

**Nociones de infancia: una lectura a los trabajos de grado desarrollados en la
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2018 al 2024)**

Trabajo de grado para optar al título de Pedagoga

María Paula Valencia

Tutora

Yeimy Cárdenas Palermo

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia Facultad de Educación
Programa en pedagogía Bogotá D.C 2026**

Resumen

El presente trabajo de grado da cuenta del análisis de una muestra de documentos del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Montessori elaborados para optar al título de normalista, entre el 2018 y el 2024.

Los objetivos del trabajo fueron analizar la noción de infancia en los documentos, a partir de la caracterización de los temas y problemas, de la identificación de la noción del niño y el análisis de los referentes teóricos y pedagógicos de los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria. Los análisis se constituyen en sugerencias para la elaboración de una línea de formación e investigación dentro de la Escuela Normal Superior enfocada en la educación de la infancia reconociendo las fortalezas y aspectos que se pueden mejorar en la formación de maestros para la educación de niños y niñas.

Palabras clave: pedagogía, infancia, formación de maestros.

Agradecimientos

En primera instancia me gustaría agradecer a mi tutora, Yeimy Cárdenas Palermo, por el constante apoyo y guía durante todo el desarrollo de esta investigación, por poner a disposición la experiencia y los conocimientos que contribuyeron al trabajo y sobre todo a mi proceso formativo. Al grupo de maestras investigadoras de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Alexandra Cantillo, Johanna Rey, Lizzeth Camargo y Yolanda Reina, por confiar en mí y en mis capacidades para el desarrollo de la sistematización y análisis de los trabajos de grado. A Mario Rodríguez por ser mi apoyo emocional y técnico durante todo este proceso.

Finalmente, este trabajo no habría sido posible sin el cuidado emocional y físico que me brindó mi familia durante estos años, gracias a todas por enseñarme a vivir siguiendo mis convicciones, en especial mi madre Mónica del Pilar Valencia por demostrarme todos los días que la educación dignifica y transforma vidas.

Contenido

Resumen.....	2
Agradecimientos.....	3
Contenido.....	4
Lista de anexos.....	5
Lista de figuras.....	6
Lista de tablas.....	7
Introducción.....	8
I. Marco teórico.....	17
Noción de infancia en el campo de la pedagogía: perspectiva histórica.....	17
Disputas por la infancia: pedagogía, psicología y política.....	24
La política, lo político y los derechos del niño.....	27
II. Caracterización de la noción infancia en trabajos de grado: temas y problemas.....	34
Caracterización de la noción de infancia: temas y problemas de investigación en los trabajos de grado del periodo 2018 -2024.....	36
Problemas de investigación y nociones de infancia.....	44
III. La figura del niño en los trabajos de grado.....	55
El niño como sujeto en desarrollo.....	58
El niño como actor.....	62
El niño como sujeto de derechos.....	63
IV. Análisis de los referentes teóricos y pedagógicos relacionados con la noción de infancia y de niño.....	66
Referentes pedagógicos relacionados con la noción de infancia.....	71
V. Conclusiones y sugerencias para una línea de investigación.....	75
Referencias Bibliográficas.....	83
Anexos.....	92

Lista de anexos

Anexo 1: Repositorio ENSDMM 2009 - 2024, organización de los documentos finales de trabajo de grado de PFC, por año de publicación

Anexo 2: Trabajos de grado 2018 - 2024, según las líneas de investigación de la Escuela Normal

Anexo 3: Primer filtro 2018 - 2024, categorías relacionadas con infancia y educación infantil

Anexo 4: Frecuencia palabras clave

Lista de figuras

Figura 1.

Porcentaje de trabajos adscritos según la línea de investigación (2009 - 2024)

Figura 2.

Porcentaje de trabajos adscritos según la línea de investigación (2018 - 2024)

Figura 3.

Nube de las palabras clave de los trabajos de PFC

Lista de tablas

Tabla 1.

Formación del individuo moderno: pedagogías disciplinarias, correctivas y psicológicas

Tabla 2.

Temas y problemas de los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital

Tabla 3.

Muestra de preguntas de investigación de los trabajos de grado de PFC por líneas de investigación

Tabla 4.

Caracterización de la figura del niño en los trabajos de grado de PFC

Tabla 5.

Normativa citada en los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria

Tabla 6.

Referentes mencionados en los trabajos de grado de PFC

Introducción

El presente trabajo de grado se derivó de la Práctica Profesional del Programa en Pedagogía de la UPN, realizada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en articulación con el proyecto interinstitucional de investigación “Infancia, pedagogía y formación de maestros: diálogos entre la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y la Universidad Pedagógica” (Código CIUP: Montessori-UPN 2025), en el que se estudian las temáticas, los problemas, los referentes teóricos y metodológicos relacionados con la noción de infancia en los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria y en la producción académica de la normal, realizada en el periodo 2009- 2024.

El trabajo de grado resulta relevante para el Programa en Pedagogía de la UPN, pues la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori es una institución con una trayectoria importante en formación de maestros, lo que puede aportar a la comprensión sobre los modos de producción y circulación del saber pedagógico y sobre la formación pedagógica de los maestros en el país.

La Escuela Normal es un escenario de práctica profesional privilegiado para el Pedagogo, pues ha permitido a los practicantes desempeñarse en actividades de formación en las áreas de pedagogía, investigación en educación y pedagogía y en actividades de asesoría pedagógica, como lo plantea el perfil profesional de la Carrera en Pedagogía.

Para dimensionar la importancia del escenario de práctica, cabe mencionar que la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, entre los años setenta y noventa fue uno de los actores del Movimiento Pedagógico que, sin duda, es uno de los procesos sociales y políticos más significativos en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia. También, es importante mencionar que en su trayectoria se ha ido transformando, así, entre 1964 y 1986 se sumó a los desarrollos institucionales de la Escuela Normal el establecimiento de los ciclos de formación y la definición del carácter mixto de la institución. En los últimos años, ha cumplido con las exigencias de calidad, acreditación y vinculación a diferentes entidades gubernamentales (Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en adelante PEI, 2018), sin perder el sentido crítico sobre el acontecer de la formación de maestros en el país

Actualmente, la Escuela Normal se asume como una institución cuyo objetivo es “garantizar la formación de maestros para la educación preescolar y para básica primaria” (PEI, 2018, p. 4). En este sentido, se reconoce a sí misma como un “centro de formación docente”, en el que se estudia y produce “saber pedagógico” (PEI, 2018, p.7), sin pasar por alto sus compromisos con la oferta de educación en preescolar y educación básica.

Dada la trayectoria y naturaleza de la Escuela Normal, su plan de estudios incluye un componente de *formación pedagógica*, con profundización desde grado décimo y con opción de continuidad en el Programa de Formación Complementaria – PFC-, para obtener el título de normalista superior.

El PFC consiste en cuatro semestres de formación posteriores a la obtención del título de bachiller. En este proceso de formación inicial de maestros la práctica pedagógica tiene un papel relevante como escenario para la cualificación pedagógica y la formulación de los trabajos de

grado conducentes al título de normalistas superiores.

En coherencia con lo dicho, los trabajos de grado del PFC se constituyen en una fuente de investigación pertinente para comprender el abordaje de los objetos específicos de la formación pedagógica en la experiencia de la Escuela Normal y para identificar los acumulados y retos frente a la formación inicial de maestros en el contexto actual.

Las exigencias más recientes, consignadas en el Decreto 1236 de 2020, definen las escuelas normales como “instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria”. Por su naturaleza, se establecen como características “i) la integralidad y articulación de todos sus niveles y el programa de formación complementaria, como laboratorio de formación pedagógica; ii) el reconocimiento del desarrollo integral de la infancia como centro de la formación que imparten a sus educandos; iii) la reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación; iv) la fundamentación y la práctica pedagógica que permite el diseño y desarrollo de diversas estrategias para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes” (Decreto 1236 de 2020, Artículo 2.3.3.7.1.3).

Recientemente la Ley 2481 de 2025 autorizó a las escuelas normales para la “oferta de educación superior” a través de licenciaturas, mediante un “programa de profundización pedagógica que da continuidad al normalista superior. Se cursa en cuatro (4) semestres para recibir el título de licenciado en educación inicial, básica primaria, psicología y pedagogía y/o gestión educativa” (Ley 2481 de 2025, Artículo 2).

Características que pueden entenderse, de un lado, como el efecto del acumulado de las

Escuelas Normales Superiores en la formación de maestros para educación preescolar y primaria en Colombia y, de otro, en atención al reconocimiento de la infancia desde visiones más integrales sobre su educación y desarrollo, en el contexto actual.

Dos cuestiones por las que en este trabajo de grado se propuso “analizar la noción de infancia en trabajos de grado elaborados por estudiantes del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en el periodo 2018-2024” y, de manera específica: caracterizar los temas y problemas asociados a la noción infancia en trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, elaborados entre los años 2018 y 2024; identificar la figura del niño en trabajos de grado analizados y analizar los referentes teóricos y pedagógicos relacionados con dicha noción.

El periodo 2018-2024 corresponde a la ventana de autoevaluación¹ en el proceso de verificación de condiciones de calidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Un ejercicio de evaluación basado en el Decreto 4790 de 2008, que establece orientaciones generales para los programas de formación complementaria y trece condiciones básicas de calidad.

La autoevaluación es considerada una oportunidad de mejora y fortalecimiento del PFC, en coherencia con el Plan de Mejoramiento de la institución. Actualmente, el proceso debe estar alineado con el Decreto 1236 de 2020, el cual dicta las disposiciones generales para las Escuelas Normales.

En coherencia con lo dicho, el presente trabajo de grado se constituyó en un insumo del

¹ Entendiendo la autoevaluación institucional como “un proceso, de reflexión, análisis y toma de decisiones, que lleva a cabo el rector y el equipo directivo, con la comunidad educativa de manera autónoma y colectiva, con el objeto de examinar y valorar de qué manera la institución educativa va progresando hacia las metas fijadas por ella misma en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el PEI; y de qué forma puede capitalizar las fortalezas encontradas o enfrentar las debilidades para cumplir con la misión acordada por la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

proceso de autoevaluación de la Escuela Normal, en particular para alimentar los análisis tendientes al mejoramiento del proceso de formación de normalistas.

Los objetivos de investigación fueron planteados a partir del reconocimiento de la misión de la Escuela Normal y su relación con la formación de maestros para la infancia como eje transversal de la educación inicial, preescolar y básica primaria; la infancia, como un discurso constitutivo de la pedagogía y el saber pedagógico² y del estatus del maestro y la escuela, constituye un eje fundamental de la formación docente.

La pedagogía como disciplina es un planteamiento más bien reciente en Colombia, (su planteamiento se produce en la década de 1980, en el marco del Movimiento Pedagógico) y dentro del campo, la relación más cercana con la pedagogía como profesión es el lugar del maestro. De esta manera, desde hace varias décadas, de manera general se considera que el principal campo de acción posible de la pedagogía es el ejercicio docente. Este ejercicio docente, se inscribe en una responsabilidad con las nuevas generaciones, “preparar para el futuro” (Meirieu 2004). Una consideración de la infancia que necesita de otro con más experiencia en el mundo, para ser introducido y acogido en la cultura y en la sociedad.

En perspectiva histórica esta relación se entreteje en la modernidad, cuando la transformación del sentimiento de infancia produjo la necesidad de proteger y educar a los niños como futuros ciudadanos. También, se teje en los planes de civilización de los gobiernos republicanos en el siglo XIX, a través de la escuela.

Dicha relación persiste y justifica la pregunta por las nociones de infancia en instituciones encargadas de la formación docente. Una cuestión que tampoco es de fácil

² Se utiliza la noción saber pedagógico porque en Colombia es posible identificar en la historia de la pedagogía diversas consideraciones sobre su definición y enfoque. Según León, Gil, Cárdenas, García y López (2017), es posible encontrar una coexistencia entre alusiones al saber pedagógico, la pedagogía como disciplina y la pedagogía como campo. Dicha coexistencia se puede analizar en la lógica de campo conceptual de la pedagogía: “el cual permite un abordaje minucioso sobre el conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones que competen a la pedagogía, así como sus relaciones con otras disciplinas o ciencias” (p. 255).

resolución, pues en Colombia la formación docente es pensada desde 1820, y aún hoy, es evidente la necesidad de que los maestros sepan aspectos específicos y especializados a la hora de cumplir con su labor. Las exigencias didácticas, los aportes curriculares y la especialización de la mirada teórica sobre la población con la que se trabaja en la escuela hacen parte de los discursos en torno a la infancia,

los sujetos de la pedagogía, los niños (Noguera, 2003; Marín, 2012; León, 2012), [que] fueron ubicados dentro de unas condiciones espacio temporales como parte de una cronología progresiva o evolución, así como dentro de una estructura jerarquizada del desarrollo social y cognitivo. A través de esta organización, los niños pudieron pertenecer a un sistema de relaciones sociales como niños escolarizados, educandos y en proceso de desarrollo (Díaz, 2013, citado en León, et al, 2017, p. 260).

Bajo esta comprensión de la infancia y los niños, se hace posible pensar el ejercicio docente como la “especificidad de la educación escolar y «del proyecto de enseñar»” (Meirieu 2004).

Al reconocer una relación estructural entre el saber pedagógico y las nociones de infancia, los modos de circulación y apropiación en la formación de maestros, en el presente ejercicio de investigación se propuso analizar los trabajos del PFC. Estos documentos se inscriben en cinco líneas de investigación establecidas en el PEI de la institución: 1. Pedagogía de la educación artística, 2. Estrategias de articulación curricular, 3. Procesos lectores y escritores, 4. Cuerpo y subjetividad y 5. Ciudad ciudadanía y territorio.

Estas líneas, pueden entenderse como formas de comprensión de la infancia y su educación, pues se afirma, que “en la actualidad, la singularidad del período [...] llamado infancia, se ha ido afinando y se define por la integralidad de la organización de sus interacciones con el mundo, las cuales demandan unas prácticas de cuidado, protección y educación” (PEI, 2018, p. 48). La Escuela Normal, permite a los estudiantes del PFC realizar prácticas pedagógicas que sustentan y focalizan las preguntas y propuestas desarrolladas en los trabajos de

grado.

De manera consecuente, en el PEI de la Normal se afirma que la infancia es entendida desde lo teórico-práctico, desde la investigación etnográfica con las infancias, (PEI, 2018), en diálogo con diferentes posturas e investigaciones a la hora de formular las intervenciones desde la categoría conceptual de la infancia trabajada en la institución. Al respecto, se explicita un diálogo con la perspectiva de Buenaventura (1998), quien sugiere:

tres vertientes importantes, una vinculada con la pertenencia a un periodo que es medido por edades y etapas de desarrollo; otra que vincula la infancia con la función social y la última que vincula la infancia con ciertas instituciones y su intervención [sic] (PEI, 2018, p. 48).

La revisión y análisis de los documentos del PFC correspondientes al periodo 2018-2024, se realizó desde la perspectiva de Análisis de Contenido (ADC), en el entendido que permite reconocer en los textos no solo ideas explícitas, sino también aquellas que subyacen y son posibles de identificar bajo el marco de las categorías propias, en este caso: infancia, niño, educación infantil, pedagogía, escuela y formación de maestros.

La investigación se desarrolló en tres fases. La primera fase fue dedicada a la lectura de la estructura formal, “el de los observables”. Este nivel permitió reconocer la estructura de los textos, es decir la estructura de superficie, en una presentación a modo de síntesis en las que se puede evidenciar lo que el documento de investigación manifiesta (Pinto y Gálvez, 1996). Esta información se registró en tres matrices de Excel: la primera tuvo como función la organización del repositorio virtual desde el 2009 al 2024, junto con las gráficas que permiten una visualizar la relación de trabajos por líneas de investigación de la Escuela Normal; la segunda permitió la organización de los trabajos de grado desarrollados en el periodo 2018 y el 2024, junto con los enlaces de lectura de cada uno de los trabajos; y la tercera matriz permitió sistematizar la información textual de los trabajos de PFC, en atención a las categorías que se rastrean en el

trabajo de grado.

La segunda fase de la investigación se orientó al trabajo en el nivel estructural de análisis, esto es, la estructura de contenido, “el de los constructos”. Este nivel correspondió a las relaciones y estructuras subyacentes del texto, la macroestructura, la estructura profunda (EP) la cual “supone una representación abstracta de la organización del texto efectivamente manifiesta” (Pinto y Gálvez, 1996, p.19), a la luz de las categorías de la investigación.

La organización de la información se realizó por medio de categorías que hicieron visibles las relaciones, diferencias y repeticiones en los enunciados acerca de la infancia en los documentos revisados, así como los autores utilizados.

La tercera fase de la investigación se enfocó en la producción de los hallazgos a la luz de los objetivos y las preguntas de la investigación. Es decir, la redacción del presente documento.

A continuación, se presenta el análisis de los documentos a través de cinco capítulos, en el primero se expone el marco teórico del presente trabajo de investigación, que permite reconocer la base teórica desde la que se lee la infancia, el lugar del niño, su relación con la formación de maestros y el campo de la pedagogía, en determinados contextos sociales y políticos. En el segundo capítulo se da cuenta del primer objetivo específico de la investigación, es decir, se presenta la caracterización de la noción de infancia con base en la identificación de los temas y problemas de los trabajos de grado de PFC. En el tercer capítulo se exponen las figuras del niño identificadas en los trabajos de grado de PFC, teniendo en cuenta su recurrencia en las líneas de investigación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. En el cuarto capítulo se analizan los referentes teóricos y pedagógicos identificados en los trabajos de grado de PFC y se precisa su relación con los hallazgos del capítulo dos y tres. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan algunas conclusiones del trabajo de grado y se realizan sugerencias

para la consolidación de una línea de investigación sobre *infancia y formación de maestros* en la Escuela Normal Superior María Montessori.

Se espera que la consolidación de la línea aporte a la Escuela Normal en “la mejora continua de sus prácticas pedagógicas, la formación de docentes y la innovación de sus programas educativos” (Artículo 10º, Ley 2481 de 2025) y, particularmente, que contribuya al fortalecimiento de la formación pedagógica de los futuros maestros de niños y niñas del país.

En cuanto al programa de PFC, se espera contribuir al Plan de Mejoramiento para que la Escuela Normal, a mediano plazo, de acuerdo con su acumulado avance en la posibilidad de ofertar licenciaturas mediante “un programa de profundización pedagógica que [de] continuidad al normalista superior” (Artículo 2º, Ley 2481 de 2025). Es decir, se espera que el presente trabajo de grado contribuya a la profundización de “saberes necesarios y específicos para el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el ejercicio de la docencia” (Artículo 2.3.3.7.2.2., Ley 1236 de 2020).

I. Marco teórico

Noción de infancia en el campo de la pedagogía: perspectiva histórica

La infancia es comúnmente conocida como una etapa de cuidado de los seres humanos, sin embargo, desde el campo de la pedagogía se hace necesario desnaturalizarla y estudiarla, desde perspectivas que permitan su caracterización como una invención cultural, con historia, y como un objeto teórico y conceptual que ha sido, en buena medida, configurada desde las instituciones dedicadas a la educación de la población y la formación de maestros.

Es posible ubicar la noción de infancia en tratados pedagógicos de la antigüedad griega y romana que permiten advertir la relación formación e infancia desde los inicios de la construcción del pensamiento pedagógico, en torno a la acción de formar al otro.

Reconociendo, en principio, una de las cuatro etapas descritas en el texto de Quintiliano “los menores todavía serían inocentes en relación con los engaños y más susceptibles de ser instruidos” (Quintiliano, 1974, citado en Sáenz y Zuluaga, 2004, p.10). Se advierte así el reconocimiento del niño como sujeto en una etapa diferenciada y caracterizada según los argumentos de Clemente de Alejandría, por su naturaleza inocente y al mismo tiempo maliciosa, dónde el maestro debía guiar por el buen camino al niño acercándolo a la buena vida cristiana.

Dejando en suspenso las consideraciones religiosas de lo que implica el planteamiento anterior, es posible determinar que desde antes de la construcción de la pedagogía como

disciplina y de la infancia como concepto, su relación ha sido indisociable de las prácticas formativas.

Pasados varios siglos, los cambios históricos que han tenido las ideas sobre el niño han configurado el concepto infancia, acompasado a cambios sociales y nuevas prácticas culturales, donde la escuela y el maestro cumplen un rol fundamental en las transformaciones históricas de la educación.

Por ejemplo, en el siglo XVI, en los tratados de Vives “se configura una escuela examinadora y una pedagogía fundada en la especificidad de la infancia” (Sáenz y Zuluaga, 2004, p.12), un planteamiento con bases en la filosofía de Quintiliano y San Agustín. Vives también reconoce la infancia como una etapa diferenciada del joven y del adulto, cuya naturaleza se caracterizaba por su disposición al mal, su maleabilidad y su capacidad de memorización y resistencia a la fatiga (Sáenz y Zuluaga, 2004).

Una idea que se transformó en el siglo XVII con los planteamientos de Comenio quien discrepo de Vives en la idea de que los niños tenían una naturaleza malvada, por el contrario, considero que esas inclinaciones eran de carácter accidental, y que era a través de la educación que se podría llevar al niño a la salvación (Sáenz y Zuluaga, 2004).

La comparación de estos dos autores permite establecer tres puntos claves para la consideración histórica de la infancia, teniendo en cuenta que es una noción que parte de la idea de ser una etapa diferenciada de la edad adulta, en la que se reconoce: primero, la capacidad de recibir información fácil y rápidamente a través de la imitación; segundo, a pesar de la consideración de su naturaleza (buena o mala), la educación es un factor constante independientemente de sus métodos y fines, que suelen variar dependiendo la época; y, tercero, es posible reconocer la aparición de la individualización de la enseñanza en Vives, su

desaparición con Comenio y su reaparición con las pedagogías pestalozzianas, todas con un punto de partida en común, la relación entre las nociones infancia, maestro, escuela (Sáenz y Zuluaga, 2004).

Así, históricamente es posible reconocer una delimitación de la idea de infancia durante la modernidad y “la emergencia del ‘sentimiento de infancia’ y la aparición de instituciones protectoras, de cuidado y de formación para ella” (Marín y León, 2018, p. 59).

A partir del análisis de la infancia como campo discursivo, Marín y León (2018), permiten visibilizar los cambios que ha tenido la infancia como objeto de saber y “las prácticas que se derivan del amplio y masivo proceso de infantilización de los niños” (Marín y León, 2018, p. 133).

Una infantilización por la que, por muchos años, resultó casi imposible separar la infancia de la actividad escolar (Narodowski, 1994), una responsabilidad propia del maestro, que permite ratificar el reconocimiento de la infancia como uno de los saberes constitutivos de la escuela y de la labor docente en la modernidad.

De acuerdo con lo anterior, en el campo de la pedagogía el reconocimiento de la historia de la infancia es parte fundamental para la comprensión de su configuración y sus interpretaciones modernas. Sentido en el que el maestro debe conocer y comprender dicha historia, en su formación profesional, pues “se erige como un ‘gran relato’ en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada” (Narodowski, 1994, p. 3).

Desde esta perspectiva es posible advertir que la infancia es una configuración de ideas y sentidos que son susceptibles de cambiar y, por ende, agotarse. Para algunos analistas hay un cambio en la concepción de la infancia en la construcción social actual, lo que Marín y León identifican como una desaparición de la infancia desde dos perspectivas. De un lado, una

decadencia de los límites entre la vida adulta y la infancia, como resultado del involucramiento de los niños en acciones del mundo del adulto, esto es, como producto del uso de las nuevas tecnologías y acceso a la información gracias al internet. Y de otro, una posibilidad de transformación de dicha frontera que permite “la construcción de otro sujeto, otra forma de subjetivación infantil, otra infancia, una infancia postmoderna” (Marín y León, 2018. p.46).

Desde estos análisis, es posible reconocer a la escuela como parte de la transformación que sufre la infancia. Como un constructo social se hace necesario reconocer la institución desde una perspectiva pedagógica que focaliza la pregunta por la educación del niño ¿Que se está asumiendo como infancia y cuál es la respuesta institucional para la formación del niño? ¿Qué deben saber y hacer los maestros para educar a los niños en la escuela?

Dentro de este trabajo de investigación la pregunta por la concepción de la infancia se enmarca en la necesidad de aportar a la formación de maestros de inicial, preescolar y primaria, esto es, niños y niñas como centro de las prácticas pedagógicas de los normalistas superiores.

Relación entre el concepto de infancia, la escuela y la formación de maestros

Una vez situada la necesidad de historiar la noción de infancia, se hace imperativo describir la articulación conceptual de los tres objetos constitutivos de la pedagogía moderna, la infancia, la escuela y los maestros. El trabajo teórico de Narodowski permite identificar la relevancia de la noción infancia para la constitución del discurso de la pedagogía moderna, porque “obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales” (1994, p. 3).

Para Narodowski, la relación infancia y escuela, se describe desde el nacimiento de la escuela como institución dedicada al control del cuerpo infantil, así “la niñez es recogida por la

pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis, y al régimen institucional que garantizará su encierro. Dos operaciones básicas ya que configuran el discurso pedagógico moderno” (1994, p. 101).

Narodowski (1994) describe como la relación infancia escuela se produce bajo una cadena de vigilancia, donde el maestro es el encargado de ejercer el poder como forma de disciplina sobre el cuerpo de los niños dando prioridad a la conducta, antes que a la disposición de los saberes impartidos dentro de la escuela. También explica la relevancia que adquiere la formación docente y la Escuela Normal, evidenciada en la postura pedagógica lasalleana, en la que se reconoce que la labor docente no puede ser impartida por cualquiera,

Por eso, La Salle instaura una Escuela Normal (tal vez, la primera en la historia moderna de la escolarización) en la que futuros profesores aprenderán a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta (Narodowski, 1994, p. 107).

Al hacerse indispensable la formación no solo para el niño sino también para el adulto que pretende educar, se entreteje la relación que produce la escuela, la institución que aparece como principal protectora de la infancia (y que corresponde al lugar físico de la acción docente) cuyo principio es la educación de los niños.

La infancia se encarna en los niños en tanto sujetos que pasaron a ser considerados alumnos en el momento en el que se inscriben en la institución escolar y se les reconoce como sujetos educables; y los maestros, son aquellos adultos capacitados para impartir dicha educación en la escuela. Es decir, no hay escuela sin niños, ni maestros sin escuelas y niños; desde una lógica moderna de la pedagogía.

Cabe resaltar que, a pesar de ser una relación inherente, las circunstancias sociales han

incidido en la interrogación de los roles del niño y del adulto, así como de los actores estudiante y maestro, por lo que dicha relación se ha transformado en diferentes contextos históricos y sociales. Julia Varela, identifica tres modelos o tipos de pedagogía, que permiten identificar diferentes ideas sobre el tipo de relación, de subjetivación y de sujeto niño, en determinados contextos históricos, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Formación del individuo moderno: pedagogías disciplinarias, correctivas y psicológicas.

TENDENCIAS O TIPOS IDEALES DE MODELOS PEDAGÓGICOS	CONTEXTO HISTÓRICO	FORMAS DE RELACIÓN: EJERCICIO DE PODER	IDEAL DE NIÑO
PEDAGOGÍAS DISCIPLINARIAS	Inicios de la modernidad, regulación de la población, surgimiento de instituciones.	Poder disciplinario Examen como forma de subjetivación y objetivación	Ser civilizado e individualizado. El niño es un individuo.
PEDAGOGÍAS CORRECTIVAS	Principios del siglo XX, escuela obligatoria. Ante la resistencia a la civilización y domesticación del niño, se crea a través de la educación nuevas formas de subjetivación en rechazo a las pedagogías disciplinarias. Experimentación con base en saberes científicos para normalizar al niño.	Psicopoder Desde el siglo XVIII, Jean Jacques Rousseau propuso nuevos dispositivos de poder, niño como centro de la acción educativa. María Montessori, Ovidio Decroly, en el siglo XX plantean los principios de la Escuela Nueva o Activa centrada en el niño.	El niño es un ser natural.
PEDAGOGÍAS PSICOLÓGICAS	Finales de los años veinte - educación institucional La enseñanza se adecua según las necesidades e intereses de los niños: se debe aprender a aprender.	Poder interior: autodisciplina. Tecnologías que en nombre de la libertad hacen más dependiente al sujeto Jean Piaget, Sigmund Freud y preceptos de la psicología evolutiva fortalecen la idea del control interior, por medio de la organización de los entornos educativos	El niño es un Homo clausus: un ser que se supone libre, comunicativo, expresivo, empático, flexible y adaptable; pero que es egocéntrico como efecto de la psicologización de la vida.

Nota. Información tomada de Varela en Larrosa, J, 1995, p.160-189c

Según Julia Varela, “para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías [...] es necesario tener en cuenta la configuración que en cada periodo histórico adoptan (...) las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos” (Varela, 1995, p.159), lo que se correlaciona con diferentes comprensiones del niño y de los modos de producir su subjetividad, que permiten comprender cómo desde el siglo XX se fortalecen las lógicas que potencian la producción de un sujeto clausurado, egocéntrico, en nombre de la libertad.

El reconocer a la infancia como noción propia de la pedagogía y al niño como un sujeto intervenido desde diferentes formas de poder y saber, realza su relevancia dentro de la formación docente, no solo en programas de formación complementaria para normalistas superiores, sino también en las licenciaturas y carreras de pedagogía porque permite comprender la dimensión intergeneracional de la educación, así como su plano práctico, cambiante de acuerdo a las transformaciones sociales, políticas, culturales en las cuales se dan las dinámicas escolares y el encuentro entre sujetos.

En este trabajo de grado se entiende la educación como una relación intergeneracional, entre adultos formados y nuevas generaciones que requieren formarse y perfeccionarse no solo recibiendo los legados de la sociedad y la cultura, sino también participando en su renovación o transformación cuando así se requiera. Y la educación escolar, como un modo de relación intergeneracional técnico y realizado por adultos especializados en las preguntas sobre el qué, el para qué y el cómo de la educación, profesionales que han estudiado y practicado para que se les reconozca como profesores y sean habilitados para educar a los niños, niñas y jóvenes en el proceso de escolarización.

Una lógica bajo la que la escuela, en clave intergeneracional, se reconoce “en primer

lugar, [como] la institución que hace del futuro su principio. Y que, para preparar el futuro, se otorga la misión de transmitir el pasado” (Meirieu, 2004, p. 36).

Así, en tanto el presente análisis se desarrolla en el marco de una Escuela Normal Superior, resulta esencial analizar la formación docente, en el campo de la pedagogía, desde “las tensiones constituyentes de una profesión, y la elucidación de algunos puntos de referencia para actuar en la cotidianidad” (Meirieu, 2004, p.13). Bajo estos planteamientos, la formación docente es asumida como un campo de acción profesional cuya actividad está encaminada al pensamiento, la reflexión y la teorización de la educación como vínculo entre los niños, las niñas que se definen como estudiantes y los adultos que se especializan para ser maestros. Desde esta perspectiva el presente trabajo de grado, para optar al título de pedagoga pretende aportar a la comprensión de la infancia como una noción propia de la formación de maestros, de la historia de la escuela y de sus prácticas.

Disputas por la infancia: pedagogía, psicología y política

Dejando situada la relación de la noción infancia en el campo de la pedagogía, este apartado pretende describir las ideas que circulan en el campo de la psicología, la sociología y la política para situar sus posicionamientos sobre el niño.

Varela (1995) describe cómo los “modos de educación que se configuraron a partir del siglo XVI” (p.163) dieron especificidad a la edad infantil, confiriendo cualidades propias.

Describe la instauración de la disciplina como un nuevo tipo de poder, que permeó la escuela bajo el uso de las llamadas tecnologías de individualización cuyo objetivo era moldear cuerpos dóciles, primero para la escuela, luego para el trabajo.

Esto último en respuesta a las transformaciones políticas, económicas, sociales y

culturales que se dieron (Varela, 1995); se habla entonces de un “cambio en la percepción del espacio y el tiempo” (Varela, 1995, p.167), que incide sobre la vida y que separa la vida del niño (el tiempo para la formación) y el tiempo del adulto.

Lo que sentó las bases para una consideración de lo infantil desde una perspectiva más científica, especialmente desde el influjo de la psicología y su descripción de la infancia. Según Walkerdine, a partir de los inicios de la psicología del desarrollo, en cuyas bases se puede identificar una serie de procesos y condiciones que permitieron una

Transformación en la forma de regulación pedagógica, fue simultáneamente una transformación discursiva y una transformación de aparatos y prácticas: un nuevo régimen de verdad incluía un campo de administración. Y la psicología penetró por primera vez en el escenario pedagógico, relacionada con la nueva forma de regulación producida científicamente (Walkerdine, 1995, p.102).

Es así como la psicología disputa asuntos que debían ser propios de la pedagogía, partiendo desde una perspectiva biológica, desde el análisis conductual, que tiene como principio la observación, brindando protagonismo al niño y llevando al campo de la pedagogía consideraciones científicas.

Si bien resulta importante la comprensión de la infancia desde la psicología, es decir, en atención a los procesos internos que se llevan a cabo dependiendo las etapas del desarrollo del niño, fue problemático asumir una postura inclinada únicamente a este saber, pues, como afirma Walkerdine la psicología del desarrollo monopolizó la explicación de la individualización del niño desde un punto de vista biológico.

A partir de lo descrito anteriormente es posible afirmar que la perspectiva psicológica de comprensión de la infancia surgió como una necesidad de liberación dentro de las prácticas pedagógicas desarrolladas a principios de la modernidad (Walkerdine, 1995), pero al mismo tiempo radicalizó la individualización que ya estaban atravesando la sociedad moderna.

Los cambios sociales de la modernidad, la cientifización o la modernización de la vida fueron definitivos para que la psicología interviniera en aspectos pedagógicos, afinando la diferenciación de la infancia como el periodo de preparación para la vida adulta.

Recientemente desde otras disciplinas se han abierto preguntas sobre la noción de infancia, incluyendo el objetivo de su formación, educación y el estatus del niño en el plano social y político. A pesar de que el medio, en este caso la escuela, sea el mismo, desde la sociología y la política se ha focalizado el niño como actor y sujeto de derechos.

El énfasis político en el análisis de la infancia deslinda el lugar del niño como titular de derechos. Bustelo plantea la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), como la fuente legitimadora de la lucha política del reconocimiento y la protección de la infancia, tras su aprobación en 1989 por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas, pero también como el efecto de un proyecto de sociedad neoliberal.

Históricamente, este proceso corresponde a la instancia de un momento político y cultural en el que emerge una ideología individualista de larga data, hoy denominada neoliberal, y correlativamente se desarrolla un ataque al Estado de Bienestar para dismantlarlo y transferir la estructura de servicios públicos al sector privado (Bustelo, 2007, p.65).

Lo anterior permite reconocer la contradictoria transformación de la noción de infancia y el aumento en la importancia del niño. Así, mientras el saber pedagógico desde el siglo XVI, permite comprender la relación entre el discursos acerca de la infancia, la constitución de la escuela, la profesionalización del maestro y la psicologización de la educación; la perspectiva política permite problematizar el estatus jurídico de la infancia, desde el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, pero también del mercado, como se explica a continuación.

La política, lo político y los derechos del niño

Como se expuso en el apartado anterior, la noción de infancia se comienza a reconocer desde una perspectiva política en el siglo XX, se puede inferir que esto es el resultado de un cambio en la concepción de lo que significa ser niño. Se trata ahora de “construir al ‘niño’ como ‘sujeto de derechos’, [...] que serían emulables a los de los adultos” (Bustelo, 2007. p.65).

Bustelo plantea una serie de asuntos contradictorios de los cuales es pertinente rescatar, en primer lugar, el supuesto traspaso de poder a nuevas generaciones.

La consideración jurídica de la infancia implica no solo la asignación de derechos y la protección de estos, a la vez se habla de “la infancia como categoría emancipatoria” (Bustelo, 2007, p.68), del niño como ciudadano pleno. A simple vista, la asignación de disposiciones legales daría al niño autonomía y participación, pero, la realidad es otra, pues los cuidados y definiciones se encuentran a cargo de adultos, en tanto que “la infancia está por antonomasia fuera del sistema de poder” (Bustelo, 2007, p.72).

En otras palabras, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos implica un compromiso con su cuidado y protección, mediante acciones que se realizan desde el Estado y la sociedad adulta, en atención a políticas internacionales y globales. Se desprende también una idea errónea de emancipación, pues se habla de los intereses del niño y su libertad, pero en la práctica, aquel que indica cuales son los intereses para proteger sigue siendo el adulto, pues está en la capacidad de definir lo mejor desde su posición de poder.

En palabras de Bustelo, se crea un falso sentido de poder de la infancia, y esta “transferencia de poder” (2007, p.68) no es más que la ilusión de la humanización neoliberal, una organización de lo político que supone trabajar bajo los intereses, en este caso de la infancia, pero que en realidad está a disposición de un modelo capitalista.

Bustelo describe la actual relación de poder con el cuerpo y la construcción de la subjetividad, desde la perspectiva de la biopolítica:

El poder [que] se entreteje con dispositivos muy fuertes que organizan la vida y el cerebro humano a través de las poderosas máquinas de comunicación social, las redes informáticas y amplia gama de sistemas de control. La biopolítica se constituye entonces como biopoder (Bustelo, 2007, p.18).

Para explicar las formas de poder que se dan en la sociedad actual, particularmente en los cuerpos de los niños, Bustelo identifica tres dispositivos. El primero, ejerce “el poder directo de la vida como negación de la vida o la política de expansión de la muerte” (Bustelo, 2007, p.18). Aparece entonces la figura de niño sacer, una figura contradictoria, donde se considera la vida del niño como algo insacrificable que debe ser protegido y cuidado, pero al mismo tiempo “son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” (Bustelo, 2007, p.19).

El segundo dispositivo de poder se relaciona con la materialidad de subsistencia, “la vida sobreviviente” (Bustelo, 2007, p.21). Aquí se analiza la figura del niño y la pobreza, articulando “el control político (...) a través de mecanismos que despojan previamente a los individuos de todo derecho o etiqueta jurídica: la nutrición, los sistemas de salud y la educación” (Bustelo, 2007, p.21). Se trata de la comprensión de la pobreza desde el interior de las relaciones sociales y la distribución de la economía dentro de las naciones (Bustelo, 2007). En otras palabras, este dispositivo promete las condiciones básicas de supervivencia de los niños a la vez que reproduce “procesos económicos de concentración de ingresos, riqueza y poder” (Bustelo, 2007, p.22).

Finalmente, se expone el dispositivo del “control de los que sobreviven a través de la construcción de la legitimidad de una visión hegemónica de la infancia” (Bustelo, 2007, p.23),

base de la comprensión de las relaciones sociales que se dan entre adultos y niños. Bajo este dispositivo se construyen y normalizan las ideologías sobre la infancia.

Lo descrito anteriormente permite reconocer el panorama de la comprensión de infancia en la actualidad, situando al niño como un sujeto de derechos que hace parte de una sociedad, que asume su cuidado, pero a la vez lo mercantiliza, lo usa y lo “abandona”.

Desde el punto de vista pedagógico, el reconocimiento del niño como ciudadano pleno, genera tensiones y confusiones acerca de los derechos del niño y el rol que juega el maestro en la formación de las nuevas generaciones, cuestión que se profundiza a continuación.

Infancia: el papel del maestro

“Es posible identificar que parte de estas violencias provienen del hecho de que al niño no se le considera como un niño; no se tiene en cuenta su especificidad de ser frágil, en transformación (...). Se le inmiscuye a la fuerza y demasiado pronto en nuestras disputas de adultos, en nuestras rivalidades de adultos, en nuestros combates de adultos..., y en nuestro egoísmo de adultos” (Korczack, citado en Meirieu, 2004, p.16).

El rol del maestro dentro de la escuela es reconocer al niño desde su condición de niño y la infancia como la construcción histórica y social de una etapa diferenciada de la vida humana. Desde los ámbitos educativos, “afirmar que los niños existen (...) [es] el medio para resistir a la tentación de confundir a la educación con fabricación” (Meirieu, 2004, p.21), es el medio para reconocer a un ser capaz de razonar y comprender desde su configuración biológica y social.

La relación inherente descrita en apartados anteriores cobra sentido en el momento en el que el maestro acepta el reto del trabajo con los niños, entendiendo que,

Trabajar por la infancia y con ella significa para los adultos un acto de generosidad máxima, pues entraña un trabajar para un tiempo que ya no será nuestro y por un lugar que está más allá de nosotros. Trabajar por la infancia significa despojarse de todo interés (Bustelo, 2007, p.68).

Es deber de todo maestro comprender que el compromiso que se asume con la infancia es un trabajo que parte del reconocimiento del sujeto, pero, que no se queda ahí, porque es necesaria la comprensión teórica de la infancia para des-individualizarla. No se habla entonces de los niños y el trabajo que se realiza por y para ellos, se habla de un reconocimiento de las particularidades de una etapa vital y la formación de esta en una sociedad.

El maestro puede estar asumido desde una postura reproductora de las condiciones sociales o desde una postura inclinada al cambio. Sea una postura o la otra, el maestro como profesional de la educación de la infancia (Meirieu, 2004), asume la obligación, de su labor de forma consciente, por lo cual necesita saberes, no solo desde la didáctica, si no también desde el reconocimiento estudiado y argumentado de la población con la que trabaja a diario. Incluso, aquellos que no trabajan con y para la infancia de manera directa, necesitan de la comprensión de esta, pues no se puede separar al hombre del niño y las relaciones intergeneracionales para el sostenimiento de la humanidad.

De esta forma es posible definir la relación del maestro y el niño a través de la educación en su sentido de vínculo intergeneracional que pone en tensión la figura del maestro como aquel responsable de la “tarea de educar” (Cárdenas, 2020, p.14), al tiempo que reconoce al “niño como sujeto de derechos y de saber (...) [colocando] la tarea de educar en la perspectiva del aprendizaje y el respeto a la individualidad” (Cárdenas, 2020, p.13).

A pesar de que el reconocimiento del niño como sujeto de derechos trae consigo cambios importantes en cuanto a su consideración desde el marco legal que le reconoce como ciudadano, implica no descuidar la responsabilidad que tiene el adulto sobre las nuevas generaciones (Cárdenas, 2020) para formarlo como ciudadano, dotarlo de saberes y herramientas para conocer, ejercer y defender sus derechos y sus responsabilidades con el sostenimiento de la sociedad y del

mundo. Para el caso del maestro, una responsabilidad que exige el reconocimiento de los contextos de los niños y “la responsabilidad de sostener lo social” en el vínculo de las generaciones (Ricoeur, 2004, p.323; citado en Cárdenas, 2020, p.6), donde el niño representa simultáneamente el símbolo de la continuidad y la novedad, del encuentro y la ruptura.

Infancia: un campo de estudio reciente en Colombia

El reconocimiento de la infancia como campo de estudio, permite observar la construcción de la noción a partir de “enfoques, análisis, estudios y conceptos” (Bustelo, 2007, p.17). En el caso de Colombia es posible identificar “la emergencia de una nueva sensibilidad frente al cuidado del infante [en la segunda mitad del siglo xx]” (Jiménez, 2008, citado en Marín y León, 2018. p.105).

El trabajo de Marín y León identifica la relación infancia-escuela en Colombia, a partir de tres objetos de estudio, cuyo enfoque está en la “descripción de prácticas fundamentales para la educación [de la infancia]: las prácticas escolares y su vinculación con el juego, las prácticas y los saberes propios de la educación infantil y las prácticas orientadas a la formación de la población” (Marín y León, 2018. p.106).

Siendo estas últimas las más relevantes en cuanto a su alcance. Se crea así el imaginario de la infancia normal “una infancia disciplinada, saludable, juguetona” (Marín y León, 2018. p.107), y el deber de la escuela enfocado en educar y cuidar dicha infancia, para evitar a toda costa la infancia anormal, “indisciplinada, enferma y pasiva” (Marín y León, 2018. p.107).

Para lograr esto, la subjetivación infantil se desplegó en tres dispositivos educativos que llegaron a entrelazarse entre sí, el sistema lancasteriano, el modelo de enseñanza mutua y el modelo de la escuela activa (Marín y León, 2018).

Es posible reconocer una configuración pedagógica acerca de la noción de infancia en Colombia, a partir del ejercicio de control impuesto por medio de las prácticas de escolarización que se llevaron a cabo desde el siglo XVII (escuelas doctrinas y escuelas de primeras letras), usadas como “dispositivo dual de construcción de (...) subjetividad infantil que busca (...) efectos homogeneizantes e individualizantes en los niños” (Sáenz et al., 1997, citado en Marín y León, 2018. p.108).

La consideración de la infancia como un campo discursivo permite abarcar “las tensiones, debates, discusiones, temas y problemas” (Marín y León, 2018. p.129), en relación con “las prácticas educativas tanto en la consolidación de una manera de pensar y entender la infancia como en su actualización y transformación” (Marín y León, 2018. p.129).

Para esto es pertinente retomar los tres elementos que configuran el campo discursivo de la infancia y son visibles en el orden del saber pedagógico descritos por Marín y León (2018):

1. La centralidad de la escolaridad en los análisis que se ocupan del estudio de la infancia, “en términos de la relación educativa que los adultos establecen con los niños y de la producción de algunas figuras infantiles en la modernidad...” (p. 90).
2. La emergencia de la figura infantil moderna y su posible desaparición en la contemporaneidad. Precisan la existencia de una figura de infancia clásica, que se puede relacionar con el pensamiento de Comenio y una moderna liberal que se relaciona con Rousseau. La primera se relaciona con nociones de obediencia y disciplina, enseñanza y la didáctica, en los siglos XVI y XVII; la segunda, se asocia a nociones de inocencia, interés y aprendizaje, al tiempo que se fortalece la lógica del autogobierno, es el momento de la emergencia de la pedagogía como

ciencia, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. No se da la extinción de una figura por la otra, sino su coexistencia.

3. La intersección y relación inmanente entre las prácticas escolares como formas privilegiadas de vinculación de las experiencias de vida de adultos y niños y la coexistencia de las figuras de la infancia clásica y liberal.

Con base en este marco teórico se avanzó en el análisis de los trabajos de grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, cuyos desarrollos se presentan a continuación.

II. Caracterización de la noción infancia en trabajos de grado: temas y problemas

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori es una institución con tradición en la formación de maestros. En coherencia con su misión, compromete en el Proyecto Educativo “hacer que las prácticas pedagógicas tanto de docentes como institucionales sean objeto de investigación y revisión permanente, tendiente a la producción de saber pedagógico” (PEI, 2018, p.26). Bajo este planteamiento los trabajos de grado del Programa de Formación complementaria se convierten en fuentes privilegiadas para rastrear el saber pedagógico, los modos de circulación y las apuestas de producción, en tanto son documentos desarrollados por los estudiantes que aspiran a titularse como normalistas.

Desde esta comprensión, en el presente trabajo de grado, se propuso “Analizar la noción de infancia en trabajos de grado elaborados por estudiantes del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en el periodo 2018-2024” y, de manera específica: caracterizar los temas y problemas asociados a la noción infancia en trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, elaborados entre los años 2018 y 2024; identificar la figura del niño en trabajos de grado analizados y analizar los referentes teóricos y pedagógicos relacionados con dicha noción.

Para desarrollar el propósito del presente trabajo de grado se establecieron tres fases, en coherencia con la perspectiva del Análisis de Contenido. La primera fase es la organización de la información para la identificación de las características y la estructura de superficie (ES) de los documentos; la segunda fase responde a la lectura y sistematización de los documentos en estructura profunda (EP); y la tercera fase corresponde a la producción del informe escrito.

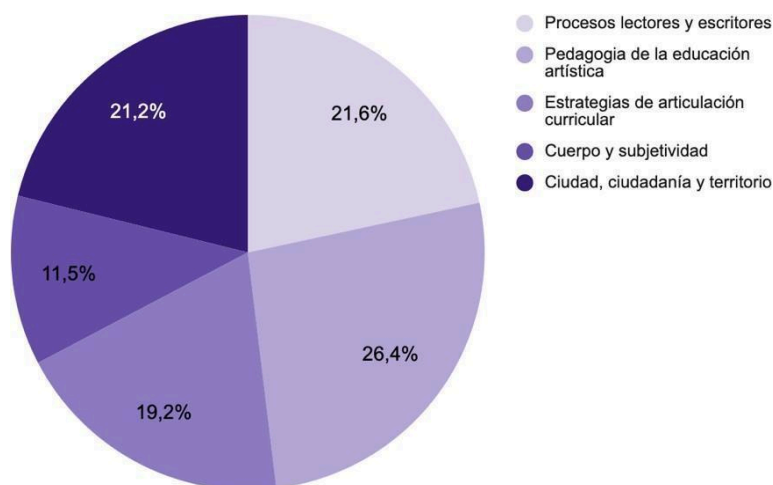
La primera fase exigió el diseño de tres matrices, en Excel, que fueron construidas junto al equipo de coinvestigadoras de la UPN y la Escuela Normal. Las matrices son:

1. Repositorio ENSDMM 2009 - 2024, organización de los documentos finales de trabajo de grado de PFC, por año de publicación (Ver Anexo 1).
2. Trabajos de grado 2018 - 2024, según las líneas de investigación de la Escuela Normal (Ver Anexo 2).
3. Primer filtro 2018 - 2024, categorías relacionadas con infancia y educación infantil (Ver Anexo 3).

Con base en la organización de los documentos se identificaron 208 trabajos de grado (2009-2024), de los cuales 70 corresponden al periodo de tiempo de la presente investigación (2018-2024).

La organización de los documentos finales de trabajo de grado de PFC, por año de publicación permitió realizar un balance de la masa documental por las líneas de investigación para el periodo 2009 – 2024. Se identificó la distribución expuesta en la Figura 1, donde se aprecia la línea de “Pedagogía de la Educación Artística” con el 26% de documentos, seguida de las líneas “Procesos lectores” con un 21%; “Ciudad, Ciudadanía y Territorio” con un 21%; “Estrategias de Articulación Curricular” con un 19% y la línea “Cuerpo y Subjetividad”, con un 11%.

Figura 1. *Porcentaje de trabajos adscritos según la línea de investigación (2009 - 2024).*



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	NÚMERO DE DOCUMENTOS
Procesos lectores y escritores	45
Pedagogía de la educación artística	55
Estrategias de articulación curricular	40
Cuerpo y subjetividad	24
Ciudad, ciudadanía y territorio	44
TOTAL	208

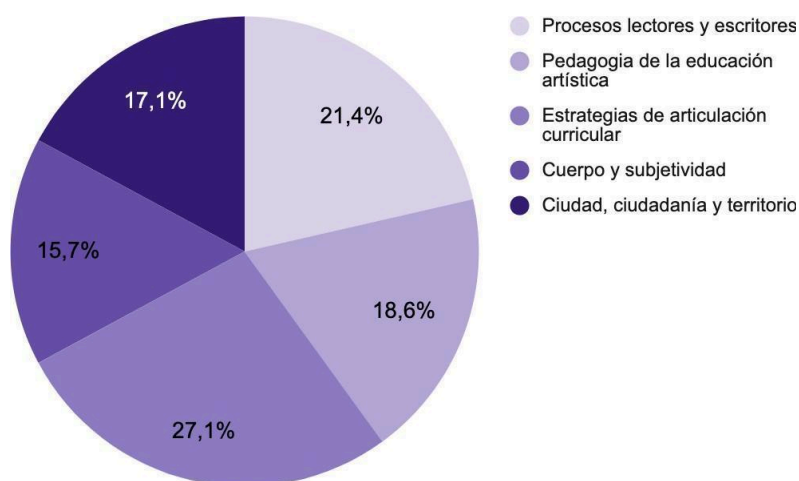
La segunda fase, relacionada con la lectura y sistematización de los trabajos de grado, se orientó a la lectura de la estructura profunda (EP) de los documentos del periodo 2018-2024. Se dividió en tres momentos de lectura cuyos hallazgos serán expuestos a continuación.

Caracterización de la noción de infancia: temas y problemas de investigación en los trabajos de grado del periodo 2018 -2024

Para el periodo analizado en este ejercicio de investigación, 2018-2024, se evidencia que la mayoría de los trabajos se encuentran inscritos en la línea de investigación “Estrategias de

articulación curricular” con un 27%; seguida de las líneas “Procesos Lectores y Escritores” con un 21%; “Pedagogía de la Educación Artística” con un 18%; “Ciudad, Ciudadanía y Territorio” con 17% y la línea de “Cuerpo y subjetividad” con un 15%, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. *Porcentaje de trabajos adscritos según la línea de investigación (2018 - 2024).*



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	NÚMERO DE DOCUMENTOS
Procesos lectores y escritores	15
Pedagogía de la educación artística	13
Estrategias de articulación curricular	19
Cuerpo y subjetividad	11
Ciudad, ciudadanía y territorio	12
TOTAL	70

El diligenciamiento de la matriz denominada Primer filtro 2018 - 2024, categorías relacionadas con infancia y educación infantil (Ver Anexo 3), permitió identificar la ausencia de

menciones específicas a la infancia, por ello se abrió al rastreo de palabras que hicieran alusión a los niños, su educación y el adjetivo infantil.

Esa lectura permitió evidenciar que, en la mayoría de los casos, en los trabajos se hace alusión al niño como sujeto con el que se trabajaba en el aula, sin que se perciba la necesidad de desplegar una fundamentación o precisiones relacionadas con la infancia como discurso producido y productor de ideas sobre el niño y su educación.

Es posible hablar de una naturalización del lugar del niño y de la infancia en las prácticas que dan origen a los trabajos de PFC, lo que indicaría que se da por hecho que el trabajo en el aula es con niños, por lo que no se considera necesario realizar teorizaciones sobre este sujeto y su educación.

Pero ¿qué implicaciones tiene dentro de la formación pedagógica de futuros maestros la falta de la delimitación teórica de la infancia o del niño y su educación?

La sistematización, análisis e interpretación de los documentos incluyó la cuantificación de palabras clave. Estas palabras permitieron rastrear los temas de investigación. El primer listado de palabras clave extraídas de los documentos en la matriz de Excel se realizó manualmente. Para la identificación de la frecuencia de las palabras clave se utilizó una herramienta asistida con Inteligencia Artificial. Se cargó la información del Excel a la página Web de GitHub (Véase anexo 4), una plataforma para desarrolladores que utiliza el lenguaje de programación Python impulsado por IA para la automatización de tareas y mejora de los códigos de programación.

Así fue posible identificar los temas de investigación de los trabajos de grado, a partir de un total de 290 palabras. La figura 3 presenta una muestra de 50 palabras clave en forma de nube de palabras.

Figura 3. Nube de las palabras clave de los trabajos de PFC.



Si bien fue evidente la relación de los temas con las líneas de investigación de la Escuela Normal (1. Pedagogía de la educación artística, 2. Estrategias de articulación curricular, 3. Procesos lectores y escritores, 4. Cuerpo y subjetividad, 5. Ciudad, ciudadanía y territorio), se encontraron aspectos transversales a las líneas de investigación. Entre ellos, didáctica, expresión, creatividad, emociones, juego, identidad, inclusión, pensamiento científico y comunicación como se aprecia en la Tabla 2.

Se evidencia que la figura del niño como aprendiz en los espacios de práctica es constante, como se advierte en los trabajos de grado de PFC orientados por preguntas en torno a la didáctica, el juego, el pensamiento científico y la comunicación. Esto refleja lo descrito por Narodowski cuando menciona que la pedagogía moderna “pedagogiza a la infancia en la medida en que ya no va a ser posible pensar la niñez sin recurrir a categorías o conceptos pedagógicos” (1994, p. 181) y psicológicos, como es el concepto de aprendiz o sujeto en desarrollo.

Tabla 2. Temas y problemas de los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital

	Hallazgos	Conclusiones
Temas	Dispersión de temas Tendencias temáticas: didáctica, expresión, emociones, juego, identidad, pensamiento científico y comunicación. Se evidenció que son temas que responden a una tendencia encontrada en los problemas de investigación: desarrollo de habilidades. No hay trabajos centrados en la infancia como objeto.	La relación entre la didáctica, el juego, el pensamiento científico y la comunicación evidencia la importancia que en la práctica tiene el lugar del niño como aprendiz. Naturalización del niño, se considera al niño desde una perspectiva psicológica un sujeto activo, aprende jugando, aprende cualquier cosa en cualquier espacio, tiene intereses de los que se debe partir en el proceso educativo, es feliz y tiene todo lo que se requiere para aprender en su interior.
Problemas	En los problemas de investigación se identifican dos tendencias principales: 1. Fortalecer el desarrollo de habilidades del niño. 2. Sistematizar estrategias pedagógicas desde la experiencia de vida de maestras.	De facto, cuestiones asociadas al niño como individuos y a sus emociones pueden anunciar una inclinación por las pedagogías psicológicas (psicología centrada en el niño), lo que merece revisión en el marco de una institución formadora de maestros. La pregunta por la vida de las experiencias de vida de maestras es una perspectiva analítica interesante, pero que no puede confundirse con la fundamentación teórica en torno a la enseñanza como concepto y práctica.

Nota. Información tomada del anexo 3 - Primer filtro 2018 - 2024.

La construcción de saberes sobre la infancia parte de un control sobre la niñez en una institución escolar y su relación con pilares sociales como el de la familia (Narodowski, 1994). Esto permite hacer visible la importancia del estudio de la infancia desde una perspectiva pedagógica, no sólo para su comprensión como eje fundamental en la formación de maestros normalistas en general, sino para preguntarse por la especificidad de la educación de los niños y las niñas.

En los siguientes enunciados se ejemplifica las alusiones que se realizan en los trabajos

de grado de PFC a los temas identificados, sin embargo, hay una tendencia a sobreponer actividades pedagógicas y actividades de investigación, que pueden incluso llevar a hacer afirmaciones y sobreinterpretaciones del contexto y de los niños:

1. Didáctica:

La propuesta pedagógica consistió en una unidad didáctica conformada en ocho secuencias, las cuales favorecieron el proceso de esta investigación, así mismo se logra establecer una serie de relaciones con las cuales se observó si las actividades propuestas dan cuenta y están al alcance de lo propuesto (Méndez y Vásquez, 2018, p. 67)

2. Dimensión emocional:

Entonces, esta investigación se trabaja con el objetivo principal de identificar el contexto infantil de los niños y niñas de grado 5 y 6 de IDIPRON a través de la historia de vida por medio de relatos, dibujos y manualidades fortaleciendo así la inteligencia emocional y que de esta manera analizaremos cual es la estrategia más adecuado para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de IDIPRON identificando así cuál ha sido la historia infantil de los estudiantes, puesto que como maestros debemos tener en cuenta cual es el contexto que habita o como en este contexto impactó el estudiante para identificar de dónde provienen sus falencias en cuanto a la expresión y contribuir a un proceso educativo significativo en donde se trabaja con la dimensión emocional por medio del proceso educativo en el fortalecimiento como pieza fundamental (León y Herrera, 2021, p.27)

3. Juego:

Dentro del Aula se puede observar que la forma de enseñanza es mecánica y tradicional y un ejemplo es la realización de las actividades en el tablero por parte de la profesora para mantener el orden entre los niños, ya que por lo general al desarrollar ejercicios, talleres u otras actividades que no involucran el tablero, los niños empiezan a tener un mal comportamiento entre ellos; se dan golpes, se gritan o no se toleran y no participan activamente. De tal manera que el ambiente se torna tenso y hace difícil algunas propuestas de trabajo. Aun así en el desarrollo del proceso y con actividades que no implican copiar del tablero los niños han comenzado a entender la importancia del respeto al otro y hacia sí mismo, a través de diálogos, cuentos, juegos, entre otros. Comprendiendo así el significado de la escucha y la opinión del compañero (Vanegas, Y Yara, 2018, p.14-15).

4. Identidad:

A lo largo de la historia, el hecho de ser diferentes ha sido causa de conflicto; en las aulas de clase, por ejemplo, los niños se expresan de manera espontánea dicen lo que sienten sin pensar si con ello hieren o molestan a alguien. Es así, que un país diverso, incluyendo

la diversidad de género, edad, identidad y orientación sexual, procedencia, raza, grupo étnico, religión, situación socioeconómica, afiliación política, capacidades y discapacidades, entre otras, encuentran en la propuesta de “La Educación para la Paz una forma de ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias identidades, identificar formas de expresarlas” (Chaux, 2008, citado en Riveros et al., 2019, p.11).

5. Expresión:

El marco legal es el horizonte normativo en el que se va a mover este proyecto, realizare un proceso de autorreconocimiento emocional que permita la expresión, para ello, a nivel internacional se revisaron los derechos del niño, a nivel nacional la ley de infancia y adolescencia, a nivel distrital la ley de protección al menor y a nivel institucional la visión de IDIPRON y de esta forma, saber en qué condiciones y con qué derechos y deberes cuenta la población en específico (Quiroga, 2021, p.37).

6. Pensamiento científico:

El pensamiento científico se define como un modo de razonamiento y un proceso mental que tiene el ser humano para poder entender los diferentes fenómenos que ocurren en su entorno. Por ende, al hablar de pensamiento científico también se habla de habilidades como la observación, la experimentación o la curiosidad como herramientas que potencian dicho proceso mental. (Forero. 2022. p.30)

7. Comunicación:

En cuanto a sus formas de su comunicación logramos ver que el vocabulario que los niños usaban en lengua de señas colombiana era limitado, lo que impedía y dificultaba la comunicación entre niños Sordos y maestros en formación. Los niños oyentes y la maestra Sorda se comunicaban de diferentes maneras. Por ejemplo, los niños intentaban de manera corporal hacerse entender, otros lo hacían preguntando señas a los maestros en formación o señalando objetos o elementos. Los niños Sordos se comunicaban por medio de la lengua de señas en un nivel básico, al igual que la maestra titular y los maestros en formación oyentes quienes también estábamos en proceso de aprendizaje de esta. (Melgarejo et al, 2019, p.14)

La lógica del investigador que observa, si bien es una dimensión de la formación, en esta muestra de fragmentos es posible identificar que se pierde el lugar de un maestro en formación que debe enfocar las prácticas en la mediación pedagógica con sus estudiantes, incluso en los procesos de práctica.

Bajo la lectura de los trabajos de grado de PFC también fue posible identificar al niño naturalizado dentro del aula y la escuela, así, hay una tendencia a describirlos intuitivamente

como se muestra en el siguiente apartado:

Los niños en general son bastante juiciosos, participativos y no se evidencia un rechazo entre niños y niñas, o hacia algún estudiante en específico, por el contrario, se ve un compartir bastante amplio entre ellos, en el cual intercambian ideas, reúnen conocimientos o gustos similares; se ha podido acompañar a los niños en su clase de literatura, y la mayoría se defiende bastante bien en el proceso lecto-escritor, pueden hacer una lectura larga y les interesa mucho hacerlo, más sin embargo sí se les dificulta la comprensión de ciertas palabras (más que todo aquellas que no habían escuchado antes) y el hacer pausas en los puntos y comas, son errores pequeños y comunes en los niños de su edad. (Bolaños, L., 2020, p.71).

Es posible inferir que ésta última es una idea que podría fortalecerse y enriquecerse con los referentes teóricos pertinentes en relación con el niño y sus procesos de construcción de la lengua escrita. Un proceso de formación que nos recuerda que en las “prácticas educativas” “se privilegia lo considerado útil, la experimentación o interés del niño por aprender” (Marín y León, 2018, p.137), y ello se relaciona con la comprensión de la infancia.

En los trabajos también se aprecia el énfasis en la adjetivación de cosas diferentes como métodos: el uso de las artes, la literatura para brindar al niño herramientas o potenciar habilidades (comunicativas, emocionales, de pensamiento, etc.) que le permitan asegurar su adaptabilidad a medida que crece.

Finalmente, este análisis permitió determinar que los trabajos de grado al no tener la infancia como un concepto o referente, no es posible identificar la infancia como objeto de investigación. Se evidencia que las menciones al niño son constantes como sujeto que debe desarrollar la expresión, los sentidos, la creatividad. Cuestiones que los trabajos describen como fundamentales para la educación de los niños y niñas durante la primera infancia. Esto, puede llevar a afirmar que:

1. La infancia no es comprendida por sí sola, su descripción siempre está acompañada de categorías relacionadas con el desarrollo de habilidades del niño o

con las exigencias normativas.

2. Esta perspectiva del desarrollo de habilidades del niño, explica la fuerza que tienen los referentes psicológicos en la práctica pedagógica.
3. Las ideas naturalizadas de la infancia debilitan toda la construcción pedagógica alrededor de la infancia y maximizan la lógica psicológica que viene a ser potenciada por las políticas públicas para la atención de la infancia.

A pesar de que en los trabajos de grado de PFC no se evidencian asuntos propios de la formación, si denotan preocupaciones por el aprendizaje. Sin embargo, es necesario distinguir ambos conceptos:

Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo existente, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos. El proceso de aprendizaje sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad. En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad. Aquí, el yo no se añade al conocimiento previamente adquirido, y eso es así precisamente porque el yo está en proceso de formación (Simons y Masscheleine, p. 22).

Desde esta primera revisión de los temas trabajados en los trabajos de grado de PFC, se encuentra que los niños son reconocidos dentro de los escritos desde problemas o cuestiones que evidencian una inclinación a asumirlos como aprendices, esto es una lógica de individuos. Una cuestión que será trabajada a profundidad en el siguiente apartado.

Problemas de investigación y nociones de infancia

Para la identificación de los problemas de investigación se tomó en cuenta la pregunta de investigación y el planteamiento del problema enunciado en los trabajos de grado. Esta lectura específica fue relevante porque permitió evidenciar que los problemas también dan cuenta de una

preocupación por las estrategias pedagógicas para potenciar o desarrollar habilidades, como ya se mencionó en la tabla 2.

Los problemas de investigación se centran en el desarrollo de habilidades asociadas a la expresión, la identidad, la comunicación, el autorreconocimiento, el cuidado de sí y del otro, la dimensión emocional y la adquisición de una segunda lengua (español e inglés). Algunas preguntas de investigación que dan cuenta de esta tendencia se presentan a continuación:

Tabla 3. Muestra de preguntas de investigación de los trabajos de grado de PFC por líneas de investigación.

Línea de investigación	Pregunta de investigación
Pedagogía de la educación artística	“¿Cómo promover la alfabetización visual en preescolar, a partir del diseño e implementación de una estrategia pedagógica, que contribuya en el desarrollo sensorperceptivo de la dimensión emocional?” (Avendaño, Y., 2019, p.26)
	“¿Cómo fortalecer la expresión de sentimientos y emociones a través del taller educativo con diversas poblaciones?” (Bolaños, L., 2020, p. 34)
	“¿De qué manera se fortalece la creatividad en los niños de quinto grado a través del tejido artesanal?” (Agudelo et al., 2024, p. 19)
Estrategias de articulación curricular	“¿Cómo las estrategias metodológicas unidad didáctica y trabajo por proyectos basados en el reconocimiento del entorno rural inmediato favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas de cuarto y quinto del Colegio Rural Pasquilla IED, jornada mañana?” (Gutiérrez et al., 2018, p. 34)
	“¿Cómo fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio del conocimiento de las emociones a través de la Estrategia Aprende en Casa con estudiantes de grado cuarto de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDDMM)?” (Cadena, L. Y Parra, J. 2021, p.24)
	“¿De qué manera sensibilizar la conciencia de las emociones y fortalecer la regulación de las mismas en la interacción escolar de los estudiantes de grado quinto y sexto de la ENSDDMM?” (Bernal, L. 2024, p.34)
Procesos lectores y escritores	“¿Cómo fortalecer la escritura auténtica y la lectura a partir del uso de los textos funcionales en contextos de significación de los niños y niñas de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de primero de primaria de los cursos 101 y 102 en la jornada mañana?” (Alzate, Y. Y Niño, F., 2018, p.29)
	“¿Cómo la lectura de textos literarios favorece la lectura personal de los niños, la interpretación, la expresión de las emociones y la recreación de la obra leída?” (López, M., 2020, p.5)

	“¿Cómo fortalecer la expresión creativa en un grupo de niños sordos, a través de la lectura del libro álbum?” (Hernández et al., 2023, p.28)
Cuerpo y subjetividad	“¿Qué incidencia tiene la exploración que se genera a partir de las artes y el juego como tercera zona en el desarrollo del auto reconocimiento de los niños?”(Bejarano, A., 2020 ,p.28) "¿Cómo a través de los talleres de sensopercepción se fortalece el reconocimiento del yo, en relación con el otro y con el entorno, en estudiantes del grado 302 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?" (Henao, M. Y Sabogal, M., 2022, p.18) "¿Cómo desarrollar las habilidades emocionales de los niños y las niñas del grado 503 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori a través de talleres de expresión artística?" (Bonilla, S., 2023, p.20)
Ciudad ciudadanía y territorio	“¿De qué manera el reconocimiento de sí mismo y su entorno generan acciones para disminuir la agresividad del niño/a de escuela rural José Celestino Mutis del grado 301?” (Vanegas, L. Y Yara, L., 2018, p.20) "¿Cómo el contexto infantil permite fortalecer la inteligencia emocional de los niños y niñas de grado 5 y 6 en IDIPRON a través narración de relatos, dibujos y manualidades a partir de su historia de vida?" (León, V. Y Herrera, Y., 2021, p.24) “¿Cómo fortalecer el pensamiento filosófico a través de la construcción de comunidades de indagación en el aula de quinto grado del colegio Rural Quiba Alta?” (Muños et al., 2024, p.30)

Nota. Información tomada del anexo 3 - Primer filtro 2018 - 2024

Esta muestra de preguntas permite ilustrar que la preocupación por el desarrollo de habilidades es una constante, durante el periodo de tiempo analizado, en las líneas de investigación de la Escuela Normal Superior.

El desarrollo de habilidades es una perspectiva que deja ver comprensiones sobre el niño y el papel del maestro. Acosta y Vasco describen las ambigüedades de las habilidades a partir de la consideración de la capacidad como un punto de partida que alude a “condiciones -o funciones-físicas, biológicas y cognitivas previas” (2013, p.31) para el desarrollo de una tarea o actividad determinada; de la aptitud, como “una predisposición biológica para cumplir con una tarea” (2013, p.30) y de la destreza, donde “ya no basta el mero potencial para hacer algo, implica hacerlo bien” (2013, p.30). Los autores problematizan estas nociones como sinónimos del término habilidad y aclaran que esta no puede ser reducida a ninguna de las tres definiciones anteriores. La ambigüedad del concepto:

genera problemas bien conocidos: a) el caracterizar a los niños y jóvenes con etiquetas (...); b) el dar preferencia al desarrollo de ciertas habilidades frente a otras (...); c) la ausencia de sistemas que realmente ayuden a los estudiantes a mejorar y/o desarrollar sus habilidades; d) la falta de una evaluación informada de las habilidades de los estudiantes en los procesos de orientación vocacional (Acosta y Vasco, 2013, p.26-27)

Una consideración de desarrollo de habilidades teniendo en cuenta las ambigüedades descritas anteriormente y la necesidad de llegar a una precisión teórica, puede ser descrita a partir del siguiente apartado, pues plantear como horizonte educativo el desarrollo de habilidades exige comprender y fundamentar aspectos relacionados con las diferentes dimensiones del sujeto y del sujeto que educa.

Dicha propuesta tiene como supuesto básico el que todos nacemos con un conjunto específico de capacidades, aptitudes y discapacidades. Convenimos en que las capacidades son las diferentes funciones cognitivas humanas elementales y que las habilidades son resultado observable de la combinación de varias capacidades que se han desarrollado hasta llegar a un nivel de destreza gracias a la práctica de las tareas en las que estas se aplican. Además, vimos que estas tareas son indispensables para el desarrollo de las habilidades, ya que sin ellas, las capacidades se quedan sólo como meras potencialidades. Y ya que de la naturaleza misma de esas tareas depende nuestra habilidad, sus características pueden o no permitir que seamos hábiles en ellas o no. (Acosta y Vasco, 2013, p.54)

Es decir que las habilidades no pueden considerarse por sí solas, ya que estas dependen de otros factores como las capacidades, la destreza, la práctica y la naturaleza de las tareas que son asignadas ya sean para fortalecer o evaluar dichas habilidades. Es decir que la habilidad es la parte observable de unos procesos cognitivos que pueden desarrollarse a partir de la realización de tareas específicas y con fines determinados.

La problemática de una consideración de la educación que parte del desarrollo de habilidades no es el desarrollo de habilidades como tal, es el desarrollo de habilidades sin tener claro cuáles son los fines de estas, si guardan relación con contenidos o saberes específicos y qué acciones educativas son pertinentes.

El énfasis en la educación orientada al desarrollo de habilidades es el resultado de la

crítica a la educación tradicional. Se trata de una perspectiva debitaria o relacionada con el enfoque por competencias que privilegia el hacer en contexto. Un enfoque que responde a supuestos sobre educación que pueden sintetizarse de la siguiente manera;

- La educación debe preparar a los estudiantes para un mundo cambiante y en transformación.
- La educación por competencias es la adecuada porque van más allá del conocimiento académicos.
- Las competencias se refieren a las “habilidades, actitudes y capacidades que los estudiantes necesitan para enfrentar los retos del siglo XXI”.
- El desarrollo de competencias es una prioridad para “formar individuos capaces de pensar críticamente, resolver problemas, comunicarse efectivamente y adaptarse a entornos cambiantes” (Herrera, 2024, p.29)

Aunque el PEI de la Escuela Normal plantea que se distancia del discurso de las competencias, los trabajos de PFC parecen evidenciar una orientación diferente. En el PEI se afirma:

En este contexto, estamos obligados a usar el concepto Competencia elaborado en el marco de la semiótica discursiva; ello implica adoptar un punto de vista que se distancia de la elaboración que se ha efectuado para el desarrollo del sistema nacional de evaluación de la calidad, el cual se aparta de una consideración sobre el sentido y sobre la condición humana, para inscribirse en el marco de una consideración de las capacidades como facultades individuales, homologables a “habilidades” y “destrezas”. (PEI, 2018, p.88)

Los trabajos de grado de PFC analizados permiten entrever una preocupación por el desarrollo de habilidades que parecen estar orientadas a construir una identidad individual. Así, se advierte una consideración del niño como un sujeto en desarrollo, cuyas capacidades se pueden potenciar para favorecer la expresión, comunicación e identidad.

Los anteriores planteamientos dejan ver la fuerza de una perspectiva psicológica de la comprensión de la infancia que en nombre del niño y su interioridad puede diluir la relación individuo-sociedad y debilitar la perspectiva relacional de la educación.

Walkerdine mediante la descripción de la psicología del desarrollo expone las limitaciones de una comprensión de la “pedagogía centrada en el niño” ¿Por qué? En el discurso de la psicología “es importante un sistema de clasificación, regulación de la observación, incentivación y facilitación del desarrollo de varios aspectos de las capacidades psicológicas individuales” (1995, p.91).

Así, las prácticas se enfocan en el niño como individuo, como se aprecia en los problemas encontrados en los trabajos de grado de PFC, dejando de lado condiciones sociales y experiencias educativas que deben ser comunes en relación con el saber, mediante estrategias pedagógicas y didácticas para todos los niños.

La crítica hacia esta tendencia psicológica centrada en el niño recae en la contradicción para el trabajo educativo, pues propone la liberación de los sujetos, porque se enfoca en el reconocimiento de los niños, como un proceso de normalización de los cuerpos y las emociones infantiles para la adaptabilidad dentro del mundo del adulto (Walkerdine, 1995).

Las críticas también se desarrollan por vía del reconocimiento de una sociedad individualista que responde, como lo menciona Bustelo, a un proyecto político y cultural orientado por el mercado. Entonces, no se habla de infancia ya que “no existe la infancia, existen niños y niñas individualizados cada vez más tempranamente” (Bustelo, 2007, p.90). Se priorizan las necesidades individuales de los sujetos, dejando a un lado consideraciones que permiten la construcción de un ideal de formación colectivo.

Una de las implicaciones que tiene la falta de teorización sobre la infancia dentro del

campo de la pedagogía, es la pérdida de relevancia de un concepto propio y un saber docente que debe resistirse a una lógica en una sociedad individualizada y psicologizada.

Teorizar la infancia puede hacer visible su importancia como momento de formación que justifica la escuela, el encuentro con otros, con quienes se tiene en común promesas y responsabilidades como generación, que puede tener cosas en común que sirven para la orientación de las prácticas educativas.

Una comprensión de la infancia desde diferentes perspectivas permite enriquecer los postulados sobre la misma, abriendo paso a nuevas formas de entender el espacio de lo considerado común (entendido desde un ideal de ser humano).

Si la función principal de la escuela es “transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo” (Meirieu, 2004, p. 36), la noción de infancia es necesaria para visibilizar el enfoque o perspectiva de la escuela, pues resulta problemático brindar medios para satisfacer las necesidades individuales de los niños, en lugar de atender a la formación de seres humanos en un sentido amplio; lo que puede blindar al maestro de las lógicas desgastantes e imposibles de responder, si se considera cada niño como un cliente.

Esto último puede considerarse una situación actual de las instituciones escolares y las instituciones formadoras de maestros, pues, en un intento de respuesta a las políticas públicas los maestros terminan haciendo parte de las formas de reproducción de una sociedad individualizada. Esto no significa que las instituciones no deban responder a las políticas públicas, sino que deben ser mediaciones de transformación y resignificación de los espacios de formación, producción y experimentación pedagógica en diálogo con las propuestas curriculares, que para el caso de la Escuela Normal, parte de reconocer y realzar la importancia de los actores

que circulan dentro de la institución, principalmente, los maestros y estudiantes (PEI, 2018).

Adicional, la preeminencia de la dimensión emocional de los niños en los trabajos de grado es un asunto que permite evidenciar las lógicas individualistas, que enfatizan en la interioridad de los sujetos y dan cuenta de la fuerza de la psicología y su mediación en los espacios educativos.

Ya que remite “únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas” (Solé y Moyano, 2017, p.113). En ese sentido, se configura un sujeto preocupado por su interioridad y la correcta regulación de sus emociones, lo que supuestamente mejoraría sus probabilidades de éxito (Menéndez, 2018). De esa forma, se tienden a considerar sólo aspectos internos y psicológicos, antes que las condiciones concretas en las que se desarrolla la emocionalidad de los/as docentes (Cornejo et al, 2021, p.10)

El servir a la individualización desde la perspectiva emocional, es una cuestión que tendría que interrogarse, teniendo en cuenta consideraciones como la comprensión de los contextos tanto de los niños como el de los maestros en formación, pues es fácil caer en una comprensión de lo emocional que solo responde a los intereses personales de los niños, a una cuestión que se resuelve en terapia, pero no en clase y que puede ser riesgoso dejar en manos de un maestro en formación.

En cuanto a la tendencia al desarrollo de habilidades evidenciado en los trabajos de grado, coincide con el diseño de estrategias pedagógicas, en las cuáles se puede denotar que la práctica “exige” a los practicantes aportar al desarrollo de los niños y niñas. En efecto, es una idea relevante pues los estudios del desarrollo de las habilidades se pueden nutrir de perspectivas socioculturales que destacan el papel de las instituciones y la responsabilidad del maestro:

Lo cierto es que el desarrollo hacia las habilidades cognitivas efectivamente ocurre y comienza desde el momento mismo en que nacemos. Las teorías del desarrollo del niño nos plantean que las interacciones de este con el ambiente cultural y, en especial, con su madre y con el resto de la familia, señalan un particular programa de progreso de sus capacidades que va marcando patrones particulares en ellos, al validar cuáles habilidades son deseables de ser desarrolladas y cuáles no (Behrman, Kliegman, Jenson, & Stanton,

1997; Gardner, 2004; Hunt, 2006; Robinson, 2009; Roselli, Ardila, Pineda, & Lopera, 1997; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011). Por ejemplo, si son criados dentro de ambientes familiares propicios para la conversación o la lectura, estos servirán como catalizadores para la aparición de habilidades lingüísticas; si lo hacen en familias en las que se promueva y valore la creatividad, se puede producir el desarrollo de habilidades artísticas, obviamente, a partir de la existencia previa de tales capacidades. Desde luego esto no es gratis; la familia –y posteriormente la escuela– actúa como el principal agente socializador del ambiente sociocultural (Acosta y Vasco, 2013. p.63).

En este sentido, la familia y la escuela, por ende, el maestro, influyen en el desarrollo de las habilidades, y si bien las diferentes experiencias que vive un niño pueden permitirle aprender, no pueden equipararse lo accidental con las experiencias diseñadas, fundamentadas y desarrolladas por parte de un maestro que pretende educar.

Así, debe destacarse que el desarrollo de habilidades es una tendencia derivada de las mismas políticas educativas orientadas, principalmente a responder a la individualidad del sujeto, pero frente a esas ideas existen posturas de corte cultural que más allá de “potenciar” las condiciones biológicas, recuerdan que la escuela crea necesidades culturales y desarrolla habilidades a través de la enseñanza.

Así, ante la normativa vigente, en la que se reitera que es necesario “responder a las necesidades de las niñas, niños, adolescentes y las comunidades, y contribuir al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las formas de prestación del servicio educativo” (Artículo 2.3.3.7.1.4. Decreto 1236 del 2020), las instituciones de formación de maestros, deben recordar que hay responsabilidades del proceso de enseñanza en el aula, que definen el qué, el cómo, el por qué y el para qué de las experiencias educativas con los niños y niñas, desde marcos teóricos específicos.

En cuanto a la dispersión de temas, una posible explicación es que puede responder a la orientación metodológica de los trabajos, pues más del 90% se acoge a la Investigación Acción Participativa. Una perspectiva de investigación que, valga decir, ha sido interrogada por la

especialista en formación de maestros Araceli de Tezanos, quien cuestiona, de un lado la investigación como una exigencia a los maestros, y de otro, que la IAP genera una confusión acerca de lo que hace un maestro en la escuela.

Durante el conversatorio de lanzamiento del libro “40 años del Movimiento Pedagógico”, el 16 de marzo de 2023, Tezanos planteó que la “action research es action o es research”, y que se trató de un “regaló gringo”, que generó una confusión sobre lo que es investigación definida por ella como un “proceso de producción de conocimiento” y lo que es intervención, “procesos de transformación de la realidad” (Magisterio TV, 2023, 1:06:25).

Así mismo, reconoció que lo que hacen los maestros son procesos de intervención y no de investigación, entendiendo que la intervención como una práctica que transforma se centra en preguntas por la educación de los niños, de ahí que para Tezanos se deban cuestionar ideas que fueron vigentes en otro tiempo, pero que hoy deben ser revisadas con cuidado a la luz de lo qué es y debe hacer un maestro de niños. Esta perspectiva permite analizar la importancia de las reflexiones del maestro sobre las intervenciones en aula, y las posiciona como una necesidad del actuar docente (Magisterio TV, 2023, 1:06:25).

El requerimiento de la investigación en la profesión docente, se puede interpretar como resultado de la universitarización de las escuelas normales, una cuestión que debe problematizarse, pues las lógicas de cientifización no garantizan la formación de maestros, como lo expone Runge y Cuervo (2025) “La cientifización no resulta ser el camino exclusivo y adecuado para los problemas estructurales del ejercicio laboral práctico de la docencia: uno no aprende a manejar bien y en forma idónea un auto haciendo un doctorado en mecánica automotriz”. Esta constante tensión entre teoría y práctica, se convierten en asuntos propios de la formación docente, los maestros necesitan aprender a leer los contextos educativos en los que se

encuentran y responder a las necesidades que surgen dentro de los mismo de forma “situada e intuitiva”, para lo que se necesitan saberes teóricos que brinden las herramientas de comprensión y lectura de los contextos para llegar al análisis y transformación las realidades (Runge y Cuervo, 2025).

III. La figura del niño en los trabajos de grado

En este capítulo se presentan los desarrollos del objetivo orientado a “Identificar la figura del niño en trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, elaborados entre los años 2018 y 2024”.

La siguiente tabla muestra una primera caracterización de la figura del niño según las líneas de investigación del programa de PFC, realizada a partir de las recurrencias en las formas de enunciar al niño o de hacer alusión a lo infantil en los trabajos de grado.

Tabla 4. Caracterización de la figura del niño en los trabajos de grado de PFC.

Figura del niño	Pedagogía de la educación artística	Estrategias de articulación curricular	Procesos lectores y escritores	Cuerpo y subjetividad	Ciudad ciudadanía y territorio
Sujeto en desarrollo	•	•	•	•	•
Sujeto vulnerable		•	•	•	•
Actor educativo y social		•	•	•	•
Sujeto de derechos		•	•	•	•
Sujeto de estudio				•	•
Sujeto de inclusión		•	•		
Nuevas infancias	•				
Sujeto de experiencia	•				
Sujeto crítico			•		
Sujeto de conocimiento				•	•
Sujeto libre				•	

Nota. Información construida a partir del anexo 3 - Primer filtro 2018 - 2024

Los temas de investigación evidencian que la noción de infancia no es tratada de manera específica, pero es posible advertir diferentes alusiones al niño, lo que puede identificarse como figuras que aparecen a lo largo de los trabajos de grado analizados.

En primera instancia, se identifican figuras del niño que no están presentes en todas las líneas de investigación, por ejemplo: el niño y las nuevas infancias, el niño como sujeto de inclusión (el niño sordo) y el niño como sujeto de estudio. Estas tres caracterizaciones de la figura de niño se relacionan entre sí, responden a contextos y sujetos presentes en la Escuela Normal y dan cuenta de una preocupación por parte de los normalistas, por los niños con los que se trabaja en el aula. La sensibilización por la infancia y sus condiciones se denota de manera marcada en los trabajos que focalizan, por ejemplo, a la comunidad sorda.

Como se aprecia en el trabajo “Estrategias didácticas para fortalecer la lengua de señas colombiana y la lengua escrita en los niños sordos de un aula multigrado de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de Bogotá”, las maestras en formación realizan reflexiones desde la necesidad educativa encontrada en su espacio de práctica:

Como maestras sordas logramos observar que cada niña y niño es diferente, por lo que fue necesario replantearnos una y otra vez las maneras de enseñar y los recursos a utilizar llevando a cabo aprendizajes significativos y vivenciales. De esta manera, logramos comprender la importancia de tener en cuenta que en el momento de diseñar y crear temáticas para las niñas y los niños debe como primera medida, ponerse al nivel de ellos para encontrar sus necesidades, gustos, inquietudes, entre otras. Para que, de esta manera, se diseñe, cree e implemente actividades lúdicas, cumpliendo los logros y objetivos propuestos.

Los cambios logrados fueron ser más recursivas, creativas en el momento de plantearnos cada una de las actividades propuestas. También tener una mirada reflexiva frente al que hacer pedagógico, a su vez crecimos como profesionales fortaleciendo algunos valores, esfuerzo, disciplina, trabajo en equipo, puntualidad y respeto. Otro aspecto que podemos resaltar fue que nuestra manera de escribir cambió, tuvimos la oportunidad de aprender a través de personas que dedicaron tiempo para que fortaleciéramos la lengua escrita y la lengua de señas. Adicionalmente, el rol de investigadoras constantes nos permitió ampliar nuestro nivel cognitivo basados en argumentos y posiciones reales (Gutiérrez y Sánchez,

2022, p.10).

La consideración de la figura del niño como sujeto de estudio, también da cuenta de una preocupación por los niños con los que se trabaja dentro del aula, en este caso, denota una sensibilización por parte de los normalistas hacia el contexto de los niños, desde una perspectiva teórica:

También, tenemos que dar sentido y significado al tipo de población con la que se llevó a cabo este proyecto. Se encontró que la característica de la población infantil es la infancia desrealizada, debido a que esta infancia, en comparación con la otra infancia que es la hiperrealizada que tiene todo a manos llenas, la población involucrada en la investigación, objeto de estudio, definitivamente no tiene nada o es muy poco. Según: Narodowski (2013):

Hay una realidad que no podemos dejar de analizar. La infancia desrealizada; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho de realizarse; esa es la palabra correcta, como infancia.

Esta es la infancia que se evidencia en la institución, una infancia que carece de factores tanto económicos, educativos como socio-culturales, lo cual hace que su realidad sea compleja y difícil, teniendo en cuenta todo esto, los estudiantes ven y sienten el mundo de una manera distinta por esto se comportan de una manera específica en el medio que les rodea, pero la idea es hacer que esa realidad sea más sobrellevable ameno, y qué tenga un significado para ellos ir a estudiar y esforzarse por hacerlo (Bernal et al., 2018, p.37-28).

Este trabajo deja ver que al conjugar la lectura del contexto y referentes teóricos es posible una ampliación de miradas sobre la infancia y los niños. Así, es oportuno aclarar que no se trata de negar la importancia de la consideración de los contextos particulares del aula, sino de interrogarlos e interpretarlos como parte del carácter pedagógico de la práctica y de comprenderlos para plantear procesos educativos pertinentes, enfocados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los niños y su educación, más aún en este caso, en el que los trabajos del PFC se refieren a la práctica de normalistas.

Se identificaron también figuras transversales a las líneas de investigación, que están

presentes en todas o al menos cuatro de las líneas de investigación: el niño como sujeto en desarrollo, el niño vulnerable, el niño como actor y el niño como sujeto de derechos.

El niño como sujeto en desarrollo

La sistematización y análisis de los trabajos de grado de PFC, permiten advertir el reconocimiento del niño como sujeto en desarrollo o aprendiz, para tomar decisiones metodológicas en cuanto al acercamiento de los niños a los saberes a enseñar, es decir, brinda un panorama de cómo abordar los temas que los futuros maestros deciden enseñar en el aula. Se ponen en consideración las edades y características de los niños para la implementación de talleres en el aula, cuyo objetivo se centra en el desarrollo de habilidades específicas en los niños, como lo muestra el siguiente apartado:

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) encontramos como la investigación pedagógica busca implementar estrategias pedagógicas, educativas y didácticas propias de la educación artística, favoreciendo y reforzando la interdisciplinariedad, en lo que avanza significativamente en el aprendizaje del sujeto, lo cual se encuentra en mayor grado proyectos de investigación en este campo.

En la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la educación artística promueve la percepción y la capacidad de establecer relaciones entre diferentes elementos, no sólo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también promueve habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la apreciación y la apropiación de las distintas expresiones artísticas. Además, destaca la importancia de la transversalidad en la educación conectando la educación artística con otras áreas del conocimiento.

La resolución de problemas, el desarrollo de sus nuevos conocimientos, el pensar y el aprender nuevas estrategias, fortalece capacidades como lo son, la conciencia, la sensibilidad, el gusto y las habilidades para crear, apreciar y disfrutar la creatividad de los estudiantes de quinto. De esta forma encontramos variedad de estrategias pedagógicas en la Educación artística, como lo es la pintura, la danza, el dibujo, la música etc. No obstante, pese a la búsqueda no se logra encontrar o relacionar la estrategia del tejido artesanal para fortalecer y enriquecer la educación artística en la escuela, dejando una brecha en la investigación.. (Agudelo et al., 2024, p.13-14).

Un ejemplo del “periodo que es medido por edades y etapas de desarrollo” (PEI, 2018, p.49). Si bien esta figura del niño brinda formas de comprensión desde lo biopsicológico, que a

su vez aportan a la toma de decisiones didácticas del maestro, las figuras de niño encontradas en los trabajos de PFC no se encuentran fundamentadas teóricamente, al contrario, son descritas a partir de los temas de investigación y lo que la edad o momento de vida permite para el aprendizaje.

Según Valerie Walkerdine (1995) es posible considerar una pedagogía que responda al desarrollo del niño, partiendo de la comprensión psicológica del mismo, esta comprensión se enfoca en las formas de aprendizaje y sobre todo en las estructuras biológicas y cognitivas que lo permiten, lo que la autora identifica como “pedagogía centrada en el niño”.

Dentro de esta comprensión es necesario tener “un sistema de clasificación, regulación de la observación, incentivación y facilitación del desarrollo de varios aspectos de las capacidades psicológicas individuales” (Walkerdine, 1995, p.91). Condiciones propias y recurrentes en las prácticas educativas que se llevan a cabo con los niños, según se puede apreciar en los trabajos de grado de PFC.

El niño vulnerable

La alusión al niño que vive en condiciones de pobreza, es notoria en trabajos que se desarrollaron en contextos rurales. Por ejemplo, en el trabajo titulado “Rompiendo barreras del pensamiento: promoviendo filosofía para los niños y niñas en el colegio rural Quiba Alta grado 5º”, se precisa:

En esta parte del documento, hablaremos sobre infancia, involucrando así, la ruralidad debido al contexto en donde se encuentra la población con la que estamos trabajando. Para esto, nos guiaremos mediante documentos legales que hablan de las infancias en la ruralidad para describir este concepto de manera más clara y concisa.

Infancia Rural

El MEN, (2018), menciona que las experiencias adversas durante la infancia en la

ruralidad, como vivir en condiciones de pobreza o la exposición a la violencia, se han relacionado con rezagos en el desarrollo cognitivo y en habilidades socioemocionales como la perseverancia y el autocontrol. A su vez, las investigaciones académicas han relacionado dichos rezagos con mayores probabilidades de fracaso académico y laboral, participación en actividades delictivas y padecimiento de enfermedades físicas y mentales. Dicho esto, podemos resaltar que estos factores mencionados también afectan el aprendizaje de las operaciones básicas de la matemática como la estructura aditiva y estructura multiplicativa. (Muños et al., 2024, p.14)

En la descripción que se realiza subyace la figura de un niño que vive en un contexto rural que está afectado por la pobreza y la violencia, lo que determina condiciones físicas y cognitivas del niño. Así, se alimenta un discurso de discriminación del niño (Bustelo 2003), que parte de instalar al sujeto en la lógica de déficit por sus condiciones sociales y culturales. Ello no solo refleja las generalizaciones sobre el contexto, sino también sobre los niños y sobre la educación.

En otros trabajos se habla con frecuencia de niños en “situación de vulnerabilidad”. Una característica que en los documentos sistematizados es descrita como situaciones en las que los niños se ven atravesados por realidades fuera de su comprensión e incidencia, como ocurre con la violencia. Situaciones que suelen asociarse a las condiciones económicas de las familias de los niños.

Esta figura del niño se refiere a un sujeto que es excluido por sus condiciones económicas, pero la vulnerabilidad es más que eso, pues alude a una condición de un sujeto que está en riesgo.

Es un discurso complejo y riesgoso, pues como afirma Bustelo la pobreza es un discurso ideológico que incide sobre la valoración de la vida y en particular, la vida de los niños, pues más que aportar a la solidaridad lleva a la minimización, en tanto, reconoce este discurso como un dispositivo biopolítico que produce modos de entender y de intervenir para la no superación, pues se trata de un dispositivo que reproduce relaciones de dominación:

Existen en biopolítica poderosos dispositivos ideológicos que legitiman una situación de dominación por medio del ocultamiento de la relación primaria que la expresa; en este caso la de los ricos sobre los pobres. La escasez de propuestas sobre la pobreza consiste principalmente en ‘empobrecer’ el discurso en esa tensión dominante-dominado donde la situación de pobreza de la infancia debe ser entendida y localizada como relación social. De todos modos, si hay un incremento del control político sobre nuestras vidas, éste ya no se desarrolla sólo a través de los aparatos tradicionales de control y sometimiento –la justicia o la policía, que supondría la existencia de personas en tanto ciudadanos–, sino de mecanismos que despojan previamente a los individuos de todo derecho o etiqueta jurídica: la nutrición, los sistemas de salud y educación que excluyen a los pobres, ya sea imposibilitando su ingreso a estos servicios o a través de niveles bajísimos de calidad (Bustelo, 2003, p.21).

Otro ejemplo de esta figura del niño puede ser visible en el trabajo “Los lenguajes artísticos como medio para el autorreconocimiento de las emociones”, en el cual la figura del niño vulnerable es descrita a partir de las condiciones económicas y sociales en las cuales se encuentran los sujetos.

Además, tengo un interés por trabajar con una población vulnerable ya que si pensamos en que un niño socialmente normal, le cuesta identificar y expresar sus emociones, posiblemente a estos niños les cuesta aún más debido a sus situaciones de vida, sin embargo creo que se debe considerar a los niños como lo que son, independientemente de las diversas situaciones en las que su infancia se ve afectada, sabemos que es una población que no ha tenido una socialización o desarrollo normal, bien sea por lo económico o lo social, ya que algunas de sus familias viven situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas o habitabilidad de calle por lo cual en algunas ocasiones ellos se ven obligados a responder económicamente por ellos mismos, debido a eso y como segundo elemento del problema consideré importante generar espacios en donde se les permita a los niños disfrutar su infancia siendo niños. (Quiroga, 2021, p.22)

La figura del niño vulnerable, en general, se puede entender desde la lectura biopolítica de la infancia planteada por Bustelo (2003), pues se encuentra una idea de sujeto “relacionada con la materialidad del existir, con su mera sobrevivencia” (p.21).

Frente a ello, es la formación de los normalistas la que puede abrir la mirada sobre el niño como un individuo que no se encuentra atado a sus condiciones económicas, sino que es un efecto de “procesos económicos de concentración de ingresos, riqueza y poder” (Bustelo, 2003, p.22), frente a los que las prácticas educativas tienen el reto de permitir accesos igualitarios en el

acceso, disfrute y apropiación de la cultura, que es a su vez una forma de dar herramientas a las nuevas generaciones para que se enfrenten y confronten las injusticias.

El niño como actor

Hay dos formas en las que se puede describir esta figura del niño, la primera desde la asignación de responsabilidades en cuanto a su educación, una comprensión política en cuanto a que los niños pueden decidir sobre los temas en los cuales quieren formarse y de igual forma son sujetos que pueden participar y hacer parte de las decisiones que puedan afectarlos directa o indirectamente. El niño como actor individual, donde “solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo.” (Byung-Chul Han, 2014, p. 6, citado en, Cárdenas, 2020, p.10). Lo que podría responder a un sentido individualista que recae en la escuela, al enarbolar al actor como individualidad antes que en como ciudadano (Cárdenas, 2020).

En segundo lugar, desde la pedagogía, pues es ahí donde surgen las primeras comprensiones del niño que posteriormente se desplazaron a otros campos como la economía o la política, donde la comprensión de la infancia se aleja de una preocupación legítima por su formación. Narodowski (1994) afirma “la pedagogía pedagogiza a la infancia en la medida en que no va a ser posible pensar la niñez sin recurrir a categorías y a conceptos pedagógicos” (p.181). Dentro de estos campos (diferentes al de la pedagogía) se privilegia satisfacer las necesidades de los niños, ya sea desde un capitalismo infantil o unos requerimientos normativos desde el surgimiento de los derechos del niño (Bustelo, 2023)

La figura del niño como actor educativo y como actor social, se describe, por ejemplo, en el trabajo de grado de PFC de Forero (2022, p.9) a partir de una mezcla entre ambas descripciones:

- Sujeto con responsabilidad.
- Sujeto activo, se pretende que el estudiante no sea un sujeto pasivo, sino que sea el centro de la práctica pedagógica.
- Sujeto reflexivo, crítico y analítico que tiene la capacidad de aprender autónomamente sin estar en un espacio meramente tradicional y rígido.

En suma, “los estudiantes toman un papel activo en cuanto se empieza un proceso de fortalecimiento de habilidades como la observación, la formulación de preguntas o el trabajo de actitudes como lo es la curiosidad a través de escenarios de experimentación” (Forero, 2022, p.9).

Si bien, la figura del niño como actor es cercana a la del sujeto con derechos, se trata de una figura diferente, por lo que va a ser descrita a profundidad a continuación.

El niño como sujeto de derechos

El niño como sujeto de derechos es transversal dentro de los trabajos de PFC de todas las líneas de investigación. Para Bustelo (2007) la referencias a los intereses de los niños son muy problemáticas: “¿quién define ahora qué es “lo mejor” para los niños?, ¿son los padres?, ¿es el Estado?, ¿son los códigos sociales que se han desarrollado históricamente y conforman un hábito socialmente establecido?” (p.67). Estas preguntas son pertinentes para analizar cuestiones educativas dentro de los trabajos de PFC, que dan cuenta de las confusiones que se generan alrededor del estudiante-niño como sujeto de derechos.

En primer lugar cabe recordar que el posicionar a los niños como sujetos de derechos se asume una tendencia, casi una moda, del contexto social actual. Justamente por eso, al asumir esta postura dentro del ámbito educativo se corre el riesgo de reducir la dimensión de los saberes

de la práctica pedagógica a formas de normalización, dentro de las cuales no hay posibilidad de cuestionamiento a la noción de infancia y sus deseos.

En segundo lugar, al hablar de los intereses del niño según el autor puede haber una connotación asociada a la “ganancia”, “provecho personal” y “utilidad”, se entiende entonces que el reconocimiento de lo que al niño le interesa, obedece en realidad a lo que se considera útil, de provecho o que le brinda algún tipo de ganancia al adulto. Aquí, lo estipulado en la normativa acerca de los intereses del niño, citado dentro de los documentos revisados, evidencia que el punto de partida de los procesos educativos puede o debe ser problematizado.

Desde este punto de vista del niño como sujeto de derechos, el maestro se enfrenta a dos momentos que pueden llegar a ser contradictorios, por un lado, debe dar cuenta de los lineamientos curriculares estipulados, en este caso, para la educación inicial y, por otro lado, se enfrenta al interés del niño, ¿qué pasa cuando el niño no quiere aprender sobre un tema, porque no es de su interés? ¿Y cómo asumir la práctica cuando el interés del niño está fuera del alcance de la práctica pedagógica del maestro?

En tercer lugar, el maestro debe asumir ahora no solo lineamientos educativos sobre los saberes, sino también debe asumir el uso de diferentes metodologías que permitan hacer participativas, “interesantes” y entretenidas las clases realizadas por adultos, que se caracterizan como seres menos inteligentes que los mismos niños, menos sensibles, serios y anticuados.

En suma, la consideración del niño como sujeto de derechos puede generar confusiones que quiebran la lógica del encuentro intergeneracional entre los niños y los adultos, lo que a su vez cuestiona el papel de la escuela, los maestros y de la educación misma (Cárdenas, 2020). Más aún, confusiones que tienden a reducir la responsabilidad del adulto con las nuevas generaciones, pues “el contrato asimétrico de las relaciones educativas, que abriga la idea que los

adultos educan, enseñan y transmiten saberes y referentes de mundo a las nuevas generaciones” (Cárdenas, 2020, p.9) pierde sentido, al tiempo que se fortalece la idea errada de que el niño puede solo (Cárdenas, 2020, p.10).

Estudiar la infancia como una concepto histórico permite reivindicar el trabajo educativo entre adultos y niños y posibilita sospechar del uso indiscriminado de palabras posicionan al niño como responsable de la actividad educativa, suponiendo que él es quien determina lo mejor para sí mismo. También sospechar de las impugnaciones a los adultos, que en ultimas son liberaciones de la responsabilidad del Estado, la familia y la escuela, con lo que se corre el riesgo de dejar a los niños a la intemperie como ciudadanos.

El abandono de la construcción de ciudadanos es un abandono de la educación de infancia y una pérdida del sentido educativo por parte de los adultos, pero no es una cuestión fortuita, como se ha dicho, tiene que ver, en buena parte con el discurso normativo que empodera al niño como sujeto individual, bajo el interés de volverlo un cliente.

IV. Análisis de los referentes teóricos y pedagógicos relacionados con la noción de infancia y de niño

En este capítulo se presentan los análisis relacionados con el objetivo orientado a “analizar los referentes teóricos y pedagógicos relacionados con la noción infancia en los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria, elaborados entre 2018-2024, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”.

El rastreo de referencias teóricas y pedagógicas relacionados con la infancia permitió identificar que en los trabajos de grado de PFC no hay marcos específicos sobre infancia y las descripciones de la infancia o el niño son realizadas principalmente desde el marco legal de los trabajos de grado de PFC.

La infancia se menciona en general, como un momento, una etapa pertinente para la enseñanza de ciertos temas o para la realización de actividades específicas. En el trabajo titulado “La bitácora como estrategia para potenciar el pensamiento científico en los estudiantes de grado tercero de primaria, a través de la diversidad de aves”, se advierte este tipo de comprensiones:

Así mismo, estas investigaciones nos permitieron evidenciar que en todos los ámbitos se encuentra un interés por el Pensamiento Científico y su relevancia en la infancia, se revela cómo en distintos países e instituciones proponen estrategias didácticas para la potenciación de este, realizando aportes y contribuyendo al desarrollo de este concepto en general, de esta misma manera, se resalta el valor que tiene el Pensamiento científico para la articulación curricular, ya que permite una integración con distintos campos y estrategias con las que el docente decida trabaja y que a los estudiantes les interese. (Quiñones y Hernández, 2022, p.28-29).

Según Noguera y Marín (2017), la práctica pedagógica se puede analizar desde tres dimensiones, la dimensión de los saberes o formas de verificación, las matrices normativas o formas de normalización y los modos de existencia o formas de subjetivación. En efecto, los trabajos de grado del PFC dejan ver la importancia del saber, en cuanto a los temas generales; las regulaciones o exigencias de la normativa sobre la infancia, pero no así sobre la infancia o educación para la infancia como cuestiones de fundamentación pedagógica.

La lectura y sistematización de los trabajos de grado evidenció que suele situarse como referente para las consideraciones acerca de la infancia referentes normativos vigentes, nacionales e internacionales. Esto puede interpretarse, como las formas de normalización, que refieren a toda norma explícita, es decir escrita como decretos o leyes, y que incluso pueden ser institucionales como los manuales de convivencia o los proyectos educativos de cada espacio de práctica (Noguera y Marín, 2017).

En la siguiente Tabla se sintetiza la normativa citada en los trabajos de grado, precisando los organismos o instituciones que promulgan las políticas y los usos dentro de los documentos analizados.

Tabla 5. Normativa citada en los trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria.

Organismo o norma	¿Qué se retoma de la ley o decreto en relación con la infancia?	Conclusiones
UNESCO	Se nombra el organismo de forma general haciendo referencia a su aporte en el fortalecimiento de la comprensión sobre los estudiantes situándolos como actores y partícipes de la democracia.	Los organismos mencionados dentro de los trabajos de grado son usados en la mayoría de los casos para describir una necesidad que suple el proyecto realizado, es decir que se citan apartados que justifican las herramientas implementadas en el aula.
UNICEF	Se retoma el fondo como una convención que transforma la mirada hacia los niños y los sitúa en un lugar de derechos, como sujetos activos de	Las descripciones sobre infancia que se encontraron en los apartados de marco normativo hacen referencia a los derechos de los niños.

	la sociedad.	
Declaración Universal de los Derechos Humanos y Constitución Política Colombiana (1991)	Se retoman artículos sobre el derecho a la educación, el acceso a la cultura y el respeto a la identidad propia.	No todas las normativas citadas brindan una descripción de la infancia o niño, algunas hacen referencia al acceso a la cultura y sobre todo a la educación.
Ley 115, Ley General de Educación (1994)	Se retoma la normativa desde los aspectos técnicos que deben ser garantizados desde el Estado, para la educación de los niños.	Los documentos dan cuenta de un sentido de pertenencia en cuanto a las labores docentes que se asumen desde el rol docente.
Plan Sectorial de Educación (2012-2016)	Se retoma la importancia del vínculo de la escuela y la cotidianidad de los estudiantes.	Los documentos dan cuenta de una preocupación por situar la escuela como un espacio social que no debe ser aislado de otros espacios como el barrio o la familia.
Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia (2006)	Se retoma como guía para la creación de espacios dentro de la escuela enfocados al esparcimiento y descanso.	A pesar de hacer uso de documentos sobre una población específica, lo retomado de este tipo de normativa no ayuda a la comprensión de la infancia.
Ley 1804, Política de Estado para el Desarrollo Integral para la primera infancia de cero a siempre (2016)	Se retoma para definir el objetivo de formación en la primera infancia, el desarrollo de habilidades y capacidades específicas.	Los documentos sitúan el desarrollo de habilidades y capacidades como el objetivo principal de la formación en la primera infancia, los documentos se retoman como justificación a la implementación de nuevas estrategias dentro del aula, que tienen en cuenta características relacionadas con el movimiento, la actividad artística y la exploración.
Derechos Básicos de Aprendizaje Transición (2016)	Se retoma para la descripción de características específicas de los niños, que sustentan el uso de herramientas, como el juego, la música y la pintura como formas de aprendizaje.	
Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013)	Se retoma para describir características sobre la educación de los niños y situarlos como sujetos de derechos que asumen un rol activo en su formación	Se mencionan los lineamientos, pero no está citado en todos los documentos. Se identifica en la mayoría de los trabajos asociado a la idea que los niños son actores principales en el aula, sustenta el supuesto que los proyectos de investigación se organizan alrededor de los niños, pero su rol no es cuestionado o descrito.
Decreto 1965, Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (2013)	Se retoma como justificación para fortalecer la convivencia escolar desde los valores inculcados en el aula.	
Ley 715, disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros (2001)	Se retoma como sustento de la garantía y acceso a la educación artística desde la primera infancia.	A pesar de ser un documento citado en solo uno de los documentos, se realizan observaciones sobre la importancia de la labor de un docente especializado, no para la infancia, sino para la educación de las artes.
Plan Decenal de Cultura Bogotá D.C. (2012-2021)	Se retoma como sustento al desarrollo de prácticas dentro de la escuela que vinculen el arte para la formación de ciudadanos integrales.	Los documentos sitúan la importancia del tema de investigación dentro de los proyectos.
Orientaciones de Educación Artística (2014)	Se realiza una reflexión sobre la falta de elementos técnicos y teóricos para	Las reflexiones que se realizan a partir de los documentos normativos hacen

	la educación artística.	referencia a la labor docente y su compromiso con la implementación de estrategias que favorezcan la formación de la población, en el caso de los trabajos de grado de PFC, favorecen el fortalecimiento de habilidades en la primera infancia, como está estipulado dentro de la normativa.
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (2010)	Se realiza una reflexión sobre la falta de elementos técnicos y teóricos para la educación en aulas inclusivas.	
Plan Maestro de Movilidad para Bogotá Distrito Capital	Se retoma como justificación del tema de investigación, se hace mención, pero no se desarrolla.	Hay documentos normativos mencionados dentro de los trabajos de grado que sólo son enunciados.
Lineamientos Curriculares de la lengua castellana (1998)	Brinda orientaciones en cuanto a la evaluación de estudiantes.	Este documento en particular fue el único abordado para describir procesos evaluativos.
Proyecto de ley 133, fomento de la lectura, la escritura y la tecnología como herramienta para la misma (2015)	Brinda herramientas conceptuales que permiten sustentar la importancia de la lectura dentro del aula a nivel nacional.	Se encontraron varios documentos normativos que no son de carácter educativo, pero que mencionan la educación como medio para fortalecer habilidades de lectura y el acceso a la cultura.
Decreto 1421, marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (2017)	Se retoma de manera general la implementación de ajustes razonables para garantizar el aprendizaje.	Se encuentran documentos normativos sobre la inclusión que son usados para tener un panorama sobre lo que es la educación inclusiva y como el uso de diversas herramientas en el aula favorecen la formación de los estudiantes.
Ley 23, código de Recursos Naturales y de Protección al Medio Ambiente (1973)	Brinda parámetros que ayudan a regular la disposición de residuos. Se utiliza como fuente para la implementación de estrategias dentro del aula con respecto a la educación ambiental.	La mayoría de la normativa utilizada dentro de los trabajos de grado de PFC está enfocada a los temas de cada una de las investigaciones, se utilizan para justificar momentos descritos dentro del aula y el uso de herramientas para fines educativos.
Ley 09, código Sanitario Nacional (1979)	Brinda orientaciones sobre el tratamiento de residuos y justifica la educación ambiental en la escuela, debido al corto alcance de la política a la ciudadanía.	Los marcos normativos de esta línea no permiten caracterizar la infancia fuera de la consideración de niños como sujetos de derechos activos y partícipes de la actividad educativa, que requieren fortalecer habilidades y capacidades que permitan la transición
Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo	Brinda un panorama sobre la organización de las escuelas rurales en	
Plan Decenal de Cultura Bogotá D.C. (2012-2021)	Se retoma como sustento al desarrollo de prácticas dentro de la escuela que vinculen el arte para la formación de ciudadanos integrales.	Los documentos sitúan la importancia del tema de investigación dentro de los proyectos.

Nota. Información descrita a partir del anexo 3 - Primer filtro 2018 - 2024

A pesar de que la normativa es una dimensión necesaria dentro de los trabajos de grado, es importante precisar que en la formación de los normalistas no puede suplir el enmarcamento

teórico de los problemas de investigación, ni de los objetos de enseñanza o formación.

En lo que respecta a la noción de infancia, a través de estas normas se sitúa el niño como sujeto de derechos, pero sin abrir discusiones o reflexiones sobre las implicaciones para el maestro. Tal como se expuso en el capítulo anterior, la figura del niño como sujeto de derechos es común a las líneas de investigación, desde la lógica de cumplimiento de la legislación.

Ahora bien, desde las dimensiones de análisis de práctica, el yuxtaponer el marco legal con el marco teórico podría influir en la tercera dimensión, las formas de subjetivación. Esta dimensión, se refiere a la forma de reconocimiento y aceptación del sujeto en la práctica a través de formas concretas de relación consigo mismo (Noguera y Marín, 2017) y con el otro, en este caso el niño, pero qué ocurre cuando la forma de reconocimiento está sujeta a ideas que buscan regular y homogeneizar al niño y despedagogizar la escuela.

Al tratarse de un reconocimiento basado en el uso instrumental de la norma, es posible interpretar que la infancia no está siendo considerada como una noción relevante en la formación de los futuros maestros normalistas. Si bien la infancia o los niños están siendo nombrados en los trabajos de grado, al ser mencionados sin una fundamentación teórica se debilitan los referentes necesarios para analizar la práctica pedagógica. Más aún, esta ausencia de referentes está correlacionada con la escasez de marcos teóricos y analíticos sobre la educación infantil o educación para la infancia.

A pesar de que en los trabajos de grado de PFC se encuentran descripciones detalladas de los temas específicos de enseñanza o mediación dentro de los apartados de referentes teóricos, sólo dos de los setenta trabajos analizados fundamentan la noción de infancia. Uno desde la categoría de infancia desrealizada de Mariano Narodowski y otro desde la perspectiva de la pedagogía de Waldorf:

La concepción de infancia que se trabaja en cada una de las aulas sea en la institución privada o pública, es la concepción del niño y niña como un ser integral, que necesita un espacio para que pueda reconocerse tanto a sí mismo como a sus compañeros y su entorno, para que de esta manera exista un proceso mediante el cual se puedan fortalecer sus virtudes y se desarrollen nuevas habilidades.

Entonces, en este proyecto se concibe la infancia como sujetos con sus propias formas de ser y hacer, que siempre está en interacción con los otros. Es decir, que no se pretende dar cuidado y protección al niño, pero tampoco darle instrucciones para que haga o sea de unas maneras. En cambio sí, se busca que el niño desde sus aprendizajes previos, los que va adquiriendo en su día a día y también los talleres, termine de desarrollarse, pueda darse cuenta de lo que debe mejorar de sí, pero también pueda reconocer y explotar sus potencialidades. Siendo entonces las maestras una guía, que le permita al niño explorar, crear, jugar, aprender y enseñar desde su propia subjetividad (Contreras, et al, 2018, p.72).

Los análisis permiten identificar una noción de infancia centrada en la consideración de los niños como sujetos de derechos, activos y partícipes de sus procesos formativos que, a su vez, se encuentran guiados por sus maestros. El maestro guía, es sabido, descoloca el lugar del maestro como enseñante, portador de un saber.

Referentes pedagógicos relacionados con la noción de infancia

Siguiendo con la descripción de hallazgos, los trabajos de grado de PFC se pueden caracterizar por:

1. La mayoría de las delimitaciones, justificaciones y definiciones se realiza desde el marco normativo.
2. Los referentes teóricos citados aluden al tema de investigación de cada proyecto y en algunos casos brinda pistas sobre las figuras del niño que subyacen.
3. Son pocos los referentes pedagógicos utilizados en los trabajos de grado de PFC para definir la noción de infancia, entendiendo como referente pedagógico, autores profesionales del campo educativo o denominados pedagogos por sus aportes dentro del campo.

4. Son escasos los referentes teóricos sobre la educación de la infancia o las infancias.

La siguiente tabla muestra los resultados de la sistematización del apartado de referentes pedagógicos relacionados con la noción de infancia y consideraciones sobre el niño en los trabajos de grado de PFC. Son referentes que dejan ver una yuxtaposición entre ideas psicológicas, pedagógicas e incluso sociológicas.

Tabla 6. Referentes mencionados en los trabajos de grado de PFC

Disciplina o campo	Nombre del autor	¿Qué se retoma del autor en relación con la infancia?	Observaciones
Pedagogía	Francesco Tonucci	Se retoma para describir al niño como el centro de la práctica pedagógica que está orientada al afianzamiento de habilidades.	Se encontró en seis trabajos en los que se retoman planteamientos o conceptos que complementan tanto la descripción como la justificación de los trabajos de grado.
Pedagogía	Frans Carlgren	Se describe la pedagogía de Waldorf enfocándose en las etapas del niño y las diferencias de cada uno.	
Pedagogía	Mariano Narodowski	Se retoma el planteamiento de infancia desrealizada.	Los referentes teóricos no estaban citados correctamente, por lo que no se pudo precisar las obras utilizadas. Narodowski es un referente clásico, pertinente para la formación en el componente pedagógico.
Educación	Viktor Lowenfeld	Se describe la idea del niño a través de etapas con características específicas.	Es un referente pedagógico específico del campo de las artes.
Medicina / Educación	María Montessori	Se utiliza la autora para describir características de los niños en torno al desarrollo de habilidades.	A pesar de ser un referente importante en la escuela normal, María Montessori fue citada en solo un proyecto de grado de PFC y parafraseada en otro de los trabajos.
Psicología	David Ausubel	Se retoma al autor para hacer referencia al aprendizaje significativo en relación con la infancia.	Los referentes en psicología educativa, en la mayoría de los casos, no se encuentran referenciados en la bibliografía de los documentos de PFC, sin
Psicología	David Hargreaves	A pesar de ser mencionado, no se encuentran citas, ni referencias a obras.	

Psicología	Lev Vygotski	El enfoque sociocultural del autor es mencionado en relación con el tema de investigación del proyecto, pero, no se hace una descripción de la misma en términos de sus aportes a la fundamentación de estrategias pedagógicas. Se retoma la obra “Pensamiento y lenguaje” en relación con las necesidades educativas de los niños.	embargo, algunos trabajos dan cuenta de ideas de aprendizaje, desarrollo y necesidades educativas atribuidas a estos autores. Estos autores se retoman como sustento teórico en los documentos.
Psicología	Jean Piaget	Se menciona al autor para brindar orientaciones en cuanto a la genética operacional, no se encuentran citas directas del autor.	
Psicología	Albert Bandura	Se utiliza para describir el aprendizaje social y el concepto de agresividad en relación con la violencia escolar.	
No es posible identificar	Belveri, Merodio, Acaso	Los autores describen la noción de nuevas infancias como la comprensión de los diversos contextos del aula.	

Nota. Información tomada del anexo 3 - Primer filtro 2018 - 2024.

Bajo este rastreo fue posible identificar que son pocos los referentes teóricos utilizados para la descripción de la infancia desde una perspectiva más conceptual que normativa. Los referentes que hacen alusión a comprensiones más conceptuales de la noción de infancia o niño se encontraron en quince de los setenta trabajos sistematizados. Se evidenció que el referente más utilizado es Lev Vygotski, seguido por María Montessori y Francesco Tonucci, con dos trabajos cada uno.

También se hizo evidente que las consideraciones de infancia o niño se realizan sobre todo desde referentes de la psicología que hacen alusión a las etapas del desarrollo del niño, el aprendizaje y necesidades educativas.

Son pocos los referentes pedagógicos que se usan en conceptualización de la infancia, los cuatro pedagogos identificados: Mariano Narodowski, María Montessori, Francesco Tonucci, y Frans Carlgren (fuente secundaria). Se trata de referentes que permiten deslindar la infancia y el

niño como el centro de la práctica pedagógica, caracterizar a los niños y establecer posturas actuales sobre la infancia, los niños y su educación.

De igual forma fue posible reconocer a partir del rastreo que se realizan menciones de los autores sin citas o alusión a obras específicas.

Estos hallazgos dan cuenta de un asunto descrito por Herrera, C (2016) que “interpela la formación que los maestros reciben, y el modo en que el saber se determina y restringe desde el currículo establecido por otros, bajo la exigencia de enseñar, antes que saberes y conocimientos: competencias; formación que no responde a las necesidades de la sociedad actual” (p.156). Si bien, los trabajos de PFC se realizan bajo las consideraciones personales y el análisis de los contextos en los que intervienen los estudiantes, estos a su vez deben responder a parámetros previamente descritos, como lo son, por ejemplo, los lineamientos curriculares, frecuentemente citados en los documentos.

De igual forma el uso de referentes de psicología educativa para la descripción de la infancia o una idea de niño, puede ser problematizada desde la perspectiva actual como aporte a la individualización de la sociedad, pero también debe ser reconocida como un referente en el que la formación inicial de maestros debe mantenerse, profundizando en aquellos autores que permiten reconocer y complejizar la comprensión del desarrollo como cuestión ligada a prácticas sociales y culturales.

Lo problemático de las ideas psicológicas como referentes únicos es que los saberes pedagógicos sean desplazados, lo que simplifica la complejidad de la educación infantil.

V. Conclusiones y sugerencias para una línea de investigación

En el Decreto 1236 del 2020, se señala que una de las capacidades profesionales de los Normalistas se enfoca en la construcción del saber pedagógico a partir de la experiencia formativa, siendo los trabajos de grado la construcción realizada a partir de las experiencias de la práctica pedagógica. El saber pedagógico puede referirse a un saber teórico-conceptual, las bases que sirven como referente para el análisis y toma de decisiones dentro de un espacio de práctica con actores y problemas cotidianos.

Philippe Meirieu lo describe como “un conocimiento sobre el modo como se han elaborado los saberes” (2004, p.192). A pesar de que en el ejemplo que el autor describe se habla de disciplinas específicas, este planteamiento nos sirve para analizar cómo se producen los saberes de una noción que puede ser estudiada histórica y conceptualmente, como lo es la infancia.

La infancia es un objeto de saber que debe ser parte de la formación docente. La ausencia de este referente, puede deberse a la falta de disciplinarización del campo de la pedagogía, pues, permite que “la pedagogía [sea] reducida a un conjunto de técnicas de comunicación, o incluso de manipulación: «tener pedagogía», «ser pedagógico» es saber «conectar» con el otro, aliar la estética de la presentación con el rigor del contenido para ser un «comunicador eficaz»” (Meirieu, 2004, p.194).

Dedicar una línea de formación a la infancia y su educación, puede aportar a recuperar el

espacio de la pedagogía como disciplina dentro de la escuela y contrarrestar los efectos de los discursos de las políticas públicas como “guía” de las decisiones curriculares.

Sí las cuestiones pedagógicas son definidas como algo que va más allá de la didáctica, las ciencias de la educación y la comunicación (Meirieu, 2004), se debe reconocer que “la pedagogía no debe «tener en cuenta» sólo contenidos de aprendizaje, sino que no existe, si integrar completamente la cuestión de los saberes, de la elección de estos último, de su presentación, de las condiciones para su apropiación, [y] evaluación” (Meirieu, 2004, p.197).

Entendiendo los saberes pedagógicos como aquellos conocimientos necesarios para la acción docente, el análisis de “la noción de infancia en trabajos de grado elaborados por estudiantes del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, permitió identificar varios aspectos relevantes que pueden aportar a la autoevaluación y fortalecimiento de la propuesta de formación de la escuela en lo que respecta a la formación de maestros para la educación de niños y niñas.

La caracterización de la noción de infancia permitió evidenciar tres cuestiones problemáticas:

1. Dentro de los documentos analizados, la infancia y el niño se relaciona principalmente con el tema de investigación, aludiendo a esta como un momento propicio para el desarrollo de temas específicos y para el desarrollo de habilidades.
2. Se percibe una naturalización de la infancia y el niño como objetos de la práctica pedagógica. Por ello, no hay lugar para la fundamentación pedagógica de la noción de infancia dentro de los documentos, ni de la educación infantil.
3. Predominan ideas de la psicología o las políticas públicas para la atención de la

infancia, con lo que se posiciona la idea de satisfacer necesidades individuales de los niños.

Lo anterior redundante en que la preocupación por parte de los normalistas superiores en formación, sea la implementación de estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de habilidades en los niños y niñas. Si bien, esta perspectiva guarda relación con idearios curriculares descritos en documentos oficiales del MEN, como lo son los Lineamientos Curriculares para la Formación Integral en Educación Inicial, Básica y Media (2026), se sugiere armonizar o discutir con las afirmaciones y posturas que se exponen en el PEI de la ENSDMM.

El énfasis en el desarrollo de habilidades permite problematizar los fines de la educación en la educación inicial, básica y media, pues, si la preocupación es el desarrollo de habilidades ¿Cuáles son las habilidades que se desarrollan, para qué y cómo hacerlo? Sin desconocer que actualmente hay una tendencia a confundir fines formativos con fines económicos, especialmente en lo que respecta a la educación inicial y el discurso de las competencias, que de base coincide con la lógica de las habilidades.

Reconocer el valor que se da en la Escuela Normal a la “expresión, la identidad, la comunicación, el autorreconocimiento, el cuidado de sí...”, requiere dimensionar el riesgo de las prácticas pedagógicas psicologizadas, que sirven a las lógicas del neoliberalismo.

El desarrollo de habilidades exige pensar la relación con el saber en educación para la infancia. Saber leer y escribir, son bases para acceder a los códigos de las ciencias y disciplinas que permiten a los ciudadanos tomar decisiones informadas, críticas y responsables.

De igual forma el análisis documental dio cuenta de una psicologización de la educación donde el carácter pedagógico de la acción docente se relaciona con la implementación de estrategias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo no pretende brindar

como sugerencia, prescindir de la psicología educativa. Al contrario, propone reconocer su relevancia y posibilidades a través de la formación en psicología educativa, especialmente desde enfoques socioculturales que aportan a la educación inicial, preescolar y primaria referentes para dimensionar al niño como sujeto biopsicosocial, de tal modo que su estatus de aprendiz pueda complejizarse, en diálogo con el reconocimiento de su estatus como actor y sujeto político.

La comprensión de lo infantil dentro de los trabajos de grado de PFC, deja en suspenso cuestiones de fundamentación teórica para reconocer la infancia como una noción histórico-cultural, que es condición de la formación pedagógica de un normalista. Una noción que incide no solo en posicionamientos teóricos, sino en posturas epistémicas que inciden en la realización de reflexiones didácticas y de trabajo con los niños en el espacio de la práctica pedagógica que se lleva a cabo dentro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Dentro de los temas y problemas de los trabajos de grado de PFC no se aborda la noción de infancia como categoría u objeto de investigación, pero es un concepto incluido en el currículo para la formación de maestros (PEI, 2018). Por ello es necesario formular una línea de investigación sobre infancia dentro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, cuyos aportes permitan la inclusión de referentes teóricos específicos sobre infancia y educación de la infancia. Referentes que permitan abordar la educación en el sentido antropológico de la construcción del ser humano, el inicio para volver a pensar el objeto de la educación alejado de las necesidades individuales.

La identificación de la figura del niño permitió vislumbrar diferentes formas de nombrar o dar lugar a los niños. Desde una comprensión global de los mismos, es posible reconocer que todas las figuras encontradas y descritas responden a dos problemáticas actuales de la educación: la psicologización de la educación, es posible realizar una lectura de estas figuras del niño a

partir de la comprensión de cómo surge cada una de ellas, es decir que es una lectura del niño como un ser carente de algo. Y la comprensión de la infancia a partir de la carencia identificada, pues este asume una figura específica según la carencia establecida; estas carencias hacen referencia a las habilidades necesarias para la formación individual de los niños y niñas.

También, se encuentra una relación estrecha entre las dos problemáticas expuestas, pues, si la psicología permite la comprensión individual del sujeto-niño, una lectura a partir de sus necesidades agrupa dichas comprensiones y las describe a partir de los contextos, en algunos casos individuales (que tienen en cuenta las relaciones que se dan con la familia) o, en el espacio del aula dónde se realiza una lectura general del contexto del colegio ubicación y características en común de los estudiantes. Desde estas dos formas de comprensión de la infancia, se enmarca la figura del niño dentro de un contexto, haciendo imposible la lectura de la infancia fuera de lo local, de lo situado. Simplificando una noción que es histórica, cultural y política.

Las lógicas de individualización de la educación, desde los planteamientos de Bustelo (2003) permiten analizar este fenómeno a partir de los principios de la biopolítica del poder y comprender que las ideas que tienden a naturalizarse en relación con la infancia y el niño, vulnerable, pobre, con derechos, singular, responden a una serie de cuestiones económicas, políticas y sociales. Al respecto, la mayoría de las figuras del niño encontradas pueden categorizarse como derivadas de la figura del niño como sujeto de derechos, pero desde la pedagogía debería también reconocerse como representantes de las nuevas generaciones, que tienen el encargo de cuidar de la casa común de la humanidad y cambiar lo que así se requiera.

En lugar de aportar a la reconstrucción de conceptos, las reflexiones pedagógicas están siendo desplazadas, por comprensiones previamente estipuladas que responden a fines diferentes a los educativos, en otras palabras, desde lógicas prescriptivas de otros campos e intereses como

los de la economía o la política, se rechaza el valor pedagógico de la acción docente.

El análisis de los referentes teóricos y pedagógicos deja ver qué al no considerarse la infancia como un objeto de investigación y formación para los normalistas, está tiende a no ser teorizada desde referentes pedagógicos, mientras se subordina a normativas y políticas públicas internacionales y nacionales cuyos referentes son bifrontes entre el derecho y la economía en el contexto neoliberal.

El reto para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los normalistas y sus trabajos de grado es el equilibrio entre el saber, la norma y el reconocimiento de los sujetos.

Desde el análisis desarrollado en la presente investigación, las tres dimensiones que hacen posible la práctica pedagógica son visibles dentro de los trabajos de grado del PFC. Pero, la noción de infancia no es considerada dentro de la dimensión de los saberes, en cambio, la infancia es normalizada cuando se comienza el trabajo en el aula y la noción de niño deja de ser objeto de estudio.

Esto no es menor, debido a que al estar relacionas, la infancia y la pedagogía, al omitir el estudio de la primera, afecta la “interrelación (...) [de] la pedagogía como saber fundante, la cual es la que permite afinar de manera gradual la reflexión sobre el saber específico; con la investigación, (...) lo ético (...) [y] lo estético” (PEI, 2017, p.144-145). La infancia, como concepto, al estar incluido en los planes de estudio; durante su formación, los futuros normalistas reciben teorizaciones sobre la infancia, pero las investigaciones realizadas no lo evidencian. ¿Por qué? ¿Cómo armonizar el PEI y los desarrollos de los maestros en formación? ¿Qué debe saber un maestro sobre la infancia y su educación para ejercer en los niveles de inicial, preescolar y primaria?

Posicionar la noción de infancia en la figura normativa del niño como sujeto de derechos

es necesaria, pero no suficiente para la formación de un maestro. Menos aún si no se problematiza como un discurso tensional entre cuestiones económicas y políticas.

Esto no significa que las reflexiones sobre el niño como sujeto de derechos no sean necesarias para el trabajo que se realiza en el aula. Lo que se sugiere es que el estudiar, describir y reflexionar sobre la noción central del presente trabajo de investigación, la infancia, debe enfocarse en su educación, en contexto, pero también como oportunidad para abrirse al mundo.

La lectura de los contextos es solo una parte de las posibilidades y comprensiones que se pueden llegar a tener si se tiene en cuenta la noción de infancia como un saber específico, recuperando la teoría dentro de la práctica y a su vez dentro de la reflexión que se hace sobre la misma.

En cuanto a la experiencia de la práctica profesional dentro de la Escuela Normal, al estar guiado por grupo interinstitucional de investigación, permitió estar en constante diálogo con los hallazgos, posturas y preguntas que guiaban el proceso de diligenciamiento de las matrices de Excel. Un diálogo que permitió fortalecer la investigación, pero también mi formación como pedagoga, pues el trabajo de la mano de expertas en el área amplió mi perspectiva de comprensión sobre lo que sucede en los espacios educativos.

Finalmente, se dejan planteadas algunas cuestiones que quedaron fuera del alcance de la investigación, pero que resultan importantes para considerar en próximos trabajos:

- El campo de la pedagogía es un campo reciente en Colombia, es necesario crear espacios de formación en pedagogía para todos los maestros y maestras. El Pedagogo como docente en espacios de educación formal, puede contribuir a dicha formación.
- Trabajar en espacios de educación formal hace parte del perfil profesional del

Pedagogo, la práctica profesional en Escuela Normal Superior María Montessori, y el proyecto internacional derivado de esta, es un ejemplo del trabajo que se puede realizar cuando la pedagogía se encuentra en el centro de la formación de maestros. ¿Qué pasaría si en todas las instituciones de educación formal y no formal se constituyeran equipos de pedagogía que articulen no solo saberes para la formación de maestros, si no también saberes para los niños y jóvenes?

- Recuperar conceptos propios de la pedagogía como lo es la infancia permite dar estructura al campo ¿Cuáles son las posturas de la pedagogía frente a la infancia hoy en día? El trabajar la infancia como concepto y constructo social en el campo de la pedagogía, es necesario para fortalecer la formación de los futuros maestros y pedagogos.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, D. y Vasco, C. (2013). Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo. Centro de Publicaciones Académicas Corporación Universitaria Unitec.
https://www.researchgate.net/profile/David-Acosta-Silva/publication/265784268_Habilidades_competencias_y_experticias_mas_alla_del_saber_que_y_el_saber_como/links/5dcdada92851c382f3ada87/Habilidades-competencias-y-experticias-mas-alla-del-saber-que-y-el-saber-como.pdf
- Agudelo et al., (2024). “Tejidos de vida” fortaleciendo la creatividad en niños y niñas de grado quinto. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Álzate, Y. Y Niño, F., (2018). Escritura auténtica a través de los portadores de texto para la transformación del aprendizaje de la lengua. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Avendaño, Y., (2019). Emocionarte una contribución de la alfabetización visual a la dimensión emocional. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Cadena, L. Y Parra, J. (2021). Proposal for strengthening english learning in fourth grade students through the emotion knowledge. [Tesis del programa de formación

- complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
- <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Calvo, G., Camargo, A. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>
- Cárdenas, Y. (2021). Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. Revista Colombiana de Educación, (83), e 307. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>
- Contreras et al., (2018). Pedagogía Waldorf: un cambio en la educación cuerpo y subjetividad. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Cornejo, R., et al., (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Bejarano, A., (2020). El arte y el juego como tercera zona en el autorreconocimiento de los niños y niñas desde tres diferentes contextos, un contraste subjetivo. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Bernal et al. (2018). El reconocimiento del entorno, una estrategia desde la educación ambiental para la valoración del otro y transformación de actitudes ambientales. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio

- institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Bernal, L. (2024). Implementación de Talleres Pedagógicos para el Fortalecimiento Socioemocional de estudiantes de los grados quinto y sexto de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Bolaños, L., (2020). Las artes como estrategia, para fortalecer la expresión en el niño. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Bonilla, S., (2023). Habilidades emocionales por medio de la expresión artística.. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Siglo XXI Editores Argentina.
- Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos, (6), 01–24.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Decreto 1236 de 2020. (2020, septiembre 14). El presidente de la república de Colombia. Función pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>

Decreto 1075 de 2015. (2015, Mayo 26). El presidente de la república de Colombia. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [ENSDMM]. (2018). Formando maestros y maestras para la infancia, Proyecto Educativo Institucional. https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf

Forero, J. (2022). La experimentación, una estrategia de enseñanza para el fortalecimiento del pensamiento científico en los estudiantes de ciclo básico de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Gutiérrez, R. y Sánchez, F. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer la lengua de señas colombiana y la lengua escrita en los niños sordos de un aula multigrado de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de Bogotá. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Gutiérrez et al., (2018). Letting know my neighborhood Pasquilla (In the frame of My place in this world project) [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Herrera, C. (2024). Competencias en el ámbito educativo. Revista Lengua Y Cultura, 6(11), 29–33. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13036>

Hernández et al., (2023). Fortalecimiento de la expresión creativa en niños sordos. [Tesis del

- programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Henao, M. Y Sabogal, M., (2022). Fortalecimiento del yo, en relación con el otro y con el entorno, a través de talleres de sensopercepción en niños del grado tercero. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- León, A., Gil, Y., Cárdenas, E., García, M. Y López, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia? Praxis & Saber, 8(16), p. 249–274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León, V. Y Herrera, Y., 2021. La historia infantil de los niños y niñas de 5 y 6 grado de IDIPRON narrada por medio de relatos, dibujos y manualidades fortaleciendo así la inteligencia emocional. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Ley 2481 de 2025. (2025, Julio 16) Congreso de la República de Colombia. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260801>
- López, M., (2020). Cuéntame un cuento: sentipensar con la literatura. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Magisterio TV. (2023, 16 de marzo). LIVE # 174 I 40 años del movimiento pedagógico [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jt3obrzBHCM>

Marín, D y León, A. (2018). Infancia. Balance de un campo discursivo. Magisterio.

<https://magisterio.pedagogicaproxy.elogim.com/libro/infancia-balance-de-un-campodiscursivo>

Meirieu, P. (2004). El maestro y los derechos del niño. Editorial Octaedro. Meirieu, P. (2004). La escuela hoy. Editorial Octaedro.

Melgarejo et al. (2019). Experiencias estéticas de lectura literaria en niños sordos y oyentes con diferentes capacidades de ciclo I del instituto Nuestra señora de la sabiduría. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori].

Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Méndez, Y. Y Vasquez, S. (2018). The didactic unit: a strategy to explore the english curriculum in third grade (a simple of piloting the curriculum for primary school at Escuela Normal Superior María Montessori). [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Autoevaluación institucional.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/80874:AUTOEVALUACION-INSTITUCIONAL>

Ministerio de Educación Nacional. (2026). Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial, Básica y Media. Un viaje curricular: rutas para la

transformación del ser y el saber.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_12.pdf

Muñoz et al. (2024). Multiplicando aprendizajes: explorando y desarrollando la destreza en la estructura multiplicativa. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori. <https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Muñoz et al., (2024). Rompiendo barreras del pensamiento: Promoviendo Filosofía para niños y niñas en el Colegio Rural Quiba Alta Grado 5°. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Editorial Aique.

Noguera, C., Álvarez, A. y Herrera, C. (2016). Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia.

Escuela, maestro e infancia(s). Universidad Pedagógica Nacional Cooperativa Editorial Magisterio. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16602>

Noguera, C. y Marín, D. (2017) Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica Educar en Revista, Curitiba, Brasil, 33(66),p. 37-56.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53866>

Pinto, M. y Gálvez, C. (1996). Análisis documental de contenido, procesamiento de información. Editorial Síntesis.

Quiñones, L y Hernández, N. (2022) La bitácora como estrategia para potenciar el pensamiento

- científico en los estudiantes de grado tercero de primaria, a través de la diversidad de aves [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Quiroga, J. (2021). Los lenguajes artísticos como medio para el autorreconocimiento de las emociones. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Riveros et al., (2019). Construcción de espacios de diálogo para mitigar acciones violentas permeadas en la identidad de los estudiantes de quinto grado de primaria de la zona rural y urbana. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.
<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>
- Runge, A. y Cuervo, E. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. Pedagogía y saberes, N°62. P. 148-163.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942025000100148
- Sáenz, J y Zuluaga, O. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. Memoria y sociedad, volumen 8 (edición N°17), p. 9-26.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Miño y Dávila Editores.
https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia [UPN]. (Sin fecha de publicación). Presentación programa en Pedagogía. <https://educacion.upn.edu.co/programaenpedagogia/>

Vanegas, L. Y Yara, L., (2018). El reconocimiento de sí mismo y del entorno como una propuesta para la disminución de la agresividad. [Tesis del programa de formación complementaria, Escuela Normal Superior María Montessori]. Repositorio institucional Escuela Normal Superior María Montessori.

<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>

Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (Ed.) Escuela, poder y subjetivación. (pp. 155-179). Las ediciones de la Piqueta.

Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En Larrosa, J. (Ed.) Escuela, poder y subjetivación. (pp.79-148). Las ediciones de la Piqueta.

Anexos

Anexo 1: *Repositorio ENSDMM 2009 - 2024, organización de los documentos finales de trabajo de grado de PFC, por año de publicación.*

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1itTkbQMfjEdgVClaaL7q3jvhhDR8OiVRl_p4ay3r7W/edit?usp=sharing

Anexo 2: *Trabajos de grado 2018 - 2024, según las líneas de investigación de la Escuela Normal.*

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ba993wd453D2cGWfgPWT7fLDT74d2vaYnaQjGg0JgQ/edit?usp=sharing>

Anexo 3: Primer filtro 2018 - 2024, categorías relacionadas con infancia y educación infantil.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ilg-j4Su3cV_n6Fh1TLyNTZfUZAjNBjkSRNPBAnmytM/edit?usp=sharing

Anexo 4: Frecuencia palabras clave.

<https://github.com/mpvalencia-lic/Tesis-Nocion-de-Infancia.git>