

Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia*

Multidimensional Gazes of Children in Seven Normal Schools of Antioquia

Diana Alejandra Aguilar** Gloria Luz Toro*** Melisa Giraldo****

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

Recibido: 31-julio-2015 / **Aprobado:** 19-octubre-2015

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia”, cuyos objetivos apuntaron a la caracterización y el análisis de las concepciones que sobre los niños han construido los docentes de siete Escuelas Normales Superiores (ENS), del departamento de Antioquia (Colombia). El trabajo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, con un diseño metodológico descriptivo-exploratorio. En los hallazgos acerca de las características que atribuyen los maestros a los niños se identificó, no una concepción unívoca, sino una mirada multidimensional en la que se advierten tres planos: idealizado, teorizado y cotidiano, relacionados entre sí de manera tensional, prescriptiva o contradictoria. Por último, se plantean algunas consideraciones en cuanto al quehacer del maestro frente a la manera cómo se articulan estas dimensiones que configuran las concepciones que se tienen de los niños.

Palabras clave: infancia, pedagogía, concepciones de maestros, Escuelas Normales Superiores.

Abstract

This article presents results of research “Conceptions of Childhood in the Higher Normal Schools of Antioquia”, whose objectives were aimed at characterization and analysis of the conceptions on children which teachers developed in seven higher Normal Schools from Antioquia (Colombia). The work was developed from qualitative research approach with a descriptive and exploratory methodological design. In findings about features that teachers attribute to the children was identified, not a univocal conception, but a multidimensional gaze which shows three dimensions: idealized, theorized and daily-life, interrelated in tension, injunctive or contradictory way. Finally, there are some considerations regarding how the teacher react towards the way these dimensions that shape the conceptions of children are articulated.

Keywords: childhood, education, conceptions of teachers, Higher Normal Schools.

* Este artículo se inscribe en la investigación “Concepciones de infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia” inscrita al Sistema de Investigación Universitario de la Universidad de Antioquia en convenio con 7 Escuelas Normales del Departamento de Antioquia y desarrollada entre abril de 2013 a noviembre de 2014. Las profesoras y profesores de las ENS que participaron en esta investigación fueron: Luz Ángela Hernández, Omaira Vanegas, Gloria Luz Castro, Luz Ángela Grajales, María Edilma Muñoz, Boris Vargas, John Albeiro Trujillo y Eliana Cardona.

** Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Docente, Universidad de Antioquia, coordinadora del convenio entre las Escuelas Normales Superiores del Departamento y la Universidad de Antioquia e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP. Correo electrónico: dianalejandra@gmail.com

*** Magíster en Ciencias Sociales y Humanas-Psicoanálisis. Docente, Universidad de Antioquia.

**** Abogada, Estudiante de la Maestría en Educación (Universidad de Antioquia). Docente de la Universidad de Antioquia. Coinvestigadora, miembro del GHPP. Correo electrónico: melisagigo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia han tenido un proceso de configuración particular; un momento importante consistió en la reestructuración impulsada por la Ley General de Educación 115 de 1994, proceso en cual se les otorgó el estatus de Normales Superiores, se definieron los ciclos de formación complementaria, se dio inicio al funcionamiento de los núcleos de saber pedagógico, se resignificó la práctica pedagógica formativa; se introdujo la formación en investigación y la formación por énfasis en saberes específicos; entre muchos otros asuntos (Echeverri, 1996; Garcés, 1996; García, 1996). Desde ese momento las ENS han sido objeto de continuas reformas educativas, las cuales han implicado una constante reflexión respecto a su naturaleza y a sus funciones en el campo de la educación y la formación de maestros.

Una de las reformas más recientes se plantea en el Decreto 4790 de 2008, en el que se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las ENS, y se especifica la responsabilidad de formar maestros para la educación preescolar y primaria, direccionando de esta manera la mirada hacia la pregunta por cómo en la actualidad se comprenden las diversas formas de ser niños y niñas. Esta transformación supuso un reto para las instituciones formadoras de maestros, puesto que desde el proceso de reestructuración sus propuestas de formación se articulaban en torno a énfasis disciplinares, lo que duró un poco más de una década; al suprimir los énfasis, la propuesta formativa se modificó y dirigió la reflexión hacia un objeto hasta este momento naturalizado por la escuela y la educación, como es la infancia.

En los últimos años las investigaciones sobre las ENS en el país se han centrado en la reflexión sobre

la formación de maestros y su relación con el saber pedagógico, didáctico o las reformas educativas (Echeverri, Rodríguez y Palacio, 2006; Jaramillo, 2009; Bolívar y Espinal, 2009; Llanos, 2012; Ríos, 2012; Ocampo, 2013; Montoya, 2013; Henao, 2014; Granados, 2014), no se identifican trabajos que aborden la pregunta por las infancias y los nuevos desafíos que estas despliegan para pensar la formación inicial de maestros. Por consiguiente, se consideró necesario indagar por las concepciones de infancia de los maestros de siete ENS¹ del departamento de Antioquia, con el fin de iniciar una línea de análisis, que reconozca en primera instancia los sentidos construidos por los maestros formadores y posibilite el diálogo entre estos sentidos y los debates actuales en el campo de estudios en infancia (Carli, 2011) y la pluralidad de experiencias de ser niño y niña hoy, que interpelan las propuestas de formación de maestros y el ejercicio de su rol.

En esta dirección, en la investigación se formularon como preguntas centrales: ¿Cuáles son las concepciones de infancia de los maestros formadores de siete ENS del departamento de Antioquia? ¿De qué manera estas concepciones interpelan las propuestas formativas de las ENS participantes? La pregunta por las concepciones implica comprender las ideas, razones, justificaciones, creencias y opiniones (Guzmán, 2007) de maestros en ejercicio respecto a los niños y las niñas en el marco de la institucionalidad escolar, y de esta manera, problematizar, desnaturalizar y reconfigurar por un lado la categoría de infancia y por otro, las maneras en las que se establece la relación pedagógica entre el adulto y el niño, para finalmente reflexionar sobre las implicaciones que estos análisis traen para la formación de maestros. A continuación, se dará cuenta de la metodología implementada en la investigación y sus principales hallazgos.

1. Fueron siete las ENS participantes, ubicadas en los siguientes municipios Amagá, Santa Rosa, Caucasia (Bajo Cauca), Jericó, Turbo (Urabá), Copacabana y Sonsón. De cada una de estas instituciones participaron profesores y profesoras como coinvestigadores, trabajando en los diferentes momentos del proceso investigativo.

METODOLOGÍA

El trabajo investigativo se desarrolló desde el enfoque de investigación cualitativa, puesto que el interés central del proyecto fue la comprensión de los sentidos particulares que los maestros han construido respecto a la infancia y a los niños y niñas en el marco de los procesos formativos que tienen lugar en la institución escolar. La profesora María Eumelia Galeano (2004) señala que el enfoque cualitativo de investigación social:

[...] aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. [...] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad particular (p. 18).

El tipo de diseño metodológico consistió en la investigación exploratoria-descriptiva (Hernández y Fernández, 2010, p. 79 y ss.); en primer lugar, porque se pretendió una aproximación a la comprensión de las maneras como se concibe la infancia en el interior de algunas de las ENS del departamento de Antioquia, considerando el interés en la educación y atención a la infancia que en los últimos años han tomado fuerza en estas instituciones formadoras de maestros. En segundo lugar, se apropió este tipo de investigación, puesto que buscó especificar las ideas, justificaciones, opiniones, significados, nociones, saberes, que componen las concepciones de maestros en formación y en ejercicio respecto a los niños, lo que tiene incidencia en la relación pedagógica.

Los participantes en la investigación fueron maestros de siete 7 Escuelas Normales del departamento de Antioquia; la elección de las instituciones dependió

del interés por parte de cada una de estas en participar, tanto de la construcción del proyecto como en su desarrollo. En este sentido, algunos de ellos formaron parte del equipo de investigación y trabajaron en las distintas fases del proyecto, otros participaron dando a conocer sus experiencias y reflexiones a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

En coherencia con lo anterior, se implementaron técnicas de recolección de información, tales como:

- **Rastreo documental:** con el fin de identificar los lineamientos institucionales que cada ENS trazó respecto a la forma de concebir la infancia. Se revisaron y ficharon los siguientes tipos de documentos: Proyecto Educativo Institucional; documentos de carácter normativo y orientadores producidos por la institución (manuales de convivencia, de funcionamiento, acuerdos, fundamentación pedagógica, actas de comisión de evaluación), documentos propios de la formación complementaria (programas de cursos, plan de estudios, propuesta de formación).
- **Entrevistas semiestructuradas:** se realizaron 45 entrevistas en total a maestros de primaria, de formación complementaria, maestros en formación, coordinadores de las prácticas de la formación complementaria y a psicólogos de las instituciones. Para cada entrevista se contó con el consentimiento informado.
- **Grupos de discusión:** se organizaron cuatro grupos de discusión en total, en los que participaron principalmente maestros en ejercicio de las ENS intervinientes.

Paralelamente al proceso de recolección de la información, se realizó el procesamiento y análisis de la información que consistió en un ejercicio inicial de lectura e identificación de categorías emergentes; posteriormente se usó el programa *Atlas Ti 7.0*, a partir del cual se realizó la categorización²

2. La categorización se trata del "...resumen de estos conceptos (provenientes de la codificación) en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o a las categorías y los conceptos superiores." (Flick, 2004, p. 193).

de toda la información, la triangulación de datos y la triangulación metodológica, que permitió cruzar tanto las diferentes fuentes indagadas como los datos de las distintas técnicas de recolección de información implementadas, esto se realizó en un primer momento por cada Escuela Normal comprendida como unidad hermenéutica y posteriormente se cruzaron las categorías de las siete ENS.

RESULTADOS

El análisis de la información permitió delimitar como categoría central las “Características de los niños”³; esta se planteó de manera general con el objeto de presentar la complejidad que reviste describir los rasgos, definiciones y sentidos con los que los maestros se refieren a los niños, que más que un listado de adjetivos se identificó como un tejido de tensiones, a veces contradictorio, a veces prescriptivo, atravesado en ocasiones por las certezas del saber y en otras por las incertidumbres de lo extraño y desconocido.

A partir de la categoría enunciada se presentaron las diversas relaciones que configuraron las formas de caracterización, a través de las cuales los maestros de las ENS intentaron nombrar y describir a niños. Justamente este fue un primer hallazgo, no se pudo establecer una concepción unívoca de infancia ni en términos institucionales (cada ENS) ni subjetivos (cada maestro), lo que saltó a la vista fue que la mirada y descripción de lo que la infancia es y de cómo son los niños es múltiple. Lejos de una perspectiva unívoca se advirtió la coexistencia de filtros explicativos, la presencia de características contradictorias y el extrañamiento frente a situaciones que no se ajustan a los ideales. Por consiguiente, como estrategia explicativa, se reconoció el funcionamiento de tres dimensiones: *la idealizada*, *la teórica* y *la cotidiana*. A continuación, presentamos el funcionamiento de cada una de ellas:

Dimensión idealizada

Una de las maneras en las cuales los maestros configuran lo que creen que los niños son es a partir de *ideales*. Para adentrarnos directamente en el funcionamiento de esta dimensión se debe comenzar diciendo que encontramos que este lugar está estrechamente conectado con la práctica docente y los ideales de los que se sirve el maestro para su ejercicio. Ideales sobre lo que el niño es (advertimos aquí una consideración al tiempo presente) y sobre *lo que debe llegar a ser* (la perspectiva prescriptiva está en este sentido). Se reconoció en la voz de los maestros que respecto de lo idealizado este segundo punto es mucho más sensible, los maestros hacen énfasis en un asunto *prospectivo*, lo que se espera en el futuro. Más que el niño en el hoy, en una condición de inmanencia; la preocupación que se advierte es trascendente, interesa la clase de hombre o mujer que será, el ciudadano en ejercicio que algún día tendrá lugar o el futuro maestro.

En lo concerniente al papel que tiene *lo idealizado* se encontró que los ideales funcionan a manera de filtros de explicación de la experiencia vivida con los niños. Esto se indica considerando que, si bien la vida cotidiana en diversas ocasiones confronta el ideal, este último se mantiene, pues el ideal es referente para juzgar los hechos de la vida cotidiana y así calificarlos como conflictivos, problemáticos o deseables. Otra característica de lo idealizado es que se expresa en términos abstractos, el niño descrito en el ideal no está claramente identificado, su presencia en la escuela tiene evidencias en el discurso, pero los niños en su materialidad no necesariamente lo representan. Este funcionamiento también da cuenta de las relaciones y yuxtaposiciones entre las dimensiones identificadas, por ejemplo, la idealizada y la cotidiana.

Ahora bien, ligado a la comprensión desde la cual el maestro se vale de consideraciones ideales

3. Se empleará de aquí en adelante el término niño(s) en la que se incluye la nominación niña(s).

para su ejercicio, se puede afirmar que la presencia a veces concomitante entre las enunciadas dimensiones hace aparecer a la vida cotidiana y al ideal al mismo tiempo para dar forma a una expectativa, la más de las veces, de formación. Un ejemplo de ello es el hecho de que algunos maestros afirmen, cuando se encuentran con dificultades del aula o problemas de comportamiento de los estudiantes, que las prácticas de diálogo y acompañamiento resolverán la situación problemática y generarán transformación; vemos allí la dimensión idealizada por esa certeza con la que los profesores se expresan. Para ejemplificar esta observación recordemos lo que dice uno de los maestros en cuestión:

[...] si uno acata las normas de convivencia, las hace cumplir y hay un respeto entre el alumno y el maestro, quiero decir respeto que [aunque] [sic] uno le hable un poquito duro [aunque] [sic] uno le haga ver las cosas o lo motive frente a un conocimiento, pues ya no se usa que hay que pegarles, que hay que gritarles, que hay que castigarles, no, ya hay es que seguir un conducto regular y en el manual de convivencia está expresado lo que es el diálogo en los espacios correctivos, hay unos diálogos permanentes que permiten que el estudiante haga una reflexión sobre su propia vivencia y su proyecto de vida. (Maestro 1, ENS de Amagá, 2013).

Aquí se encuentra el ideal de un sustento material, en este caso el manual de convivencia, como documento prescriptivo sobre los comportamientos en la escuela, y la expectativa de que el estudiante sea reflexivo “sobre su propia vivencia y su proyecto de vida”, a partir del diálogo que con este pudiera entablar el maestro. La expresión en forma de certeza nos hace recordar a Michael Apple (1994), quien argumenta que los estudiantes no siempre responden de la manera esperada a lo que

la escuela o los maestros ofrecen y esperan de los estudiantes. Según este autor norteamericano, se puede ratificar que los maestros se sirven de expectativas para la práctica, que bien pueden o no coincidir con los hechos de la vida cotidiana; en cualquier caso, llama la atención la clase de saberes o características que asisten al maestro y le permiten sortear los retos de la enseñanza. Dice Sacristán al respecto:

Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esta acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. (Sacristán, 2007, p. 246).

Los *esquemas prácticos* de los que habla Sacristán tienen una relación con el conjunto de expectativas y de características idealizadas sobre los niños que construyen los maestros, ya que estos últimos están en la base de las pautas de acción en el aula, de cierta forma entonces, aportan a las prácticas de enseñanza y son parte de las herramientas con las que cuenta el maestro para afrontar la contingencia de la vida escolar. Para acercarnos mejor a la comprensión de estas expectativas revisemos la siguiente declaración:

[...] pero si a ellos se les enseña jugando, los niños sin darse cuenta que están estudiando van a aprender, si se les evalúa jugando los niños van a aprender

2. Para Piaget (1977), la afectividad cumplirá pues el rol de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras. Piaget se concentra en argumentar que la afectividad no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene.
3. La cognición en Piaget (1979) es definida como: “La adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo” (p. 102).

más, entonces el juego me parece importantísimo; enseñar a través del juego. (Maestra 3, ENS de Amagá, 2013).

Esta es una expectativa sobre los procesos pedagógicos, que se presentan con un sentido inequívoco, al afirmarse que si es jugando el niño necesariamente aprende. Con esta expectativa la acción del maestro se presenta como el inicio de una cadena causal, a la manera de una proposición lógica: “si *p* entonces *q*”, como lo dijera Sacristán (2007) en las líneas citadas, se ha simplificado la práctica. Esta forma causal permite recordar la ilusión que acompaña a algunos enunciados relativos a los métodos de enseñanza, que en ocasiones se presentan a prueba de sujetos y contextos: la pretensión de regular y controlar las prácticas de enseñanza siempre resulta una apuesta peligrosa, aunque reconocemos lo necesario que resulta para el maestro partir de esta clase de creencias. De hecho, vale traer a colación otra afirmación que en este sentido hace una de las maestras entrevistadas:

[...] Los niños no..., gran problema con la norma no la han tenido, porque desde el preescolar a ellos se les enseña cuál es el conducto regular en el manual de convivencia y se les explica muy bien cómo nos debemos de portar dentro del aula de clase, fuera del aula de clase, en los descansos; entonces ellos dentro del círculo de la Normal como tal, de la institución, no hemos tenido ningún problema con la norma. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

En esta cita se encuentra la certeza de eficacia del proceso institucional que se adelanta con los niños desde el nivel preescolar y que, aparentemente, logra que en un momento posterior los niños no expresen problema con la interiorización de la norma. Nótese además cómo se habla de los niños en términos abstractos. La dimensión idealizada permite identificar cómo los maestros inscriben a los niños en características genéricas, que parecen tener pretensiones universalizantes y normalizadoras; *los niños* se presentan como una

condensación de cuerpos aún sin rostro, con características como la ternura, la maleabilidad, la integridad, la gratitud, el juego, entre otras. Vale la pena preguntarnos qué efectos trae entender a los niños bajo esas adjetivaciones generalizantes, ¿en qué se traduciría, por ejemplo, que un niño no fuera tierno?, ¿deja de ser niño y se le atribuye otra calidad?, ¿no habrá forma de vivir la infancia sin ternura? Sin duda, esto nos da lugar a reflexionar frente a ese “sentimiento moderno de infancia” que nos enuncia Gabriela Diker (2009) y que tiene dentro de sus características:

[...] heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta (p. 20).

Por último, uno de los elementos para entender el funcionamiento de lo idealizado es el juego prospectivo del ideal; en la visión idealizada del niño se encuentra fuertemente una mirada al futuro: *lo que el niño será*. Para iniciar la mención a este punto es necesario traer a colación de nuevo palabras específicas de una de las maestras:

Es un cofrecito y le estamos llenando, le estamos dando cada vez un papelito más para que se vaya creando, cuando ya esté más grandecito él puede destapar ese cofre y darse cuenta de lo que tiene ahí y eso que tiene ahí le va a servir para poder enfrentarse a una sociedad y a otra etapa más nueva de su vida; el niño es la ternura más grande del mundo, son hermosos, lo más bello que puede haber es uno trabajar con niños, yo no cambio el trabajar con niños a trabajar con adolescentes, me parece divino. (Maestra 5, ENS de Amagá, 2013).

Se reconoce en este aparte el carácter idealizado principalmente en la mirada futura que encontramos en este fragmento, en la que se advierte

que el proceso de formación adelantado tiene unos propósitos en el mediano y largo plazo, lo que se hace con los niños, vistos ellos a la manera de un *cofrecito* reportará réditos después. Esto también nos muestra la idea de la infancia como una etapa que está primero en el tiempo y cuyos aprendizajes deben ser explotados en otro momento.

Así mismo, esta mirada futura permite reconocer una concepción fundamental configurada por la institución escolar y es la idea del niño como alumno, dentro de la dimensión idealizada se instala la certeza del niño que debe ser educado y formado, pilar fundamental sobre el cual se erige el pensamiento pedagógico; no obstante, ahora sabemos que la escuela y los maestros no solo educan y que la pretensión de formación se ve problematizada respecto a la ilusión de la fabricación (Meirieu, 1998).

Dimensión teórica

En otro bloque de los hallazgos se encuentra la explicación de lo que el niño “es” desde la teoría. En esta dimensión se trata de mostrar los discursos que ponen en juego los maestros a la hora de establecer cómo es que los niños *son*, qué debemos hacer con ellos, cómo debemos comportarnos como adultos en orden a enseñarles o protegerlos, entre otros. Todo ello con el fin de caracterizar a los niños con los que el adulto (maestro) se relaciona.

En el ánimo de hacer mucho más fina la mención a los saberes como instrumentos para describir a los niños, vale la pena ser específicos respecto de la clase de saberes que ingresan en la descripción; en otras palabras, ¿a qué clase de discursos se recurre a la hora de caracterizar a niños y niñas? Se han encontrado con mayor regularidad tres: la pedagogía, la psicología y el derecho. Es recurrente la mención al niño como sujeto de derechos y valga decir que este es un hallazgo en todas las ENS participantes. El discurso jurídico normativo, de hecho, la mención precisa a la Ley 1098 o a las políticas de atención a la primera infancia, son lugares comunes, se ha apropiado la expresión del

niño como *sujeto de derecho* quizá sin mayor comprensión de lo que ello significa. Otro elemento que llama la atención en la enunciación del niño como sujeto de derechos es que es uno de los elementos que se presenta como cambio en el tiempo. Por ahora vale detenerse en la lectura de la declaración de una maestra inscrita en esta forma de explicar al niño desde el discurso jurídico:

[...] ahora hemos incursionado en una nueva etapa, en entender la infancia, y por lo tanto al niño como un ser único, que está viviendo una etapa que es única, que tiene unas características peculiares, es un ser de derechos; yo creo que la diferencia entre esta concepción y la anterior, es que en la anterior no había mucho respeto por el niño, se creía como un ser... esa concepción que te vengo diciendo del adulto en miniatura, se creía sobre todo como un ser que no tenía derechos, o muy pocos, inclusive ni siquiera a hablar. (Maestra 1, ENS Copacabana, 2013).

Se encuentra algo muy interesante en estas palabras, se trata del poder que le dan a este discurso, quizá incomparable con la mención a otros saberes, en este caso encontramos que esa concepción de niño, que se instala desde la norma, tiene la posibilidad de otorgar voz, que antes no tenía. Otro elemento interesante es el carácter performativo que parece otorgarsele a esa categoría del niño como sujeto de derechos, pareciera que la mera enunciación trae consecuencias, como dijera Austin (1982) sobre los actos de habla de este orden, también llamados *realizativos*, que al decir hacen, como cuando alguien dice “yo juro”, la acción del juramento se concreta en el decir. Se lee, en el sentir de algunos maestros, que el derecho, particularmente la categoría del sujeto de derecho otorgado al niño, transforma algo en las prácticas escolares y en las formas de relación adulto/niño. Para ser específicos, hablar de los niños de este modo ha supuesto efectos a nivel de su cuidado, su trato y según la declaración anterior, de las potencias que él mismo tiene.

Como se dijo, otras presencias fuertes son las de los discursos psicológico y pedagógico, estos en ocasiones aparecen sin barreras claras, ambos discursos para destacar la singularidad de la *etapa* infantil. Aunque se debe decir que la psicología aparece con mucha más fuerza, especialmente la psicología del aprendizaje, para hablar de la infancia como un momento de procesos fundamentales como el desarrollo de estructuras mentales, el pensamiento simbólico, la construcción de categorías morales, los procesos de socialización, en últimas, el inicio de un importante proceso de desarrollo. Justamente, este último es uno de los conceptos claves en este ejercicio de explicar a los niños por vías de la teoría, que en todo caso no obedece a una lectura unívoca desde una disciplina; todo lo contrario. A propósito de esta cuestión hablan la psicología, la medicina, el mismo saber pedagógico, todo ello para explicar un proceso que remite a definir al niño como un ser inacabado.

A la psicología recurren algunos maestros como una herramienta que les permite (a ellos y a las instituciones, quizá podríamos decir a los *adultos*) comprender la particularidad del niño. Si es solo la psicología la que permite esta comprensión o no, no es una consideración sobre la que nos detendremos, se trata apenas de mostrar cómo es que aparecen en los datos los saberes y su referencia sobre las comprensiones que ellos confieren sobre los niños.

Por su parte, la pedagogía aparece especialmente a través de los discursos de las pedagogías activas y la comprensión del niño como centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se advierte la presencia de este saber, por ser en el cual se inscriben las preguntas por la enseñanza, el método para la misma, los planes, recursos y reflexiones precisas a la hora de iniciar procesos de enseñanza/aprendizaje.

En relación con lo anterior, se identifica una concepción del niño como alumno, puesto que es atravesado por pretensiones de transformación, formación, educabilidad y maleabilidad; pretensión por cuanto sigue siendo explícita la necesidad de

moldear al niño, de intervenir en la configuración de su subjetividad, de conducirlo, a pesar de que esta tarea parezca tan compleja.

Cabe advertir que tanto la apropiación de los discursos psicológicos y pedagógicos intentan sostener una clara distinción entre niño y adulto, puesto que al caracterizar a los niños con quienes los maestros trabajan, seguidamente les lleva a posicionarse respecto a ellos mismos, a cómo deben actuar, a cuál es su papel y su responsabilidad frente a los niños. Lo que entra en contraste con el discurso de derechos, puesto que la clara asimetría de los primeros se matiza en este último saber, por cuanto se le otorga al niño voz, participación y reconocimiento de sus derechos; se puede decir entonces, que si bien sigue vigente en los maestros asumir la responsabilidad de darle la bienvenida al mundo a los *nuevos*, a partir de la educación, la formación, la enseñanza, el seguimiento al desarrollo y la construcción de escenarios de aprendizaje, esta certeza entra en tensión con un discurso que tiene como objeto poner en cuestión las intervenciones adultocéntricas.

Dimensión cotidiana

En esta se articulan aquellas características que los maestros atribuyen a los niños en el encuentro inmediato que tienen con ellos, en la inmanencia del aula, en lo vivido día tras día, que resulta inesperado, sorprendente, azaroso. El niño que se dibuja en esta dimensión aparece como aquel que le despierta los más íntimos afectos al maestro, que recorren la alegría, la tristeza, la esperanza, el pesimismo; niños nombrados como vulnerables, carentes, fascinantes o incontrolables.

Esta dimensión se entrelaza con las dos anteriores porque los maestros asumen como referente fundamental de su relación con los niños la importancia de reconocer en ellos sus intereses y necesidades con el propósito de establecer una relación pedagógica significativa, pero al momento de aproximarse al niño, la abstracción de los intereses y necesidades toman rostro, contexto, cuerpo, historia

personal que de alguna forma superan las expectativas iniciales, al confrontarlas o problematizarlas:

[...] Uno empieza a ver allá a cada niño por su historia, su historia personal; este viene de Pasto, este viene de Apartadó, este viene de Cartagena, este viene de Buenaventura, este viene de Robledo, [...] este tiene mamá pero no tiene papá; este, tal cosa; este, lo cuida la abuela; éste..., entonces es una singularidad. (Maestra 2, ENS Copacabana, 2013).

Como lo señala la maestra, se reconoce al niño como sujeto singular, ya no rigen necesariamente las concepciones homogenizantes y universalizadoras sino la necesidad de reconocer la historia particular, la que en varias ocasiones confronta las certezas del maestro, que pone en cuestión su concepción preestablecida, dando lugar a una relación tensional entre lo que se espera del niño y lo que vive realmente en el ámbito escolar. En este momento ya no se considera el grupo de *los niños*, sino que se identifica un nombre y un apellido, se pasa del lugar: “los niños que tengo a cargo” al lugar de “este niño llamado... que tengo a cargo...”. Como lo narra una de las maestras:

Cuando llegué este año a la Normal... bueno, yo venía de trabajar de un colegio donde trabajaba solo con niñas, entonces el llegar acá implicó como el cambio de empezar a conocer los niños; como toda su psicología, su manera de ser, sus gustos, y tengo un grupo donde los niños sobresalen por ser muy “pilosos”, muy activos. Pero [...] uno de los niños [...] desde que llegué, yo percibí en él un comportamiento diferente al de los otros niños: demasiado tímido, no participaba, solo le gustaba estar dibujando. A mí al principio como que me causó impresión, y yo decía, qué será lo que este chico tiene, porque no es normal que en medio de un grupo, que les encanta jugar fútbol, les encanta estar en el poli, a él no. [...] Y entonces, esto significó para mí como un reto personal, de acercamiento hacia él, para tratar de identificar qué era lo que pasaba con él. (Maestra 4, ENS Santa Rosa, 2013).

Se observa cómo la maestra parte de unos referentes de lo que se espera encontrar, al punto de identificar una situación *anormal*, que en un primer momento le impresionó y en un segundo momento la retó; lo que llama la atención es la manera como el encuentro con el otro moviliza un poco el lugar de la certeza. La dimensión cotidiana permite visibilizar la diversidad que se despliega en el aula a pesar de los uniformes, de los estereotipos, de la homogeneidad etaria; el niño se revela en algunos casos singular, despierta la pregunta y la búsqueda, movilizándolo en el maestro diferentes sentimientos como la impotencia y la incertidumbre, confirmando que el niño no es un sujeto del todo conocido y aprehensible.

En esta misma dirección, se encontró que la dimensión cotidiana visibiliza las concepciones al parecer contradictorias que el maestro tiene de los niños, que rompen con ideas cerradas, planas y estereotipadas de estos, como lo expresan las siguientes citas:

[...] la experiencia fue con un preescolar donde trabajé con 25 niños y en el aula comenzaron a perderse las cosas, así yo les hablara sobre el respeto a los bienes. Yo tenía un alumno que era muy especial conmigo, me llevaba plátanos, era muy cariñoso. Un día me contaron quién era y era él, yo no supe qué hacer y tan sólo llamé al niño y lo revisé delante de todos los niños y encontré todas las cosas robadas. (Grupo Focal, ENS Urabá, 2014).

Los niños son como un huracán en... cuando está explotando... cuando está saliendo como un volcán en erupción, uno no sabe qué es lo que va a salir de ellos, pero poco a poco que van ellos despertando se encuentra uno con grandes maravillas al igual que con grandes dificultades, pero que tiene que aprender uno a sortear, a analizar y a mirar. (Maestra 5, ENS Amagá, 2013).

Esta experiencia en el aula de clase la sumo a mis otras experiencias como maestra en diferentes contextos [...] encierra como tal muchos aspectos positivos y negativos [...]. Tuve momentos en los que pensé que no podía más, porque a esos niños hay

que tenerles mucha paciencia [...] todo es un reto y lo asumí como tal [...], hay también que resaltar que son también muy cariñosos. (Maestra 1, ENS Bajo Cauca, 2014).

Ante la mirada del maestro se despliega la complejidad de lo que es, hace, vive y sufre el niño, no se identifican purismos en las cualidades que se le otorgan, aparecen la amabilidad junto al robo, el peligro de lo imprevisible y lo maravilloso de su transformación, la desobediencia a la norma y el cariño que ofrecen, el niño más que un objeto de conocimiento se reconoce como un ser humano singular y complejo atravesado por contradicciones que entran a interpelar la subjetividad de los maestros, puesto que el encuentro con los niños interroga el lugar desde el cual estos se posicionan, observan, corrigen, enseñan, educan, toman decisiones; implica asumir el reto de la complejidad de lo humano, donde ya no son suficientes los ideales y las teorizaciones construidas.

Cruce de las dimensiones

Una vez claros algunos rasgos de las dimensiones es oportuno señalar que los maestros no se ubican exclusivamente en una u otra dimensión, sino que describen a niños y niñas desde diversas dimensiones. Es decir, en una misma caracterización los profesores se desplazan de una dimensión a otra, las dimensiones se cruzan, yuxtaponen, tensionan y explican entre sí. Un ejemplo de estos desplazamientos es la descripción que desde el factor tiempo se hace de los niños. Con la remisión al tiempo los maestros funden la dimensión cotidiana, por tratarse de referencias a niños con los que el maestro se encuentra y que lo confrontan en sus preconcepciones, poniendo en juego los ideales respecto de niños, de otros tiempos y de su propia infancia.

Con el tiempo se quiere referir ese paralelo que dibujan los maestros entre *los niños de ahora* y unos de *antes*. De este paralelo se sirvieron los maestros para establecer que los niños con los que se relacionan hoy son distintos a los de un

momento anterior. Son diversas las formas en que se pretende explicar la supuesta diferencia, puesto que la ubicación del momento precedente obedece a diferentes criterios: el uso de nuevas tecnologías, la aparición de los dispositivos jurídico-legales de protección a la infancia, al ideal moderno sobre esta, a las diferencias en la estructura familiar o a la misma experiencia infantil del maestro, entre otros.

Entre las tendencias más significativas respecto a este punto, de un lado, se destaca la relación con la familia; en todas las ENS que participaron en la investigación encontramos una mención a la estructura familiar como uno de los elementos que diferencian a los niños de otros tiempos con los niños de nuestros días. Encontramos la referencia a la *estructura familiar* que se ha alterado. Hoy —según creen los maestros— no estamos en presencia de una familia nuclear a la manera “madre, padre e hijos”, “padres-adultos/hijos-niños”, en términos de una maestra de la ENS de Santa Rosa “familias bien integradas”. En escena están las madres solteras, los padres jóvenes y lo que al parecer de los maestros de las ENS esto produce; en términos de autoridad, de presencias en el hogar y de acompañamiento.

Es importante aclarar que a esa nueva estructura familiar es que algunos maestros atribuyen las situaciones problemáticas que puedan presentar los estudiantes en las aulas. También en estas nuevas formas de familia se identifica, particularmente desde maestros de la ENS de Amagá, un problema con la autoridad, pues no es simple el discernimiento de esta en las familias contemporáneas, en las que el cuidado de los niños no está en manos solo de la madre. Ahora bien, tenemos que la mención a esas *nuevas* formas de familia es la oportunidad para dar una consideración en particular por el rol de la madre; encontramos esta declaración de una maestra de la ENS de Urabá:

Antes había una madre que permanecía en el hogar, esta era vigilante y convocaba a muchas cosas como lo son los valores, en la actualidad la madre sale de casa para vincularse a lo laboral, entonces esa figura es reemplazada por el mundo tecnológico.

Son niños desconectados de sus costumbres y culturas, un ejemplo claro está dentro de la comunidad de Turbo que tiene como referente el bullerengue, pero esto no les llama la atención y optan por otros ritmos que se les venden. (Grupo de discusión, Urbá, 2014).

Esta maestra nos habla concretamente de la madre y del *reemplazo* de su rol por la tecnología. Ahora, la visión de la familia no se hace únicamente en términos de problemas a resolver o carencias, encontramos también la mención a las nuevas familias como escenarios en que se permite a los hijos una relación más cercana con el conocimiento; en esas configuraciones familiares la información tradicionalmente oculta se presenta de forma más abierta en la actualidad, tan es así que esta relación con la información puede traducirse en *sobreestimulación* (Maestra ENS de Copacabana). Aparece también la consideración a la familia actual como aquella que sí otorga voz a sus miembros, aunque se trate de los miembros no adultos, que tienen lugar para participar.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de presentar los resultados del análisis de la información se puede afirmar que las concepciones de los niños que poseen los maestros de las siete Escuelas Normales Superiores muestran la complejidad que reviste para nuestro tiempo la relación adulto/niño, puesto que las concepciones se presentan multidimensionales, por cuanto se cruzan ideales, saberes, emociones, experiencias, sentidos algunas veces contradictorios, explicaciones causales, certezas e incertidumbres que configuran distintos modos de comprender tanto a los niños como el lugar propio. Las concepciones de los maestros distan de ser exclusivamente homogéneas, si bien en algunas ocasiones hay una tendencia a homogeneizar también se encuentran con el asombro, la sorpresa y el desconocimiento.

Este carácter multidimensional puede encontrarse invisibilizado con la prevalencia de discursos

ideales y eminentemente teóricos que buscan establecer concepciones generalizantes, aunque estos posicionamientos son necesarios como referentes para la intervención pedagógica, lo potente está en la necesidad que los maestros expresan de mirar, escuchar, reconocer y aprender de los niños; es decir, no se impone la idea de un saber acabado sobre ellos sino que se admite la importancia de dejarse conmover por lo inesperado que parecen ser los niños hoy en día.

Se destaca el papel creador y recreador que tienen los maestros en el encuentro con los niños, en el sentido de que su labor no se reduce a la reproducción de contenidos ni a la respuesta a demandas tecnocráticas, antes despliega la complejidad de la tarea pedagógica, en la cual continuamente saberes e ideales modernos se entretrejen con saberes críticos y problematizadores de las certezas modernas, y estos a su vez encuentran límites en las realidades diversas, contradictorias, incomprensibles de las experiencias infantiles. Así, los profesores crean salidas, herramientas, explicaciones, propuestas y recrean las maneras de relacionarse con niños y niñas, intentando sostener el fin educativo, intentando otorgar nuevos sentidos a los propósitos de formación y actualizando su lugar como adultos, no sin antes reconocer las contradicciones que actualmente los atraviesan y el carácter inconcluso del quehacer del maestro.

Por otra parte, se identificó que sigue siendo predominante la concepción del niño como alumno, puesto que se reconoce un constante interés del maestro en valorar lo que el niño llegará a ser, se considera que esta intención se relaciona con el posicionamiento del niño como estudiante, o dicho en forma más genérica, como escolar. Quizá esto no sea de extrañar, considerando por ejemplo las palabras de Sacristán (2003):

La infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido parcialmente a aquella. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la

persona emancipada), siendo esto una característica de las sociedades modernas. Estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen una condición infantil. Esta estrecha relación se proyecta tanto en el pensamiento vulgar como en la psicología infantil. (Sacristán, 2003, p. 17).

Los maestros se detienen en consideraciones a propósito de lo que necesitan los niños para aprender, cómo enseñarles, e incluso establecen un estándar de normalidad sobre los niños en atención a su comportamiento en el aula. Por supuesto, esto ha tenido múltiples consecuencias, una de ellas estaría en el hecho de que en el estar conscientes de la alianza que postula Sacristán entre el niño y el alumno, hayamos desconocido otras formas de la experiencia infantil, como por ejemplo los niños no escolarizados.

Por último, lo que se identifica es un reconocimiento de las diversas formas de ser niño y de los múltiples ángulos de la experiencia infantil, que irrumpen ante la mirada de los maestros y que entran en tensión con los ideales y los saberes que sustentan la vigencia de la escuela, de la tarea educativa, de los ideales formativos, entre otros asuntos. Esto posibilita reconocer la insuficiencia de estos ideales y saberes, y la necesidad de actualizar la mirada sobre los niños y el lugar del maestro como adulto. Este estado de contradicción y de tensión permanente lleva en algunas ocasiones a producir nuevas formas de hacer y de pensar respecto a la relación con los niños, pero también trae sentimientos de impotencia, frustración y desconcierto; así mismo, en otros momentos, activa los ideales y los saberes como referentes homogéneos a partir de los cuales sostener la esperanza en la tarea de formación.

Por consiguiente, se debe recuperar la experiencia pedagógica de los maestros de las ENS en el encuentro con los niños y niñas, es decir, profundizar en la dimensión cotidiana y recuperar sistemáticamente lo que el maestro hace, siente, decide, interroga, teme en su relación con los niños, y a partir de ahí resignificar las certezas de los saberes,

reflexiones, procedimientos e ideales planteados en el interior de la propuesta de formación de maestros. En otras palabras, es pertinente aprovechar la riqueza de experiencias que la ENS tiene en su interior, la diversidad de prácticas de los maestros que trabajan con niños, con el fin de posibilitar un espacio para que los maestros en ejercicio puedan pensarse y compartir las contradicciones que los atraviesan, las formas de sobrellevar los retos e incluso las experiencias que se consideran aciertos. Sobra decir que espacios como estos pueden llegar a permear la formación inicial de maestros, no para dotarlos de certezas inmóviles sino para aproximarlos a la contingencia de la tarea pedagógica.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, W.; Espinal, C. (2009). *Informe de investigación: Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana: estudio de caso en 6 ENS del departamento de Antioquia*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/523>
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. Zapiola (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* (pp. 31-56) Buenos Aires: Teseo.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Echeverri, S. (1996). Proyecto estructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 19-27.
- Echeverri, A. Rodríguez, H. y Palacio, L.V. (2006). *Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales*

- superiores: su incidencia en la vida cotidiana*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/623>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garcés, J. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 31-49.
- García, E. (1996). Elementos para la concepción de un programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 58-67.
- Granados, D. (2014). *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? *Revista Colombiana de Educación*, 53, 176-193.
- Henao, C. (2014). *Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaramillo, R. (2009) La acreditación de las instituciones educativas: la des-acreditación de las Escuelas Normales Superiores. *Educación y Cultura*, 82, 36-39.
- Llanos, D. (2012) *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Montoya, E. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938-1948*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Recuperada de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/157>
- Ocampo, E. (2013). *Tensiones entre la gestión escolar y la cultura escolar: un estudio de caso basado en la Escuela Normal Superior de Amagá*. Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ríos, R. (2012). Memoria de archivo /memoria digital: Reflexiones sobre los archivos pedagógicos en la perspectiva digital. *Nómadas*, 36, 161-177.
- Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



