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía, que implica darse cuenta de la «desaparición de la infancia moderna». Se advierte sí que, ante el cuestionamiento del investigador, aparece una nostalgia por esos niños que dejan de serlo por su realización temprana; quienes ya son otros, porque los niños de hoy no son los que otrora fueron los maestros formados en la tradición normalista durante el siglo XX (Valencia, 2006; Loaiza, 2009). Esta teoría ya no les es suficiente para comprender el cambio de la cultura y los niños del presente.

Es evidente que el sentido de la añoranza por la infancia desaparecida se ancla en la propia experiencia. Esto es natural en los seres humanos, dado que se ha crecido y aprehendido la concepción de la infancia en la experiencia de la niñez; en el contacto cotidiano con los niños en la escuela como dispositivo social de aislamiento de estos del mundo adulto. Esto anticipa como lo natural, lo que debe ser con relación a la existencia de los niños, incluso hasta llegar a la reducción de estos a la categoría de alumno, cuando no se logra desligar la condición de sujeto niño de la escolarización.

Es claro que no es desdeñable el conocimiento de la primera infancia como etapa de desarrollo, pues resulta útil para el entendimiento de los niños en la práctica pedagógica. Se hace necesario enriquecer la comprensión de la infancia, deslindarla de otras categorías que tienen que ver con los estudios sobre los niños; como el desarrollo infantil temprano, la primera infancia y la niñez. En todas las culturas las edades de la vida son arbitrarias y dependen en esencia de la percepción cultural, por ello es pertinente reconocer otras categorías diferentes a la edad y la biología para la comprensión de las infancias contemporáneas, y encarar los retos de la escuela del futuro. Es el cambio de la sociedad en relación con la infancia lo que ha llevado a que hoy el área de conocimiento conocida como los *Childhood Studies* sean objeto de estudio, en el que confluyen diversas ciencias y disciplinas de conocimiento que están influenciadas desde diversas perspectivas teóricas, pero, sobre todo, políticas; en tanto se ubican cercanas a la búsqueda del desarrollo económico.

En los discursos de los maestros es dominante la concepción de la infancia moderna, porque se anclan a características como la vulnerabilidad, la imaginación, la despreocupación, la titularidad de derechos, y es pensada en función del futuro. La infancia moderna es construida desde el siglo XVII hasta finales del siglo XX. Ser niño implicó durante todo el siglo XX la protección de los adultos, la revelación gota a gota de los secretos de la adultez y el cuidado por su vulnerabilidad ante los peligros del mundo y los de estar a solas consigo mismo. Todo esto dentro de un panorama pedagógico basado en discursos morales que fueron perfeccionando la visión del niño vinculado a la educación escolarizada, hasta llegar a la reducción

de la categoría a la de alumno. En este sentido, la tesis de Narodowski (1999) sobre la reducción del niño a alumno es magistral:

El ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente el ocupar un lugar heterónomo de no-saber, contra puesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe. Por lo tanto, la escolarización no consiste en otra cosa que el proceso de infantilización de una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como «alumnos». Todo aquel que ocupe el lugar de alumno deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse en forma dependiente y heterónoma frente a un docente que habrá de decidir qué se enseña. La escuela borra los saberes previos de los alumnos, a menos que estos coincidieran plenamente con los que ella transmitiría. El ser alumno de la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saberes y poderes; un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. (p. 42).

El alumno moderno se convirtió en objeto de trabajo de la escuela, en una objetivación que genera la idea universal de un niño prefigurado biológica y pedagógicamente. Se le presentarán los objetos del mundo escogidos por los adultos para sacarlo de su ruda condición inicial, y se irá buscando la humanidad en él o colocándola sobre él, preparándolo para la vida; una que al parecer comienza cuando se deja de ser niño.

La concepción contemporánea se mueve de lugar para ubicar la infancia como parte de la condición humana sin el referente de la edad, «[...] se trata por tanto de un concepto que no es biológico, que no tiene que ver ni con la fortaleza, ni con el deterioro: es el argumento. La vida humana tiene argumento, tiene una estructura proyectiva» (Marías, 2005, párr. 13). Es importante que, en las ENS, de acuerdo con su identidad y su naturaleza, se profundice en las características de las infancias contemporáneas, que se alejan del supuesto fundante de la modernidad sobre la importancia absoluta de la edad.

Autores como Julián Marías no solo plantean la arbitrariedad de las edades de la vida, sino que en la actualidad estas edades han ido cambiando; la vejez y el deterioro se han aplazado, y se cuenta siempre con nuevos proyectos y natalidades (Arendt *et al.*, 1993; Bárcena, 2009), incluso cuando ya se es viejo. Las edades de la vida no son cronológicas ni jurídicas, sino que están vinculadas fuertemente con las experiencias, con aquello que nos pasa (Larrosa, 2003) y que determina quiénes somos. En ese sentido, las natalidades, los aprendizajes, la vulnerabilidad o la madurez no son potestad de un grupo humano determinado específicamente por el número de años vividos. La infancia, por tanto, está presente a lo largo de

la vida, no solo vinculada a los sentimientos determinantes, orientados desde lo adulto hacia los niños (Ariès, 1987). En un mundo que va perdiendo incluso a los adultos (Narodowski, 2016), quienes se proclaman también como eternos jóvenes, vulnerables, la consecuencia es que tanto esas visiones cognitivas del ser humano como su formación van quedando atrás.

Es característico de la concepción de infancias contemporáneas la desaparición de los niños o de lo que aparecía como infancia moderna, lo cual podría ser un artificio postmoderno al anunciar la muerte de múltiples categorías hacia finales de siglo XX (Latour, 2007; García, 2007). Esto no deja de ser, al mismo tiempo, una deconstrucción necesaria de la infancia moderna como la conocemos, tras los rasgos de la cultura que muestran unos niños diferentes a los que configuraron la cognición y la cultura de la modernidad. Se podría decir que la infancia como categoría está en construcción, puesto que desde múltiples campos y formas de nombrar se hace evidente una transformación cultural y cognitiva que emerge en la actualidad, y pluraliza la concepción única moderna. Por ello, se habla teóricamente hoy de infancias contemporáneas.

Esta concepción «contemporánea», en el que se pluralizan las infancias, se categoriza desde las formas de nombrar de investigadores como Narodowski y Baquero, 1994 (Narodowski, 1999; 2016), otros hablan de niñeces; como Alvarado y Lobet (2013). En plural implica, más que una muerte, una transformación vinculante con las esferas socioculturales y sociohistóricas del cambio cultural que ha tocado la infancia moderna. El nacimiento de esta en la modernidad transformó la sociedad (Ariès, 1987), y como consecuencia deviene el diseño de la escuela (Comenius, 1657) y su posterior realización (Álvarez-Uria y Varela, 1991); así como los discursos morales que dan origen a la pedagogía (Runge, 2017; Rousseau, 2000) y el nacimiento de las instituciones formadoras de maestros (Valencia, 2006; Báez, 2005; de Guzmán, 1986). Esta relación entre infancia, escuela, pedagogía y formación de maestros dota de sentido e identidad a la escuela normal como institución; sin embargo, esta historia, que es presente y futuro, no ha sido apropiada con sentido identitario, y puede llevar en poco tiempo a la muerte de las ENS, como ha pasado en muchos países (de Guzmán, 1986).

Los pensamientos emergentes de los que dan cuenta los maestros en sus discursos resultaron para ellos difíciles de nombrar, describir y comprender. La cognición que se configura en la experiencia y, que aquí se denomina «concepciones», determina las formas de hacer, sentir, pensar y representar las infancias en el contexto específico de la práctica pedagógica. El poder de las concepciones radica en la manera en que permiten o limitan la apropiación de nueva información, dan sentido a lo que se hace en la práctica, y realmente producen comportamientos y conductas profesionales de los maestros. Cuando las concepciones se basan en reduccionismos de lo que hoy día se puede concebir como infancias

contemporáneas, los procesos de formación de maestros van hacia esa misma dirección, por la relación sinérgica entre las concepciones y las prácticas.

Conclusiones

En los discursos de los maestros emergen diversas formas de concebir la infancia, en claro sincretismo con la niñez, las edades de la vida y la idea de la etapa de desarrollo. Una evidente alusión a la formación psicopedagógica piagetiana que ha inundado el ambiente académico de la formación de maestros en todo el sistema. A la base de estos estudios está la biología; es decir, una configuración del pensamiento desde las ciencias naturales que reduce la categoría infancia a lo que nos pasa a todos los seres humanos por un preordenamiento genético, con base fundamental en la transición de una edad a otra.

La infancia como categoría es una construcción humana, es decir, que ha sido configurada en las mentes de las personas al darle ciertos atributos y un lugar dentro del pensamiento (Ortiz, 2006). En tanto categoría es susceptible de ser pensada, y por ello se describe, se escribe, se investiga y se analiza al desmenuzarla para su comprensión. Esto se hace con mucha más potencia para ambientes de formación de maestros desde el campo de las ciencias sociales, especialmente desde la sociología, la antropología, la historia, e incluso algunas incursiones desde la filosofía.

Los seres humanos construyen concepciones basados en sus experiencias del mundo, que son simbólicas (Alvarado y Lobet, 2013). La infancia es una construcción simbólica no muy antigua, Arendt (1993) dice, desde un pensamiento crítico, que Rousseau descubrió la infancia y dividió el mundo entre lo adulto y lo infantil; según su juicio, un error, por la división que se dio. Así mismo, se le reconoce como el padre de la pedagogía moderna, pero todos los autores contemporáneos reconocen que quien la hizo visible como categoría para ser pensada en siglo XX fue Phillippe Ariès, que la vuelve un tema para la investigación en ciencias sociales y humanidades.

El descubrimiento de Ariès es que la infancia como categoría es creada en la modernidad a partir de unos sentimientos nuevos hacia los niños, inexistentes hasta entonces. Convergen en ello diversos autores que han escrito sobre el tema, y se reconoce a Ariès como el historiador o el sociólogo de la infancia (Lebrun, 1975; Elías, 1993; Njenga, 1987; Ariès, 1987; Vincent *et al.*, 1992; Narodowski y Baquero, 1994; Trisciuzzi y Cambi, 1993; Narodowski, 1999). Algunos otros en la misma línea; como Mead, 2002; Alzate, 2003; Bárcena, 2009, 2006; Enesco, 2009;

Runge, 2017; Martínez, 2013 y Narodowski, 2016 también refieren la invención de la infancia a la obra de Ariès. Nótese que, si se hace un rastreo epistemológico de estos autores y los marcos de referencia de sus teorías, se ubican en la sociología, la antropología, la filosofía y la historia.

La infancia no es una categoría biológica (Postman, 1983); es una de pensamiento, construida por los seres humanos. Hay que diferenciar el concepto de infancia de los períodos del desarrollo, que, dicho sea de paso, son construcciones sociales y diversas sociedades dividen de manera diferente los periodos del desarrollo; dado que esta construcción es arbitraria y se adoptó con propósitos del discurso social. A esto se le denomina «construcción social», que es una idea acerca de la naturaleza de la realidad que aceptan los miembros de una sociedad particular, en un momento específico, con base en percepciones o suposiciones subjetivas compartidas (Papalia *et al.*, 2009).

Con lo anterior se quiere demostrar que quienes escriben de infancia, en su mayoría, lo hacen desde un punto de vista histórico, sociológico, antropológico o pedagógico. En este sentido, filósofos, educadores o investigadores en educación son quienes buscan comprender la relación de la infancia con la escolarización. Ante la crisis de la escuela y la desaparición de la infancia, con las características de la modernidad, están pensando hoy día cómo reconstruir los procesos educativos y formativos.

Los maestros de las ENS de Caldas están más cercanos a la concepción de una infancia etapificada desde la biología y la psicología. Al ser esta la concepción imperante y encontrar una gran debilidad en la relación de la concepción de infancia con la pedagogía, es claro que la urgente actualización de los maestros está por realizarse. Con todo, el panorama es alentador, porque existe ya un camino allanado por algunos docentes en los PFC, quienes han incursionado en las lecturas de la infancia como categoría sociohistórica y comienzan a percibir los enganches entre la infancia y la pedagogía.

Resuenan las confusiones de los maestros al tratar de identificar si la infancia es finita y, al igual que la niñez, finaliza a los dieciocho años; pues identifican en sí mismos, siendo adultos, características infantiles. Se dan cuenta de que lo infantil no tiene que ver con la edad, sino con la capacidad de jugar, imaginar, emprender o crear cosas nuevas; dar nacimiento a procesos y proyectos personales, aprender, formarse, ser vulnerable, despreocupado o desprolijo. Estas son características del comportamiento humano que pueden darse en cualquier momento de la vida.

Las infancias contemporáneas son múltiples, pues desde la historicidad de la categoría se reconocen por lo menos tres formas de construcción: la del antiguo régimen, el niño sin voz y los vejámenes cometidos en su contra; la de la modernidad construida en la sociedad occidental a partir del siglo XVII, psicopedagógicamente reducida a la categoría de alumno, y que desemboca

cultural y jurídicamente en el niño como sujeto titular de derechos del siglo XX; y las infancias contemporáneas: hiperrealizadas o desrealizadas (Narodowski, 1999; 2016).

Los maestros en formación en las normales de Caldas dan sentido a la infancia moderna. Es importante enfatizar en que pertenecen a los tres estratos de maestros entrevistados. Esto supone que en el contexto no ha habido suficientes aperturas teóricas a los marcos de referencia de las infancias contemporáneas, las que ahora deslindan la infancia de la niñez, del DIT, que ubican la infancia en todo el trayecto de la vida, y trabajan en la comprensión de la importancia de intervenir en su desarrollo cognitivo temprano, para hacer el trabajo pedagógico mucho más potente para la vida de los seres humanos.

Las formas de pensar de los maestros acerca de la infancia, los niños, las etapas del desarrollo, la escuela, la formación de los maestros y la pedagogía son construcciones cognitivas que determinan radicalmente sus formas de hacer en las relaciones con los niños y la comunidad que les rodea. Trabajar en pro de una cognición situada en las teorías contemporáneas de la infancia puede desembocar en una toma de conciencia sobre lo que realmente significa ubicarla como parte esencial de la naturaleza de las escuelas normales superiores, y proceder a fortalecer pedagógica e investigativamente el contexto en el que se forman los maestros; quienes finalmente son responsables de la formación de la niñez.

Los maestros están siempre en formación y pueden modificar sus concepciones, su cognición y, por ende, sus formas de conducir las prácticas pedagógicas. A lo largo de las categorías se han puesto en evidencia asuntos de necesaria atención, puesto que cognitivamente se han configurado por grupos de profesores de forma que se repiten sin mucha reflexión. En concreto, se hace referencia a los principios mencionados por Ariès, como la cortesía o la vigilancia; el adultocentrismo y la adultocracia referidos por niños influenciadores del mundo; y la relación con la familia en el ejercicio de la función comunitaria del maestro. Asuntos que pueden, desde el punto de vista cognitivo, ponerse en discusión en los escenarios de formación de maestros a partir de la crítica del modelo de ser humano con el que se conduce esta, y así lograr un cambio también en la pedagogía.

Referencias

- Abelleira, Á. y Abelleira, I. (2019). De lo infantil, escuchando al corazón y tomando el pulso. *Memorias I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas* (pp. 1-5). Universidad de Caldas.

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A.
- Alvarado, S. V., y Lobet, V. (2013). Introducción. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la Infancia desde América Latina* (pp. 27-34). CLACSO.
- Álvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta.
- Alzate, M. V. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 201(31), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/277030979_El_descubrimiento_de_la_infancia_II_modelos_de_crianza_y_categoria_sociopolitica_moderna
- Arendt, H., Romero, J. y Cerdán, J. B. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris. Época II*, 7, 38-53. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/260>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. (N. G. Guadilla, Trad.). Taurus.
- Báez, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427-450. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570210>
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. *Daimon*, (26), 107-123. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11921>
- Bárcena, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 245-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>
- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Anthropos*, (224), 113-139. https://www.academia.edu/1468080/Una_pedagog%C3%ADa_del_mundo_Aproximaci%C3%B3n_a_la_filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_de_Hannah_Arendt_en_Revista_Anthropos_no_224_pp_113_139
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. (Rosenberg, M. Trad.) Fondo de Cultura Económica.

- Caril, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós
- Código de la Infancia y la Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).
- Comenius, J. A. (1657). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- de Guzmán, M. (1986). *Vida y Muerte de las Escuelas Normales: Historia de la formación del magisterio básico*. PPU Promoción Publicaciones Universitarias.
- Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. Septiembre 14 de 2020.
- DeMause, L. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Alianza.
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186.
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051494011.pdf>
- Elías, N. (1993). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Enesco, I. (2009). *Concepto de Infancia a lo largo de la historia*. Universidad Complutense de Madrid.
- García, O. J. (2006). *Las tendencias educativas en las tesis de los maestros normalistas y su incidencia en la formación superior del magisterio colombiano en el período de 1936 a 1948* (tesis de especialización). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- García, P. (2007). *Bruno Latour y los límites de la descripción en el estudio de la ciencia*. Editorial de la Universidad de Granada.
- García, O. (2023). *Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas* (tesis de doctorado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>

- García, O. J. (2019). *Infancia, pedagogía y formación de maestros en los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas*. Universidad de Caldas. Inédito
- García, O. J. y Osorio, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 211-232. <https://revistasoj.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2295>
- García, O. J. y Valencia, C. H. (2002). La formación del maestro normalista de Manizales en el área de Educación Física durante la década del cuarenta del siglo XX. *Revista de Educación Física y Recreación*, (13), 71-84. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-educacion-fisica-y-recreacion>
- Greimas, A. (1979). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Gredos.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia 1968-2006. *Revista colombiana de educación*, (60), 123-140. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/845>
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 245-269. <https://www.redalyc.org/journal/869/86954033011/html/>
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Larrosa, J., Christine, K. y Jaques, C. (2018). *Elogio del profesor*. Miño Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI Editores.

- Lebrun, F. (1975). *Philippe Aries, siglos de Niñez*. El Umbral «Puntos-historia».
- Loaiza, Y. E. (2009). *Sabio o Erudito: el maestro de las Escuelas Normales de Caldas 1963-1978*. Universidad de Caldas.
- Ley 26.743 de 2012. *Establécese el derecho a la identidad de género de las personas*. Mayo 23 de 2012 (Argentina).
- Manen, M. V. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Marías, J. (2005). *Las edades de la vida. Conferencia de Julián Marias*. <https://solidaridad.net/las-edades-de-la-vida-conferencia-de-julian-marias3087/>
- Martínez, M. V. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/30144>
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*. Editorial Gedisa.
- Mesonero, A. (2008). Aprender a vivir, conviviendo bien: competencia social y cívica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 427-438. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317045.pdf>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. edu/causa.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Narodowski, R. y Baquero, R. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, (4), 1-10.
- Njenga, G. (1987). *A Social History of Family Life*. <https://su-plus.strathmore.edu/server/api/core/bitstreams/86081d16-f2c7-48d4-b112-7b91adf55abb/content>
- Ortiz, A. (2006). Cassier y las formas simbólicas. En Ortiz, A. y Lanceros P., *Diccionario de Hermenéutica* (pp. 41-48). Universidad de Deusto.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. McGrawHill.
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, (31), 1-24. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-32/>
- Pozo, M., Álvarez, J. L. y Luengo, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. J. (2000). *El Emilio o de la Educación*. (R. Viñas, Trad.) elaleph.com.
- Runge, A. K. (2017). La conformación disparatada de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización. *Conferencia Inaugural Doctorado en educación, Seminario de pedagogía, Universidad de Caldas* (págs. 1-17). Universidad de Caldas, Manizales.
- Skliar, C. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(5), 67-81. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- Stewart, V., Narodowski, M. y Campatella, M. (2020). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 263-280. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10804>
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación. *Revista De Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101. <https://doi.org/10.51422/ren.v11i2.138>
- Trisciuzzi, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición*. Riuniti
- UNICEF, OEI. (2008). *Plan de formación: Innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales. En el marco del proyecto: Instituto*

para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la Niñez. Unicef.

Valencia, C. H. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Rudecolombia.

Vincent, G., Simon-Nahum, P., Leveau, R., Schnapper, D., Ariès, P. y Duby, G. (1992). *Historia de la vida privada. El siglo XX: diversidades culturales*. (J. L. Cremades, Trad.). Taurus.

Zimmerman, M. A. (2004). Las teorías académicas y las concepciones personales en la formación docente. *XI. Jornadas de investigación*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Zimmerman, M. A. y Trabazo, M. F. (2015). ¿Qué piensan los docentes acerca de lo que enseñan? Concepciones personales sobre los contenidos escolares. *Revista Educación Cultura y Sociedad*, 5(2), 121-135.