



Concepciones de infancia y escuela en maestros de Escuelas Normales Superiores en Caldas¹

Childhood and school conceptions on teachers from High Normal Schools in Caldas

Omar Javier García Martínez  

Para citar este artículo: García Martínez, O. J. (2024). Concepciones de infancia y escuela en maestros de escuelas normales. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-16. <https://doi.org/10.14483/16579089.22323>

Recibido: 8 de octubre de 2024

Aprobado: 10 de julio de 2025

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación doctoral centrada en las concepciones de infancia en maestros de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia. El problema de investigación se sitúa en la manera como los maestros configuran y reproducen concepciones de infancia. Esto en relación con el vínculo entre escuela e infancia, la comprensión crítica de las infancias contemporáneas y la infancia como categoría sociohistórica. Estos son aspectos que afectan las prácticas docentes y los procesos formativos y pedagógicos frente a los desafíos culturales actuales. A partir de estas consideraciones, el objetivo fue develar el sentido que otorgan los maestros a la relación entre infancia, pedagogía y formación docente. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, desarrollada bajo un enfoque de fenomenología hermenéutica con diversas técnicas de recolección de información aplicadas a tres grupos de maestros. Los resultados revelan una concepción dominante de infancia reducida a la comprensión de los niños como sujetos escolares y la escuela como su espacio natural. Se identificaron tensiones entre esta visión moderna y los desafíos contemporáneos de las

infancias posmodernas. Se concluye que la escuela es asumida como tecnología de transmisión en crisis, lo que demanda una revisión profunda de los modelos formativos y conceptuales en la formación inicial de maestros. La investigación invita a actualizar las concepciones de infancia en clave sociohistórica, reconociendo las transformaciones culturales en curso.

Palabras clave: infancia, escuela, formación de maestros, pedagogía, educación

Abstract

This article presents the results of a doctoral research project focused on the conceptions of childhood among teachers at the Higher Teacher Training Schools in the department of Caldas, Colombia. The research question addresses the way teachers configure and reproduce conceptions of childhood. This is related to the connection between school and childhood, the critical understanding of contemporary childhoods, and childhood as a sociohistorical category. These are aspects that affect teaching practices and training and pedagogical processes towards current cultural challenges. Based on these considerations, the objective was to uncover the meaning teachers give to the

¹ Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas. Tesis doctoral. Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Caldas. Febrero de 2019 a octubre de 2022.

2 Doctor en educación. Universidad de Caldas. Correo electrónico: omar.garcia@ucaldas.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-6266-5652>

relationship between childhood, pedagogy, and teacher training. To this end, a qualitative methodology was developed using a hermeneutic phenomenology approach with various data collection techniques applied to three groups of teachers. The results reveal a dominant conception of childhood reduced to the understanding of children as school subjects and school as their natural space. Tensions were identified between this modern vision and the contemporary

challenges of postmodern childhoods. The conclusion is that school is viewed as a transmission technology in crisis, which demands a thorough review of formative and conceptual models in initial teacher training. The research invites us to update conceptions of childhood from a sociohistorical perspective, recognizing the ongoing cultural transformations.

Keywords: childhood, school, teacher training, pedagogy, education

Introducción

Este artículo es resultado de una investigación realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas en Colombia. Estas instituciones se dedican a la formación inicial de maestros para el trabajo como docentes y directivos docentes en educación preescolar y básica primaria. Las primeras Normales del departamento aparecen en la primera década del siglo XX en la ciudad capital (Manizales) y sobre la segunda mitad del siglo en ocho municipios, teniendo como resultado un departamento con gran concentración de Escuela Normales Superiores dada su extensión y demografía. Desde 1998 se viene fortaleciendo a las Normales a través de la creación del sistema nacional de formación de maestros y con los procesos subsiguientes de acreditación y verificación, que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han ido desarrollando. En este contexto, el estudio de la infancia se considera esencial y nuclear en la ontología de estas instituciones en el país.

La categoría de infancia que conocemos comúnmente surge en la modernidad; de ella se desprende el nacimiento del diseño de la escuela, la escolarización, la pedagogía y la formación de maestros (García Martínez, 2023). De ahí que todas estas categorías se encuentran mutuamente influenciadas desde su aparición en la cultura occidental. Hasta el día de hoy todas se vinculan con concepciones que tienen los maestros y, como estas son ideas que animan las prácticas, influencian en la concepción que ellos tienen de la infancia, lo que repercute de manera radical en cómo son sus prácticas educativas, pedagógicas y docentes.

Para el contexto de las Normales la infancia es determinante, pues hace parte del núcleo esencial en la naturaleza de ellas como instituciones de formación inicial de maestros (Presidencia de la República de Colombia, 2020). Son estos últimos quienes, en teoría, exhiben un conocimiento teórico y práctico de la infancia. Sin embargo, la experiencia del autor de este trabajo como egresado de una de estas escuelas, al igual que el proceso de investigación realizado acerca de la formación en las Normalistas en diferentes áreas y momentos históricos (García Martínez y Valencia Calvo, 2024; García Martínez y Osorio Díaz, 2020; García Martínez, 2006), revelan la ausencia o desconocimiento de la infancia como categoría sociohistórica.

Por tanto, el problema que abordó la investigación es acerca de las concepciones de infancia que detentan los maestros, construidas en sus experiencias de formación, entendida esta última como una situación o estado humano en el que nunca se deja de estar. A partir de ello se reconoce en *formación* a los tres grupos de maestros participantes en el presente trabajo y que hacen parte del Programa de Formación Complementario (en adelante PFC) de educadores en estas escuelas: estudiantes del PFC, formadores del PFC y maestras que acompañan las pasantías de los estudiantes del PFC.

Para alcanzar una comprensión profunda de las experiencias que han configurado la concepción de infancia de los maestros, sujetos de estudio en esta investigación, se apeló a la fenomenología hermenéutica. A partir de ella se produjo un análisis del cual surgieron varias categorías, entre ellas, las concepciones de infancia, las

concepciones de infancia vinculadas al cambio cultural, la formación de maestros con relación con la infancia, la formación en la práctica pedagógica, las enseñanzas de la maestra de práctica, la actualización constante y las infancias contemporáneas. Como ya se puede notar, en este artículo se profundiza en una de las categorías: las concepciones de infancia. La propuesta es pensarla en su relación con la escuela, asunto que se considera uno de los hallazgos más importantes del presente trabajo, de modo que se produzcan reflexiones en la comunidad académica que trabaja en la formación de maestros.

La investigación muestra una relación que surgió con mucha frecuencia en las narraciones de los maestros y es la relación de la infancia (desde la visión reducida como etapa de desarrollo) con la escuela. A partir de las ocurrencias del discurso, se evidencia la idea o creencia de que los niños siempre están en la escuela. Una escuela relacionada fuertemente con el rol del maestro, la familia, los procesos de socialización, el castigo, la legislación y otras subcategorías sobre las que es pertinente profundizar. Aquí solo las consideradas más relevantes se presentan en los resultados.

El problema de investigación tiene su origen en la comprensión de las concepciones, es decir, ideas configuradas en la experiencia. Las concepciones de infancia determinan de manera radical las acciones de los maestros en formación. En ese sentido, la pregunta que se planteó al problema de las concepciones es: ¿qué sentido 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 la pedagogía en la formación de maestros?

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo con una orientación desde la fenomenología hermenéutica, siguiendo los postulados de [Paul Ricoeur \(2002\)](#). El objetivo de esta decisión fue develar el sentido de las concepciones de infancia desde la experiencia vivida y narrada de los maestros. El método permite interpretar los significados que los sujetos asignan a sus experiencias y

discursos, haciendo énfasis en la comprensión profunda ([Potestá, 2013](#); [Larrosa, 2003](#); [Schütz, 2008](#)).

La población estuvo conformada por 34 participantes distribuidos en tres grupos: docentes formadores del PFC, maestros en formación (estudiantes del PFC) y maestras colaboradoras de práctica pedagógica en instituciones educativas de básica primaria. La selección fue intencional, considerando criterios de experiencia, disposición a la narración reflexiva y vínculo activo con las Escuelas Normales Superiores de Caldas.

Se aplicaron tres técnicas de recolección: cartas asociativas basadas en el trabajo de [Abric \(2001\)](#) donde, si bien estas han sido pensadas desde una metodología de representaciones sociales, se usan en esta investigación como medio de recolección de información rápida, al igual que para abrir los ejercicios de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas. Las cartas permitieron identificar asociaciones semánticas inmediatas vinculadas al concepto de infancia; los grupos focales ampliaron la reflexión colectiva sobre las asociaciones y permitieron construir sentido compartido; las entrevistas ofrecieron una profundización individual sobre las experiencias y concepciones. Por su parte, el análisis se realizó en tres fases: codificación de unidades de sentido, elaboración de redes semánticas y contrastación interpretativa con la teoría. Se utilizó el software *Atlas.ti* para organizar y visualizar las redes de significados. La validez del análisis y del tratamiento de la información se fortaleció mediante la triangulación de técnicas y la saturación teórica de las categorías emergentes.

Resultados

La categoría “escuela” parece surgir de manera inmediata cuando se solicita a los maestros de las Normales que ubiquen en cartas asociativas aquello con lo que vinculan a la infancia. Dicha asociación desencadena una narrativa en la que los niños pertenecen a la escuela; algunos profesores también mencionan la infancia como “niñeces” o de manera sincrética como “alumnos” o “estudiantes”. Entre diferentes opciones como las recién mencionadas dudan de cuál prefieren usar; luego, sin hacer diferenciación entre “niño”, “niñez”,

“infancia”, “estudiante” y “alumno”, relacionan a la escuela.

La alta frecuencia de la palabra “escuela” asociada a la infancia permitió identificar esta relación como dominante en los discursos de los maestros participantes. A partir de esta asociación, y con el apoyo de los grupos focales y las entrevistas, se construyó una red semántica que articula las siguientes subcategorías emergentes:

1. Infancia escolarizada: los maestros asocian automáticamente a los niños con estudiantes y a la infancia con la vida dentro de la escuela.
2. El rol del maestro como figura central: la infancia no se concibe sin la mediación del maestro, reforzando la idea de dependencia pedagógica.
3. Escuela como espacio de cuidado y castigo: la institución aparece tanto como lugar protector cuanto como espacio de regulación y corrección.
4. Legislación e infancia: los discursos evidencian el cruce entre infancia y normas legales que regulan su tratamiento escolar.
5. Socialización moderna: se percibe la escuela como el lugar donde los niños aprenden a vivir en sociedad, conforme a patrones normativos.

Las concepciones dentro de los determinantes de la escuela

En la siguiente figura se presenta la red semántica que sintetiza las relaciones más frecuentes encontradas en el análisis:

Cuando se pregunta a los maestros por las concepciones, se hace en el marco de comprensión de esas diversas experiencias que coadyuvan entre sí, a lo largo de sus vidas, y desde las cuales ellos construyen un discurso acerca del sentido que dan a la infancia. Las experiencias se circunscriben con mucha frecuencia a asumir que la infancia está relacionada indefectiblemente con la niñez escolarizada, por ello la concepción de infancia está íntimamente ligada con la escuela. En adelante se desarrollan algunas de las subcategorías y las consecuencias de que este sentido se encuentre de manera dominante en las visión de los maestros.

Escuela vinculada a educar el niño en la escuela

Esta subcategoría es una de las más potentes ya que se vincula con una concepción bastante cuestionable pero incluso más consolidada y



Figura 1. Fotografía de recolección de información, a través de las cartas asociativas de infancia, con maestros en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio, Caldas

Fuente: elaboración propia

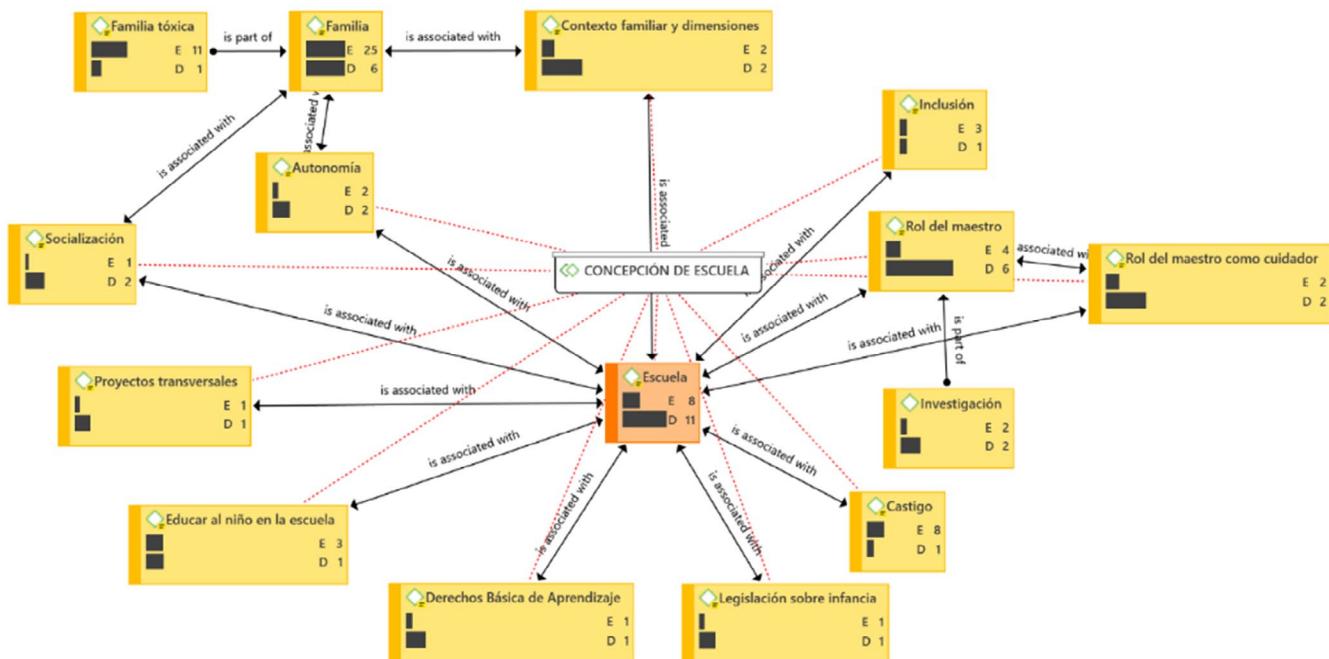


Figura 2. Red semántica para “escuela”

Fuente: elaboración propia

recurrente en los maestros, quienes dan por sentado que los niños pertenecen a la escuela. Aunque esta última es una tecnología humana creada para la transmisión del conocimiento hace relativamente poco tiempo, cuya hegemonía como sistema de formación quizás explica la naturalización de esta, la existencia de los seres humanos sobre el planeta y el tiempo que llevamos como especie educando a los niños sin escuela son bastantes más viejos (Postman, 1983). A continuación, se presenta una ocurrencia recabada en el trabajo de campo¹, una elucubración conseguida en una de las entrevistas:

la historia de [(nombre de un niño)] se relaciona con la concepción de infancia que tengo ahora. Por una parte, el niño supone la escuela y la escuela supone al niño: en el sentido del rol del maestro, en el sentido de que el maestro debe favorecer desarrollos

de los niños y potenciar aprendizajes significativos, lo mismo que el niño, sin él no existiría la escuela ni donde practicar. Entonces pienso que por ese lado podría adaptarse a la concepción de infancia, de esa manera pues lo veo. ([ENS 3REO81, 2020](#))

Para los maestros de las Normales los niños pertenecen a la escuela; esto es casi un axioma y las categorías relacionadas con los niños se vinculan de inmediato con los alumnos o estudiantes. Actualmente hay escuela, pero eso es relativamente nuevo en la historia de la humanidad: se trata de un fenómeno moderno. De hecho, la escuela se desarrolla luego de la aparición de la infancia, que se podría datar en 1608 con la publicación del *Índex librorum prohibitorum*, que es la lista de libros prohibidos de la iglesia para ser leídos por los niños (Ariès, 1987), con la cual se inaugura la división moderna entre el mundo adulto y el mundo de los niños, separación que luego profundiza el filósofo Jean-Jacques Rousseau en 1762 (Arendt et al., 1993).

Lo importante es que tras el *Índex* aparecen los diseños de la escuela, particularmente con los trabajos de Comenio, quien publicó múltiples obras,

1 Al igual que las que se citarán más adelante, al final se les añade un código con que se oculta la identidad del maestro o maestra que donó su experiencia. Dicho código, como ENS 3 REO81, contiene tres letras iniciales (ENS) que refieren a Escuela Normal Superior. Luego hay un número que corresponde al asignado a la Normal en cuestión, dentro de las abordadas. Enseguida hay otras tres letras y un número que varía dependiendo de si es maestro en formación, maestra de práctica o maestro del programa de formación.

la más importante e influyente es la *Didáctica magna* de 1657. Ella está basada en el sueño de una escuela pansófica donde se enseña todo a todos y cuya metodología es establecida bajo la idea del orden en todo. Luego con la publicación del *Emilio o la educación* en 1762 de Rousseau se ubican las bases de la pedagogía moderna, con especial fortalecimiento de la idea de un niño carente, un ser que poco a poco se va volviendo adulto y a quien hay que guardarle secretos que son develados paulatinamente de acuerdo con sus etapas de desarrollo (Postman, 1983; Narodowski, 1999; Van Manen, 2016). Estas consideraciones son perceptibles en las ocurrencias de los maestros entrevistados, pues siguen considerando base de sus concepciones las ideas comenianas y rousseauianas.

En un resumen histórico primero, al inicio del siglo XVI, aparecen los sentimientos de mimoseo hacia los niños (Ariès, 1987), después los secretos vinculados a la infancia desde los postulados de Rousseau (Ariès, 1987; Narodowski, 1999), luego el diseño escolar se hizo realidad en el siglo XVIII (Álvarez-Uria y Varela, 1991); entre finales del siglo XVII y durante todo el siglo XVIII se crean y consolidan las Escuelas Normales Superiores, entre el antecedente de La Salle y la normativa de Lakanal (Valencia Calvo, 2005; Báez Osorio, 2002), y en el mismo periodo surge la pedagogía moderna (Runge-Peña, 2017).

Este recuento histórico ayuda a entender por qué los maestros en las Normales han naturalizado irreflexivamente la escuela como el lugar de los niños, pues parece que desconocen de tajo una gran parte de la historia: que este grupo poblacional, caracterizado por la minoría de edad, la exclusión y el maltrato se ha educado fuera de la escuela, en la familia o en las calles (Alzate Piedrahita, 2003). El asunto salta a la vista especialmente desde el estudio de las utopías comenianas, en el entendido de su importancia al ser el diseño primigenio de la escuela, del que se mantienen sus características estructurales, como: 1) lugar de transmisión de la información en la lógica de la revolución comunicativa, al continuar el trabajo antes hecho por la oralidad y la imprenta; 2) espacio donde se aprende la necesaria educación para el trabajo; 3) entorno para la cohesión social, pues en la escuela se aprenden los valores vinculados con el

nacimiento de cada uno de los Estados-nación en la modernidad; y 4) guardería de los niños, a consecuencia del cambio industrial y urbano que devino en el traslado de los padres a los lugares de trabajo, asunto que luego se profundizó a mediados del siglo XX con el reconocimiento de los derechos de la mujer.

La escuela también es un lugar de tiempos lentos. Esta idea surge al contrastar los hallazgos y se apoya en dos autores. El primero de ellos es Marc Augé (2000), el cual sostiene que los lugares permiten el establecimiento de relaciones de interacción que son altamente significativas para los actores sociales, donde se genera identidad y pertenencia. El segundo es Milton Santos (2000), para quien los tiempos lentos permiten relaciones estrechas y significativas. En ese orden de ideas, se podría decir que la escuela es un lugar de tiempos lentos donde se configuran identidades, tanto personales como socioculturales, y las relaciones de interacción son estrechas, altamente significativas, al punto de dejar profundas huellas en la experiencia de los niños y los adultos que la habitan.

Allí, la escuela con sus tiempos lentos es donde se toma en serio la tarea de educar y se circumscribe el propósito esencial de la escolarización hacia la formación de los niños en la sociedad. Dicho asunto sigue la misma línea en Colombia debido a los procesos de colonización y posteriormente de independencia, ya que en ellos se configura una cultura fundamentalmente occidental, en general y en lo educativo. Esto se marca en los planes de educación en diferentes épocas, por ejemplo, con el congreso de Cúcuta, la educación pestalociana, el plan Cerdá de educación de 1892 a 1903, los cambios curriculares de 1938, la aparición de las misiones extranjeras (tanto alemanas como francesas), la expansión educativa desde 1950, la aparición del estatuto docente de 1979 y el movimiento pedagógico de 1982, entre otros. Todos constituyen hechos históricos relevantes para la escolarización colombiana que, de esta manera, se ha orientado hacia la lógica, la geometrización y el catolicismo, aspectos característicos de la cultura occidental.

De acuerdo con lo anterior, ha habido un seguimiento de los preceptos de la nación contenidos

en la constitución política de Colombia, antes y después de la reforma de 1991 y en las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional. Dichos preceptos hacen presencia en la Ley general de educación de 1994 (Congreso de la República de Colombia), especialmente en los fines con las que se reglamentó y en las condiciones que allí se exigen de forma obligatoria a los currículos de programas educativos.

La cultura de Occidente en Colombia ha estado fuertemente influenciada por la inculuración, al adoptar creencias, conocimientos y prácticas que de manera profunda se hacen vida en la vida escolar colombiana. Por este fenómeno, la escuela evidencia un rezago frente a las transformaciones socioambientales y culturales del entorno, las cuales performan la cultura contemporánea mediante la configuración de nuevas prácticas, significados y formas de socialización. A esto se suma que la producción de conocimiento pedagógico, didáctico y curricular actualmente se configura a través de una investigación científica que no llega a influenciar a la escuela colombiana, lo que ha sido costumbre en toda Latinoamérica. En Colombia este asunto se intenta resolver con la proliferación de una oferta de educación continuada para los maestros que, además de ser insuficiente para el caso de la escuela urbana, supone más brechas en una ruralidad dispersa. Son situaciones como estas las que llevan a pensar que continúa vigente la idea del maestro Ortega y Gasset, aquella acerca de la pedagogía y el anacronismo del maestro en el conocimiento de las teorías construidas de la escuela que difieren de las realidades de la escuela:

el dato importante está en que el pedagogo no ha sido nunca el filósofo de su pedagogía [...] el pedagogo no es creador de las nuevas ideas y emociones que van a dominar mañana el espíritu colectivo, se ha contentado con recibir la filosofía de sus maestros, por tanto, de una generación anterior. [...] Con lo cual venimos a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890, y la escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive en continuo retraso de dos generaciones. ([Luzuriaga, 1954, p. 41](#))

Esta situación advertida hace casi un siglo es latente en la escuela colombiana contemporánea, porque los maestros sostienen una concepción no sólo anacrónica sino reducida de la infancia, basada en la psicología piagetiana, la cual también hizo su entrada de manera tardía en Colombia ([Jiménez, 2011](#)). Dicha psicología trajo una concepción de etapas de desarrollo que es restringida y, además, en la escuela colombiana es aprendida con poco rigor, pues sus referencias en el discurso son de oídas y a fuerza de repetición, con lo que los maestros ubican la niñez en la escuela y desvinculada de las referencias a una infancia contemporánea.

Escuela vinculada al rol del maestro

Esta subcategoría del rol del maestro sigue la línea de la anterior por ser fundamentalmente moderna, configurada en los últimos dos siglos y realizada dentro del proceso de escolarización. Esto en cuanto dicho rol se establece, particularmente en las Escuelas Normales Superiores, desde los preceptos modernos de Rousseau, que se basan en la asimetría entre el maestro adulto y el alumno niño. Las elucubraciones de los maestros van en esa dirección y en este caso se presenta una de maestra de práctica de básica primaria en la narración de su carta asociativa:

Nosotros lo vemos como la concepción que tenemos, también el papel que juega el maestro en esta infancia que es como el guía, la persona, el modelo a seguir, la persona que me acompaña, me ayuda. O sea, en esta época es el acompañante que le ayuda como a desarrollar muchas habilidades, destrezas, aprendizajes para que tengan una infancia muy agradable y pueda ser que en esa infancia pueda desarrollar muchas cosas que necesito para una vida futura. ([ENS 3RPP0163, 2020](#))

Este es la heteronomía en la que el maestro ocupa el lugar del saber y el alumno el del no saber. Es la idea de la infancia moderna desarrollada magistralmente en [Narodowski \(1999\)](#), la idea también de la pedagogía moderna de Rousseau del niño carente, aquel que en su heteronomía requiere

del acompañamiento, la guía, la orientación y el cuidado en todo momento. Esto último expresa la vigilancia (Ariès, 1987) con la que se trata a la infancia moderna, hacer de ese niño en visión de futuro (que es una idea antigua) un adulto dentro de los valores de la sociedad. Valores que no son puestos en consideración a los niños (Durán, 2015; Kohan, 2004).

Esta visión moderna tuvo la tendencia a desaparecer hacia finales del siglo XX por varias razones, entre ellas, el cambio cultural (Mead, 2002) que sucede por el avance en la comunicación y en el uso de tecnologías, en especial la exposición de los niños a las pantallas. Ello devino en el apllanamiento de la asimetría porque el saber dejó de reposar únicamente en la experiencia del adulto. Igualmente entró en desuso acudir a la vergüenza como dispositivo formativo para la introyección de la ley (Elias, 1993; Postman, 1983).

Ahora la familia o la escuela no son las fuentes exclusivas de conocimiento para el niño, pues el acceso a la tecnología hace que desaparezca el secreto. Esta relación plantea entonces un paso de la heteronomía a la autonomía y a la realización del niño sin el paso obligado de rituales para acceder a la adultez (Narodowski, 2016). Resulta interesante que, en el contexto de la formación en las Normalistas, estas ideas sean extrañas para los maestros en formación, debido a que los autores y las teorías de las infancias contemporáneas no han hecho su arribo con la potencia esperada a estas escuelas, un escenario en el que la infancia es la esencia de su naturaleza (Presidencia de la República de Colombia, 2020).

Escuela vinculada a la crisis de la socialización de la niñez

La socialización es un rasgo de la educación que teóricamente se lleva a cabo como socialización primaria en la familia y secundaria en la escuela. Ambos procesos están vinculados a la educación como hecho sociocultural humano, tanto desde el punto de vista sociológico como antropológico (Luengo Navas, 2004). En esencia, a través de la educación y con su paso por estas dos instituciones los seres humanos aprenden a instalarse en una sociedad. Entonces, los maestros

relacionan la escuela con la socialización en la visión imperante y moderna. Así lo expresan los docentes entrevistados, recogidos en esta elucidación de una maestra de práctica en su participación en grupo de enfoque:

Socialización, pues yo creo que es en todas las instituciones básico que el niño socialice, los niños que no tienen hermanitos, que viven solitos, que viven con el abuelito, la abuelita. A veces es el momento que él llegue a socializar a la escuela porque es que no hay otro espacio. (ENS 1CPPO131, 2020)

En suma, en el caso colombiano se ve el sentido de la escuela como socialización secundaria, como lugar del aprendizaje de los contenidos de la vida, escogidos pedagógicamente por los adultos de la nación y expresados en la Ley general de educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) como fines y currículo obligatorio, para fortalecer las diversas dimensiones del ser humano en la búsqueda de preparar los niños integralmente para la vida. Más allá de eso, la escuela se entiende también como lugar de socialización en el sentido de compartir con pares, niños y niñas de las mismas edades y condición social, salvo contadas excepciones. La socialización es necesaria para la instalación del ser humano en su cultura y esta socialización está en crisis porque la familia se ha transformado, dada también la participación de la mujer en el mundo laboral y la reclamación de sus derechos. Por esto, la socialización primaria la estarían llevando a cabo los medios de comunicación según las hermanas Abelleira Bardanca (2019), en especial en el periodo de educación inicial de cero a cinco años. Al respecto, estas son las palabras de una maestra de práctica de una de las Normales, cuando en la entrevista se le solicita que reflexione sobre una anécdota:

Uno, por ejemplo, cuando yo estaba niña uno veía noticias cada 20 años, uno se la pasaba jugando, juemadre. Pero ahora uno llega a las prácticas y uno llega con la creencia de que los niños siguen igual, de que ellos ven televisión pues para ver muñequitos, que ellos cogen el celular solo para jugar, pero mentiras, que los niños saben más que uno del

internet. Uno les dice: "vengan, ¿cómo hago esto?" y ellos saben y se lo hacen a uno en un momentico. O sea, como que ya tienen tanta interacción con el internet, con el televisor ya saben más, hasta ven más noticias que uno, pues es como sí, uno llega con ese pensamiento de que los niños siguen igual, pero no, los niños ya ni salen a jugar con los amiguitos que, porque están en el celular, les regalan un celular estando en segundo grado, en primer grado y eso como que influye tanto en ellos, en esas experiencias. El no vivir las experiencias que uno tiene porque están pegados del celular, del computador están viendo cosas, los papás ni les ponen atención, pueden estar viendo cosas súper malas en internet. (ENS 1CPO107, 2020)

Así como las docentes lo expresan, el cambio en las teorías de lo infantil lleva a que en la actualidad los procesos de socialización primaria los esté desarrollando el poder de los *mass media*, por la altísima proliferación de las pantallas; la socialización secundaria la sigue realizando la escuela y en tercer lugar estaría relegada la familia (Abelleira Bardanca y Abelleira Bardanca, 2019). Esto implica abordar el cambio cultural de las infancias contemporáneas en el escenario escolar como tema de conversación, de investigación y de intervención. Lo primero apenas se inicia en las Normales de Caldas.

Discusión

La concepción dominante tiene sentido para los maestros cuando se los ubica en la escuela. Además de asociar de manera casi inmediata la escuela con la infancia sin diferenciarla de la niñez, los maestros en sus relatos, fruto de la búsqueda de anécdotas de su propia niñez, regresan a la escuela como recuerdo asociado. Allí se va configurando una idea de lo que es la infancia, con emociones profundas que revelan la importancia de la propia niñez para la configuración de la concepción de esa experiencia propia y con vínculo en cierto concepto de niñez.

En las cartas asociativas narradas por los maestros de las Normales la escuela está asociada a la legislación sobre la infancia, los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el rol del maestro como

cuidador, la autonomía, el castigo, la inclusión, el contexto familiar, las dimensiones abordadas en la enseñanza a niños de primera infancia y la socialización al educar el niño en la escuela.

Al respecto, se produce un conflicto entre la autonomía y la heteronomía. De un lado, se sigue presentando a la cultura bajo la asimetría de lo adulto, lo que se contrapone con un mundo en que todos, incluidos los llamados "infantes", pueden acceder a la información de manera irrestricta. De otro lado, la nostalgia por la propia niñez en los maestros riñe con la transformación de los niños como sujetos titulares de derechos. En suma, la concepción moderna de estos como sujetos heterónomos choca con la concepción posestructuralista de la infancia, que ha superado la moderna de "cuando la infancia era una carencia, cuando la obediencia era un valor" (Narodowski, 2016, p. 197). En el escenario global, los niños han adquirido autonomía.

La escuela contemporánea, en el contexto de las Normales, muestra un paradigma transductivo. La idea de este paradigma se debe fundamentalmente a las elaboraciones de Comenio publicadas en 1657, donde se presenta la estructura teórica de la escuela moderna y las prácticas instaladas durante la época. Por ejemplo, desde allí se encuentra el escenario de un maestro y muchos estudiantes en un aula, donde el primero como adulto transfiere un mensaje a los segundos como niños bajo un proceso metodológico que tiende hacia el orden. Este tipo de situaciones se fueron perpetuando en la cotidianidad de los sujetos a través de los tiempos y los lugares de las diferentes escuelas (Narodowski, 1999).

La transductividad implica "una operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un domino y tiene la característica de ser metaestable" (Simondon, 2009 citado por Aguirre, 2015, p. 335). Ello implica que, en los actos de la escuela actual se mantiene el origen. Se puede trazar la genealogía hasta el nacimiento de la escuela y cobran gran importancia las utopías con las cuales Comenio la diseñó, justo en una época vinculada al surgimiento de las ideas de escolarización y cuyo núcleo fuerte son estas utopías. Hoy en los

discursos de los maestros este paradigma transductivo se observa en relación con lo que constituye la escuela y su vinculación con las ideas modernas de la infancia.

La escuela actual materializa la meta sociopolítica con la que nació la escuela moderna, que es su función fundante y justificación, el ideal pansófico: enseñar todo a todos, esta es la primera utopía. La segunda utopía es metodológica, la búsqueda del orden en todo (Narodowski, 1999), asunto que se instala con mucha fuerza en las Escuelas Normales Superiores desde su fundación y continúa en su esencia y estructura (Valencia Calvo, 2005). La meta mencionada estaba pensada desde la concepción imperante de infancia moderna, de modo que luego fue la escuela instalada la que guardó coherencia con la infancia existente en su momento.

Ahora la concepción posestructuralista de la infancia ha superado la moderna y se habla de otras infancias como las desrealizadas e hiperrealizadas (Narodowski, 2016) o las infancias desde el sur global (Liebel, 2024). La concepción de infancia que comienza a transformarse en la contemporaneidad ha dejado atrás la concepción de siglo XX del niño como sujeto titular de derechos. Esto exige la actualización del acervo de conocimientos del personal docente para lograr una comprensión de las infancias contemporáneas, ya no desde las utopías comenianas, románticas o jurisprudenciales, para llegar a las infancias de una realidad prefigurativa (Mead, 2002).

Los niños del Sur Global no son, como suele afirmarse, “pequeños adultos” o “niños en papeles de adultos”, sino pequeñas personas. La construcción binaria de la infancia y la adultez, que hunde sus raíces en la Ilustración europea, es en sí misma un problema que hay que dilucidar. (Liebel, 2024, p. 12)

Ubicar la discusión en un panorama de infancias contemporáneas implica darse cuenta de que las características del niño como un sujeto autónomo y emancipado son consecuencia del cambio cultural por exposición a la información. Al mismo tiempo lleva a reconocer que jugar, imaginar, dar nacimiento a procesos y proyectos personales,

aprender, formarse, ser vulnerable, sentirse despreocupado o desprolijo son características humanas que no pertenecen exclusivamente a la niñez.

En los contextos de formación de maestros se trabaja para una infancia dependiente, heterónoma, que no existe más, y se desconoce la infancia postestructural (Narodowski, 2018). Esto en las Normales de Caldas es una realidad. Allá, en territorio conservador, las ideas del cambio cultural aún son lejanas en el discurso de los maestros y en los sentidos que dan a sus interacciones con los niños. Perciben sí que algo viene cambiando, pero distan de tener bases teóricas con las cuales comprender esta situación. Están alejados de los discursos contemporáneos de las infancias que reclaman igualdad, más derechos digitales y disminución de las violencias machistas. Esto sucede en un panorama mundial de feminismo niñista, de aversión a la ciencia, de ansiedad por las matemáticas en niños de escuela primaria, de falta de amigos en la adolescencia, de priorización de los derechos de los niños, de migraciones infantiles, del cuidado de los niños por violencias sexuales, de niños involucrados en guerra en contextos como Colombia, Siria y la Franja de Gaza, entre otros (Asociación GSIA, 2024), de niños como sujetos políticos desde los primeros años (Ospina-Alvarado et al., 2021) y otros debates actuales sobre la naturaleza de la infancia relacionada con el juego la vida y el aprendizaje (Holloway y Valentine, 2024). Hay un interés en comprometerse y actuar para promover, proteger y cuidar el bienestar de la infancia en América Latina (UNICEF, 2021).

Puede afirmarse que los pedagogos modernos son comenianos a partir de algunas cuestiones determinantes. Por ejemplo, pensar que hay un hombre prefigurado al que hay que formar y que el lugar y la forma para hacerlo es la escuela. También es evidente en múltiples escenarios escolares del mundo actual la dominancia del diseño de la escuela desde la utopía metodológica en Comenio. Esas premisas fundantes no parecen estar en discusión cuando los maestros hablan de la concepción de infancia vinculada a la escuela.

La principal promesa de la pedagogía, sostenida políticamente por los Estados occidentales, parece haberse incumplido y tal vez definitivamente. La

educación escolar no pudo conformar una oferta pansófica consistente en enseñar todo a todos; de hecho, no solamente no ha conseguido ser motor de justicia e igualdad, sino que diariamente produce todo lo contrario. En otras palabras, la escuela no pudo cambiar la sociedad, ni pudo educar al hombre genérico que prefiguraba la voluntad racional del pedagogo. En síntesis, el proyecto del “todos”, el proyecto totalizador, no consiguió lo que prometió y dio como resultado un torpe disciplinamiento irreflexivo, una intolerancia autoritaria, el enciclopedismo y un desprecio por el diferente ([Narodowski, 1999, p. 27](#)).

La escuela tiene una crisis, advierten múltiples autores contemporáneos ([Palacios Mena, 2013](#); [Garófalo García y Villaو Villacrés, 2018](#); [Martinis y Rodríguez Bissio, 2021](#); [Martínez García, 2018](#)), al igual que autores clásicos como [Arendt et al. \(1993\)](#) e instituciones como el Consenso de Washington ([Gentili, 1997](#)). Asimismo, se argumenta con ideas pedagógicas críticas, que transitan de [Paulo Freire \(2010\)](#); [Brito Lorenzo, 2008](#)) a [Marco Raúl Mejía \(2006\)](#) y hasta [Bárcena y Mèlich \(2000\)](#).

La crisis se presenta hoy por la incoherencia de discursos basados en meta relatos abarcadores y monopólicos, que buscan producir guías generales y totalizadoras, lo que en el pasado llevó a una simplificación en la actuación en la educación, y que bajo las condiciones actuales resultan, además de inadecuadas, inexistentes. Esta idea conecta con la modernidad líquida de [Bauman \(2004\)](#), donde esos universales organizadores, monolíticos, pétreos y paquidérmicos han dejado de existir. Los contenidos conceptuales se han tornado hacia una forma de pensamiento sin fondo duro, sin solidez. La consecuencia: un traslado de pensar el para qué se educa al imperio del cómo: se sustituye la pedagogía ideologizada por la didáctica desde un pensamiento más aproximado a la tecnocracia. Lo anterior se expresa y fortalece con la proliferación de tecnologías que inundan la escuela, las cuales todavía no podemos evaluar como prolifas o en función del para qué se educa a los más jóvenes.

Entonces la reflexión sobre la escuela contemporánea para las infancias contemporáneas, inundadas de información con la que los maestros en formación compiten, se puede abordar

desde diversos ejemplos de poderosas tecnologías que ya funcionan en otros países como el proyecto *Cool* (Community of Online Learning) de Nueva Zelanda.

Otros ejemplos tienen que ver con las tecnologías y las prácticas pedagógicas docentes en las universidades de educación a distancia, particularmente desde el aislamiento por el Covid, cuando se formó al magisterio sin entrar en contacto directo y presencial con el aula. Están también las plataformas interactivas para la enseñanza de diversos campos: son máquinas de enseñar, plantean a los estudiantes un problema y, de acuerdo con las respuestas de estos, se produce una interacción con la que se va respondiendo y enseñando. Igualmente está la máquina que aprende con el alumno a través de inteligencia artificial. En China, a través de aparatos de reconocimiento facial el maestro se da cuenta de quién está prestando atención y quién no, así identifica su disposición para el aprendizaje ([Foncillas, 2018](#)).

Se espera que para el año 2030 se puedan usar nanobots injertados en la corteza cerebral con los que sea posible descargar conocimiento de la nube directamente al cerebro, de modo que se eliminaría la interfaz del smartphone o el pc. Esto lo plantea Raymond Kurzweil ([Miles, 2015](#)), director de ingeniería de Google, quien tiene más presupuesto para hacer esto una realidad que cualquier intento de modernización de la educación superior en el mundo.

Ante un escenario con tantas novedades a la vista, también resulta pertinente considerar una actitud wiki, la que expresa la comprensión de que las paredes de la escuela no son un límite infranqueable para la adquisición del conocimiento, al igual que la biblioteca está en todos lados en los que uno la quiera encontrar. Esta flexibilidad es una oportunidad para relegitimar el lugar del maestro, pues cuanto más se expande esa biblioteca más se propaga y más central se posiciona en nuestras vidas ([Latour y Hermant, 1999](#)). Con un caudal de información de esta magnitud se abre una enorme posibilidad de aprendizaje, al mismo tiempo que la necesidad de investigar diferentes estrategias para asistir a esta forma diferente de escuela, una cuestión que sin duda ya ha comenzado.

Conclusiones

Dentro de las concepciones de infancia, la que surgió con más frecuencia y con mayor sentido para los maestros fue la de la infancia como etapa de la vida (García Martínez, 2024), lo que expresa la reducción de la infancia desde una perspectiva biológica y psicológica, que dista de la configuración sociohistórica de la categoría y de las construcciones conceptuales de la infancia contemporánea. Esto sucede probablemente tanto por desconocimiento de los contextos conceptuales (Vasilachis de Gialdino, 2006) de la historia de la infancia, como de las publicaciones contemporáneas que navegan en ambientes académicos vinculados con las ciencias sociales y la filosofía.

La invención de la infancia como categoría histórica distinta de una característica biológica devino en la transformación de la sociedad y de sus instituciones, por ejemplo, la familia y el fenómeno de la escolarización, que en el paradigma transductivo indican el lugar donde “deben” permanecer los niños y, en nuestro contexto, que la figura de la maestra es una figura maternal. Frente a esto, luego, ha habido otra transformación de la concepción de infancia y se han desdibujado los límites de los roles en las interacciones entre adultos y niños. Entonces se necesita pensar con mayor profundidad la relación de la infancia con la pedagogía y la escolarización.

La intuición profunda (Van Manen, 2016) y la suspicacia fenomenológica, producida desde la reflexión de la experiencia en el trabajo con los maestros de las Normales Superiores y sus programas de formación inicial de maestros, permiten pensar que los maestros contemporáneos tienen concepciones apenas modernas de la infancia y de la pedagogía. A partir de ellas han configurado una visión del niño como un alumno que les debe obediencia, la que sigue estableciéndose como un valor.

La concepción de infancia que se moviliza en la experiencia de los maestros en formación determina la pedagogía con la cual ellos, como pedagogos, actúan sobre los niños y las niñas. Con la pedagogía se busca resolver las preguntas acerca del ser humano que se forma institucionalmente y para qué hacerlo. Sin embargo, el

niño que llega a la institución ha dejado de ser moderno, luego la escuela también está en crisis por este fenómeno y las concepciones de infancia vinculadas a la escuela distan de dar capacidad o herramientas para mejorar la formación de los maestros. Las infancias contemporáneas observan una niñez que no pasa por los rituales “acostumbrados” para llegar a la adultez.

Ahora, frente al lugar del saber y el manejo de la información, no hay asimetría entre adultos y niños. Por tanto, la escuela deja de ser la ventana principal hacia el conocimiento. En este contexto, se hace necesario para los maestros la actualización de sus concepciones de infancia y de la comprensión del rol contemporáneo de la escuela, también influenciada por los cambios en las tecnologías que la inundan.

La escuela existe ontológicamente como lugar de la niñez que se ha configurado sociohistóricamente desde hace muy poco tiempo en relación con la existencia de la humanidad. Es pertinente suspender momentáneamente la escuela y hacer la crítica sobre el presente y el futuro de ella asumida como parte o fundación del porvenir de la educación, como mediación privilegiada para la transmisión del conocimiento cultural a los advenedizos en la sociedad, a las natalidades (Arendt et al., 1993). De esta manera se puede plantear la inquietud acerca de qué va a pasar con la escuela en relación con el panorama actual que se ha presentado en esta investigación, ya que la concepción de infancia influye de manera radical la forma de educar y de interactuar con los niños y, en relación con esto, la reflexión en las Normales sobre la infancia como núcleo de su formación sigue siendo un tema ausente.

La escuela se encuentra dentro de las formas privilegiadas de transmisión de la información en los últimos dos siglos. La escuela entendida como parte de la tercera revolución es una tecnología (Postman, 1983) con un conjunto de dispositivos que actúan de una manera uniforme con: un docente que ocupa el lugar del saber, un grupo de alumnos quienes ocupan el lugar del no saber y a quienes se les enseña el mismo contenido con el mismo grado de dificultad, en el mismo tiempo, a todos como si fueran uno, a cada uno

como si fueran todos. Esto se llama instrucción simultánea: la inventó Comenio y después la perfeccionó La Salle ([del Carpio, 2021](#)), entre otros dispositivos que forman esta tecnología poderosa ([Narodowski, 1999](#)).

Lo esencial es que es en las estructuras de pensamiento y acción, como las de estas Escuelas Normales, donde la concepción de escuela moderna cobra sentido y se ha naturalizado. Allí se concibe la escuela como propia de la infancia y esta última como etapa del desarrollo. Esa escuela es apenas una gota de agua en el inmenso océano que es la historia humana. Además, no hay que olvidar que los seres humanos nos las hemos arreglado para hacer las dos más grandes revoluciones de la humanidad, la revolución agrícola y la revolución industrial, sin la existencia de escuelas ([Comité de Cultura del CARI, 2019](#)).

Ahora bien, tras el devenir de estos 300 años la escuela ha mantenido los mismos dispositivos para existir. Esta tecnología escolar con la que se trabaja hoy en día para la transmisión del conocimiento, es decir de la cultura (entendida como sistema semiótico de significación), tiene desde el diseño inicial comeniano unas funciones dadas por las utopías con las que se configuró. Estas fantasías se siguen persiguiendo e implican lo que los foucaultianos llaman control biopolítico de los cuerpos ([Pich y Rodríguez, 2014](#); [Flórez Torres, 2018](#)).

El problema en la actualidad es que, excepto la función del control de los cuerpos o el cuidado, el resto de las cuestiones prediseñadas en la escuela moderna como la transmisión del conocimiento, el aprendizaje de la cohesión social, entre otras, están muy condicionadas y se contradicen en muchos aspectos de la realidad, pues aparecieron otras tecnologías en el siglo XX que compiten contra la tecnología escolar y las colocan en crisis. Primero los medios electrónicos, luego la revolución digital y más cercanamente la inteligencia artificial, lo que pone muy fuertemente en cuestión lo relacionado con la escuela y la formación de los maestros, incluida la existencia de la escuela y del maestro para lograr enseñar.

Pensar la educación contemporánea deviene en pensar que no necesariamente esto va a derivar en más escolarización, sino que podrían aparecer

escenarios diversos, donde haya escolarización y haya también otras formas de educar, entre las que se cuenta, por ejemplo, el *homeschooling* y opciones con una perspectiva transhumanista al vincular la robótica o la inteligencia artificial. Esta conversación en las instituciones formadoras de maestros del departamento de Caldas hoy es incipiente, intuitiva, subjetiva y ausente de marcos de referencia sobre la infancia contemporánea que sean lo suficientemente pertinentes como para desarrollarla.

La pregunta por la existencia de la escuela como institución para la educación de los niños se viene planteando como discusión contemporánea y en algunos autores como una crisis desde hace ya varias décadas, asunto que se agudizó desde la pandemia y el confinamiento en el 2020. De ahí que sea por lo menos esperable que en el ambiente de la formación de maestros, cuyo énfasis está en la educación inicial y básica en la escuela, estos asuntos se discutan, se generen algunos procesos reflexivos en relación con el propio contexto y se investiguen las infancias contemporáneas, por su importancia para la formación inicial de maestros.

Por ejemplo, se podría decir que en Colombia se vive en un contexto en el que no se resolvió del todo la modernidad. Entonces en contextos muy pequeños se observan procesos y prácticas al mismo tiempo premodernos, modernos y postmodernos. Este asunto se vincula con la concepción que comparten muchos: que no solo la escuela está en una crisis por la consumación de la infancia moderna y por el advenimiento de múltiples tecnologías, que compiten con una escuela anacrónica, sino que también otros sectores de la sociedad se encuentran conectados a la transformación desde la concepción de infancia y de ser humano. Esto, idealmente, debería abordarlo la reflexión pedagógica. Entonces, autores como Narodowski de manera visionaria plantean un futuro incierto en el que se podría pensar que si se elimina la escuela y/o el maestro como interfaz para la transmisión del conocimiento por el uso de la tecnología, se estaría pensando en una forma de educación diferente, no necesariamente escolarizada, o en una forma de escuela en la que los adultos no son necesarios y posiblemente asistamos a la desaparición de la escuela, de la infancia y, por qué no,

también de la adultez. Al parecer podría ser parte de un proceso de transformación prefigurativa (Mead, 2002) en la que hay un clima de “fin de época”, donde el vínculo asimétrico entre adultos y niños no es ya una frontera insorteable.

El destino posible de la escolarización —lejos de su abrupto final o de su resplandor reconversión— parece perfilarse hacia una lenta, pero sostenida degradación de los fundamentos que la sostienen, sin que este proceso termine de pulverizarla... sobre todo por el lento y sostenido proceso de desadultización —si vale el neologismo— de nuestra sociedad. (Narodowski, 2016, p. 173)

Referencias

- Abelleira Bardanca, Á. y Abelleira Bardanca, I. (2019). *De lo infantil, escuchando al corazón y tomando el pulso* [Conferencia]. Memorias I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas. Manizales, Colombia.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (primera edición). Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, G. S. (2015). Lectura transductiva y educación entre Bildung, Instrucción y Gestaltung. Una reflexión latinoamericana. *Revista de educação pública*, 24(56), 333-349. <https://doi.org/10.29286/rep.v24i56.2437>
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas* (primera edición). Editorial Papiro.
- Arendt, H., Romero, J. M. y Bayón Cerdán, J. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris*, (7), 38-53. <http://hdl.handle.net/10486/260>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (primera edición). Taurus.
- Asociación GSIA (Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia). (mayo de 2024). Quienes comen juntos, permanecen juntos. El Viejo Roble (Ken Loach). *Hablando de infancia y adolescencia. Revista de prensa*, 6-7. <https://grupodeinfancia.org/2024/05/hdia-hablando-de-infancia-y-adolescencia-no-de-mayo-revista-gsia/>
- Auge, M. (2000). *Los no lugares: espacios del anonimato* (quinta reimpresión). Gedisa.
- Báez Osorio, M. (2002). El surgimiento de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (4), 1-24. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1471
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida* (tercera reimpresión de la primera edición). Fondo de Cultura Económica.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (29-45). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>
- Comité de Cultura del CARI. [CARI Consejo]. (27 de junio de 2019). 2019-06-27 *Educación y trabajo. ¿Un cambio cultural? - LEVY YEYATI, NARODOWSKI Y SEGURA* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/aMh6c8hWzKU>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- del Carpio, F. (agosto de 2021). *Instrucción simultánea: ¿llegaste para quedarte?* TRAMANDO REVISTA: <https://tramared.com/revista/items/show/75>
- 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/articulo.oa?id=512051494011>
- Elias, N. (1993). *El proceso de civilización* (primera edición). Fondo de Cultura Económica.
- Flórez Torres, L. D. (2018). Biopolítica, escuela y nuevos sujetos [Ponencia]. Congreso Investigación y Pedagogía – III Nacional y II

- Internacional.* Tunja, Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5937>.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (tercera reimpresión). Siglo veintiuno editores.
- Foncillas, A. (24 de mayo de 2018). Alumnos bajo control en China: usan reconocimiento facial en aulas para que no se distraigan. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/alumnos-bajo-control-en-china-usan-reconocimiento-facial-en-aulas-para-que-no-se-distraigan-nid2136891/>
- García Martínez, O. J. (2006). *Las tendencias educativas en las tesis de maestros normalistas y su incidencia en la formación superior del magisterio colombiano en el período de 1936 a 1948* [Trabajo de grado para optar al título de especialista, Universidad de Caldas].
- García Martínez, O. J. (2023). *Concepciones de infancia y pedagogía en maestros de Escuelas Normales Superiores de Caldas* [Tesis doctoral, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>
- García Martínez, 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/anf.v31.n57.2024.1115>
- García Martínez, O. J. y Osorio Díaz, 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://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.10>
- García Martínez, O. J. y Valencia Calvo, C. H. (2024). Infancias y juventudes en las prácticas pedagógicas en la formación de maestros. En V. Dávila Manrique (Comp.), *Reflexiones epistémicas en torno a las prácticas pedagógicas. Actualidades teóricas y metodológicas en la Formación Docente* (pp. 163-182). Universidad de Caldas.
- Garófalo García, R. y Villao Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 152-157. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/700>
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (29), 56-65.
- Holloway, S. L. y Valentine, G. (2024). *Children's Geographies: Playing, Living, Learning (First published)*. Routledge.
- 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. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100008&lng=en&tlng=es
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía* (primera edición). Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. y Hermant, E. (1999). Esas redes que la razón ignora: laboratorios, bibliotecas, colecciones. En F. J. García Selgas y J. B. Monleón (Coords.), *Retos de la postmodernidad: ciencias sociales y humanas* (pp. 161-184). Trotta.
- Liebel, M. (2024). *Infancias desde el sur global. Resistencias, investigación participativa y desafíos descoloniales*. El colectivo y Bajo tierra ediciones.
- Luengo Navas, J. J. (2004). La educación como hecho. En M. del M. del Pozo Andrés (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 25-44). Biblioteca Nueva.
- Luzuriaga, L. (1954). *Las ideas pedagógicas del siglo XX*. Biblioteca Nueva de Educación.
- Martínez García, R. (2018). La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista educación, política y sociedad*, 3(1), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reps2018.3.1.002>
- Martinis, P. y Rodríguez Bissio, G. (2021). Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay. *Polifonías*, (19), 162-193. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/952>

- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (segunda edición). Gedisa.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Tomo I* (primera edición). Ediciones desde Abajo.
- Miles, K. (15 de octubre de 2015). En 2030, la nanotecnología nos hará "divinos", según Ray Kurzweil. *Huffpost*. https://www.huffingtonpost.es/2015/10/15/tecnologia-robots-cerebro_n_8243324.html
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual* (primera edición). Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores* (primera edición). Debate.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación* (primera edición). Paidós.
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. y Alvarado, S. V. (2021). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el desbarrio. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.19.3.5012>
- Palacios Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86930503012>
- Pich, S. y Rodríguez, N. B. (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 28(3), 453-467. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300453>
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín iberoamericano de teatro para la infancia y la juventud*, (31), 1-24. <https://www.cervantes-virtual.com/obra/la-desaparicion-de-la-ninez/>
- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido. Husserl, Heidegger, Derrida* (primera edición). Ediciones metales pesados.
- Presidencia de la República de Colombia. (14 de septiembre de 2020). Decreto 1236 de 2020. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=141999>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Runge Peña, A. K. (2017). *La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinación y profesionalización* [Conferencia] Lección inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción* (primera edición). Editorial Ariel.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I.* (segunda edición). Buenos Aires: Amorrortu.
- UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Resumen regional América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021-en-mi-mente>
- Valencia Calvo, C. H. (2005). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Rudocolombia: Doctorado en Ciencias de la Educación. EccoS Revista Científica, 7(2), 451-470. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71570211>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estategias de investigación cualitativa* (primera edición). Gedisa.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (primera edición). Universidad del Cauca.

