

**CONCEPTO INFANCIA EN UNA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL:
ENTRE EL DESARROLLO Y LOS DERECHOS**

ALEXANDRA MARTÍNEZ ALZATE

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS
2019**

**CONCEPTO INFANCIA EN UNA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL:
ENTRE EL DESARROLLO Y LOS DERECHOS**

ALEXANDRA MARTÍNEZ ALZATE
**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN ESTUDIOS EN
INFANCIAS**


TUTOR: DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA
DOCTOR EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS
2019

**A mis hijos, Juan José y Sebastián
quienes con su sonrisa y amor me alivianan el alma.**

**Agradezco con todo mi corazón a mi esposo por su apoyo incondicional.
A mis padres por cuidar mi mayor tesoro: mis hijos.
A Cindy, Paula y Luisa por acogerme y presentarme el mundo, su mundo.
A mis amigos Ivonne y César por esas charlas que me ayudaron a ver.**


De manera muy especial agradezco al profesor David Andrés Rubio, mi tutor, por ser el guía paciente, comprometido y conocedor, que estuvo conmigo en este camino que como todos tuvo sus altibajos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 15	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepto Infancia en una licenciatura en pedagogía infantil: entre el desarrollo y los derechos.
Autor(es)	Martínez Alzate, Alexandra
Director	David Andrés Rubio Gaviria
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 162p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONCEPTO, INFANCIA, PRIMERA INFANCIA, SUJETO

2. Descripción
<p>Este trabajo se interesa por buscar los modos en que es conceptualizada la infancia en una Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para ello, se realiza una búsqueda de las múltiples formas en que se le nombra y de las nociones y otros conceptos a los que aparece asociada dentro de los trabajos de grado desarrollados por estudiantes de este programa académico. Además, se propone un marco teórico para explicar por qué se habla de conceptualización y no de concepciones, así como un mirada a la categoría infancia desde diferentes perspectivas disciplinares de manera relacional.</p>

3. Fuentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificios de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 15	

Fuentes primarias

Acevedo, J. & Ramírez, L. (2016). *Informe de pasantía de extensión reorganización curricular por ciclos. Implementación del nivel III ambientes de aprendizaje con énfasis en desarrollo socio afectivo. Aportes en la construcción de ambientes de aprendizaje en la formación del desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de las instituciones educativas distritales Santa Bárbara, Canadá y Tesoro de la cumbre de Bogotá en la consolidación del proyecto de la reorganización curricular por ciclos.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Acosta, Y. Amaris, K. Lozano, K. & Riaño, N. (2015). *Utambulismo Wangu (mi identidad) La creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a partir de las representaciones culturales en el jardín de la SDIS La Manuelita.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Agreda, N. (2016). *La chagra tradicional o jajañ en la comunidad indígena Kamëntša: una propuesta didáctica para la construcción de conocimiento escolar y conocimiento tradicional.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.


Aguilera, D. (2015). *Arte de la tierra para potenciar la conciencia ambiental de la primera infancia en el Gimnasio Real de Colombia.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Alonso, S. & Infante, L. (2015). *Un, dos, tres por eco: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura a través del títere lector.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Ávila, E. García, G. & Riscanevo, P. (2016). *Expresiones de participación infantil desde la escuela en la consolidación de ciudadanía activa. Una mirada de los niños y niñas del grado cuarto, desde la I.E.D Colegio Altamira Nueva Gloria Sur Oriental.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Ávila, M. & Vaca, E. (2016). *Una perspectiva de género de los proyectos de vida de los niños y las niñas asistentes a la casa de memoria y lúdica “semis bacatá” en el marco de la sistematización de la estrategia atrapasueños.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Beltrán, A. Villalobos, M. & Mora, K. (2015). *El desarrollo socioafectivo en ambientes de*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificios de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 15	

aprendizaje en los ciclos 1 y 2 en la perspectiva de la reorganización curricular. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Benítez, C. & Cedeño, A. (2016). *Reconocimiento de las ideas de los niños de cuarto grado del colegio rural El Destino (Usme) sobre plantas medicinales de su región, en el desarrollo de una huerta escolar. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Bermúdez, Y. & Soracipa, J. (2016). *Mediciones con familia, escuela, y niños del marco escolar por medio de una constitución empresarial. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Betancourt, C. Moreno, A. Sandoval, D. Charry, E. & Rodríguez, J. (2015). *Trabajo de pasantía “proyecto madres” IDIPRON. (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Caicedo, G. Murillo, M. & Tibabisco, K. (2016). *Saberes y prácticas de los niños y niñas de quinto grado de la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada: construcción de relaciones con el territorio medidas por la práctica pedagógica. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*


Camacho, S. & Gamba, E. (2015). *Derribando barreras, abriendo caminos las experiencias lúdico-pedagógicas para fortalecer las habilidades adaptivas en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual de funes. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Camacho, Z. Cogua, M. & Piñeros, K. (2016). *Proceso de construcción de una huerta escolar como estrategia en la apropiación del Humedal Neuta: una experiencia con niños y niñas de 5 grado. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Camargo, E. & Moreno, J. (2015). *La literatura como vehículo para el fortalecimiento de los procesos de escritura y desarrollo de la imaginación y la creatividad en los niños y niñas de la IED Manuela Beltrán, grado tercero y cuarto. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Caro, L. & Lezama, A. (2016). *La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, sede B. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.*

Cedeño, D. (2015). *Aguapanela y pan. Retos y posibilidades de la educación nutricional para*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edulcorando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 15	

fortalecer el cuidado de sí en los niños y las niñas de la Escuela Rural El Hato. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Cruz, P. (2016). *Proceso de inclusión educativa por parte de las maestras y maestros que atienden a la primera infancia en situación de discapacidad del jardín mosqueteritos en el municipio de Mosquera.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Fernández, E. (2015). *Un lugar para crear y crecer. Los rincones de trabajo en la Educación Inicial.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Ferro, P. & Zea, L. (2015). *Representaciones acerca del barrio y la ciudad construidas por los estudiantes de grado tercero del colegio Altamira Sur Oriental, sede “Nueva Gloria”.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Gallego, D. & Villanueva, D. (2014). *Comunic-arte. Una propuesta de comunicación alternativa en el aula a través de la poesía urbana, Rap, en los grupos de aula de aceleración y cuarto grado del IED Manuela Beltrán sede B.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.


Gines, L. (2015). *Cantar el yambó al son que se toca el yambambé canciones e instrumentos musicales africanos para primera infancia.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Gómez, A & Arrechea, A. (2015). *“Artistas de vitales autografías”. La autobiografía como una estrategia pedagógico-literaria que promueve procesos de aprendizaje significativo de lectura y escritura de los niños y niñas del curso 502 del colegio Aulas Colombianas San Luis J.T.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Herrera, N. & Valbuena, T. (2016). *Relaciones con la naturaleza de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado asistentes a la casa de memoria y lúdica botaman viyá.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Linares, L. & López, A. (2016). *La revista escolar, una estrategia pedagógica para favorecer la socialización secundaria de los niños y las niñas.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

López, L. & Garzón, J. (2016). *La ética del cuidado de sí, una temática abordada la expresión plástica para mejorar las relaciones intra e interpersonales en Hogares Club Michín sede Turba y con niños y niñas de los 4 a 9 años de la jornada tarde.* (Tesis de grado). Universidad Distrital

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 15	

Francisco José de Caldas, Bogotá.

López, P. & Peñuela, S. (2016). *Informe pasantía, reorganización curricular por ciclos: implementación del nivel III, ambientes de aprendizaje con énfasis en desarrollo socioafectivo. Aportando a la construcción de nuevas formas de convivencia escolar, a partir de los ambientes de aprendizaje y el desarrollo socioafectivo en los estudiantes de ciclo II y III, en los colegios IED Santa Bárbara e IED Tesoro De La Cumbre De la localidad de Ciudad Bolívar.* (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Montealegre, A. Bernal, L. Suarez, M. & Hernández, Y. (2015). *Infancia, autonomía y escuela: una mirada a los niños y las niñas del curso primero en la I.E.D Altamira “Sede B”.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Montilla, H. (2016). *Página web de las vivencias escolares de la licenciatura en pedagogía infantil: propuesta creativa.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.


Mora, L. & Cortés, A. (2016). *¡Vivamos la diversidad! Estrategias pedagógicas que visibilizan y fortalecen las habilidades sociales y comunicativas, de la población con discapacidad intelectual para facilitar la inclusión social.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Moscoso, L. & Mora, L. (2016). *Incrementando la expresión artística y la conciencia ambiental de los y las estudiantes del nivel 4 de la EPE, a partir de la exploración del arte de la tierra articulado a producciones fantásticas y valoraciones ancestrales.* (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Muñoz, N. & Quiroga, L. (2015). *Soñadores y soñadoras callejeras: una experiencia pedagógica para visualizar la infancia en el barrio El Amaparo a través del juego en la calle.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Peña, C. & Torres, L. (2015). *La radio virtual como implementación pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de comunicación oral de los estudiantes del aula de conocimientos básicos de la IED Manuela Beltrán, (sede B, JT).* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Peña, G. Arango, E. Giraldo, M. & Peralta, L. (2016). *Estado de los estudios e investigaciones en infancias en Colombia, 2006-2014. Pasantía de investigación Universidad Distrital Francisco*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formando al Profesional</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 15	

José de Caldas, Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto financiado por Ascofode. (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Peñaloza, P. & Anzola, Y. (2016). Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a través de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica kukulkán en el marco de la sistematización del proyecto atrapasueños. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Quitian, Y. & Barahona, C. (2016). Uso de las tecnologías en los procesos de lectura, escritura y oralidad, en el curso 4E de la IED Manuela Beltrán sede B (JT). (Tesis de grado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Quitian, Y. & León, M. (2014). “Las pautas de crianza en las relaciones familiares de los hogares de las madres jóvenes del proyecto “somos hijos, somos madres” del barrio rincón del lago de Cazuca”. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rincón, L. (2015). Educar sujetos de derecho, una necesidad del niño, un deber del maestro y un llamado a construir territorio y resignificar la relación del medio ambiente. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.


Rodríguez, D. & Hurtado, D. (2015). Educación sexual de niños y niñas: algunas definiciones desde los saberes de padres de familia, maestros y niños. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rodríguez, G. González, J. Almanza, L. & Pedreros, S. (2015). La comunicación asertiva como facilitador para la resolución de conflictos y el fortalecimiento del desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas de Instituciones Educativas Distritales. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rojas, A. & Gallego, C. (2015). Comunicación aumentativa y alternativa, más allá de las palabras. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rubiano, D. (2016). La Educación En Colombia: Dinámica Del Mercado y La Globalización. (Artículo de reflexión). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rueda, L. & Valencia, Y. (2016). Las experiencias artísticas en la apropiación de territorio del humedal Neuta de los niños y niñas del colegio Antonia Santos. (Tesis de grado). Universidad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 15	

Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Sánchez, C. (2015). *La violencia intrafamiliar y memoria colectiva en las relaciones familiares de las madres del proyecto “somos hijos, somos madres” del barrio rincón del lago, Cazuca.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Traslaviña, J. (2015). *El diálogo como constructor de conocimiento: fortalecimiento del lenguaje oral en el niño a partir de estrategias didácticas de lectura compartida y juego.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Vaca, A. & González, L. (2015). *Naturarte-tejiendo sentido de vida una propuesta para los niños y niñas de quinto de la escuela pedagógica experimental.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Valiente, L. (2016). *Leer imágenes para leer el mundo, la lectura icónica desde una estrategia pedagógica basada en expresiones artísticas en el jardín infantil Corpohunza.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Vallejo, D. (2015). *Creación de muñecas negras: Una propuesta para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en primera infancia.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.


Vanegas, D. & Guerra, K. (2015). *Desarrollo socio afectivo en ambientes de aprendizaje de la reorganización curricular por ciclos.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Veloza, A. & Tibatá, P. (2015). *El humedal del Neuta como aula ambiental para propiciar escenarios de formación ciudadana planetaria en los niños y niñas del colegio Antonia Santos.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Fuentes secundarias

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

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificios de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 15	

(Trad. S. Mattoni) . Buenos Aires: Adriana Arango editora.

Ancheta, A. (2008). *Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 47, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

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

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

Bacarlett, M. (2006). *George Canguilhem: Una filosofía de lo biológicamente posible*. En *Revista Ludus Vitalis*. Vol. XIV, N° 26, (p.p 69-91).

Benjamin, W. (1994). *Experiencia y pobreza*. En W. Benjamin. *Magia y Técnica, Arte y política* (pp 114-119)

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata.

Buckingham, D. (2013). *La infancia consumista. Crecer en la cultura materialista*. Madrid: Ediciones Morata.

Calderón, M. Otálora, A. (2010). *Concepciones de infancia que tienen los estudiantes del programa de pedagogía infantil de la Universidad de la Sabana*. Chía: Facultad de Educación.


Canguilhem, G. (1982). *La Historia Epistemológica De Georges Canguilhem. En Lo Normal y lo patológico*. México: Siglo XXI editores. Cuarta edición.

Canguilhem, G. (2009). *Introducción. El objeto de la historia de las ciencias*. En *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Argentina: Amorrortu editores. 1era edición.

Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia 1930-1950)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y La Carreta Editores.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

DeMause, L. (1982). *La evolución de la infancia*. En: *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 15	

Editorial. (p.15-92).

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. España: Biblioteca nueva.

Dussel, I. y Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

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

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

Foucault, M. (1979). La Formación de los conceptos. En *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores. pp. 91-104.

Giroux, H. (2000). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Editorial Morata.

Gómez, V. (2016). *Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.


Guzmán, R. Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol. 8. Manizales, Colombia*.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolinguistics*. Eda. Pride, J. B. y J. Holmes, 269-293. Londres: Penguin Books.

Jiménez, A. (2011). *La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006*. En: *Revista colombiana de Educación* N° 60. Bogotá. (p. 123-140)

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

Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Editorial progreso.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación en Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 15	

Lecourt, D. (1970). *La historia epistemológica de George Canguilhem*. En: Lo Normal y lo patológico, 1971. Argentina: Siglo XXI Editores.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011). *Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Procesos de autoevaluación permanente*. Bogotá.

Lyotard, J. (1986). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

Macherey, P (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1era edición.

Marín, D. (2016). “Incendios” o de la experiencia primaria de existir. En: *Childhood & Philosophy*. N° 23. (p. 9-25).

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

Márquez, N., Rivero, L., Sánchez, A., & Hernández, C. (2010). *Metodología bajo la lupa: estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado en la UD*. (Trabajo de grado), Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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


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

Montesino, L. (2002). *Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (compiladores), La Calidad de Vida, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1998, 588 p.* En: *Polis Revista Latinoamericana* N° 2, Revues. Org.

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

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Noguera, C. Álvarez, A. & Herrera, C. (2018). *Lecciones de historia de la pedagogía en*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 15	

Colombia. Escuela, maestro e infancia (s). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

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

Nossa, B. Godoy, R. Duarte, L. Gutiérrez, Á. Torres, D. (2006). *Estado del arte de los proyectos de grado de las estudiantes del Programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nossa, B. Godoy, R. Duarte, L. Gutiérrez, Á. Torres, D. (2007). *Concepciones de infancia en el Programa de Educación Preescolar*. *Revista Colombiana de Educación*. N° 53, (pp. 194-220) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nossa, L., Ochoa, S., Londoño, P., Escobar, S., & Quiroga, J. (2011). *Formación de formadores y política pública de primera infancia*. Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad Libre de Colombia, Fundación Universitaria Iberoamericana y ASCOFADE.

Ochoa, S. & Nossa, L. (2013). *La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*. En: *Revista Infancias Imágenes*, Vol.12, (pp. 70-77) Bogotá, Colombia.

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

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


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

Rodríguez, M. (2013). *Características de la producción del texto de las monografías de investigación que presentan los estudiantes de lea como uno de los requisitos de grado*. (Trabajo de grado), Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rubio, D. (2018). *Aprendizaje. Historia de un concepto*. Documento de trabajo para el Seminario de Doctorado Conceptos fundamentales de la pedagogía.

Sacristán, G. (2003). *El sujeto que será escolarizado*. En: *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

Sáenz, J. (2009). *Formación: infantilización y autocreación*. En: Martínez, J.E. y Neira, F.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edulcorio de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 15	

Cátedra Lasallista.

Sáenz, J. & Zuluaga, O. (2004). *Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen*. En: Memoria y Sociedad, Vol. 8, N° 17, Revista de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Javeriana.

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

Ulivieri, S. (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada*. En: Revista Educación N° 281. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.


Walkerdine, V. (1985). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana*. En: Escuela, poder y subjetivación, (Trad. Noemí Sobregués y Jorge Larrosa). Madrid: Ediciones la Piqueta. 1995

Zuluaga, O y Herrera, S. (2009). *La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas*. En: Martínez, Peña (comp.) *Instancias y Estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá. Editorial Bonaventuriana.

4. Contenidos

En la introducción se presenta el interés de investigación que se desarrolla en este documento, tomando como punto de referencia los trabajos de grado elaborados en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá. También, la formulación de la pregunta general ¿cómo se conceptualiza a la infancia en una licenciatura que trabaja en la formación de pedagogos infantiles? Este interés de investigación buscó indagar sobre los modos en que se conceptualiza a la infancia dentro de la LPI, los múltiples conceptos que aparecen allí asociados y las diferentes disciplinas desde las cuales se está conceptualizando.

Del mismo modo, se presenta la metodología utilizada en la que se abordaron los trabajos de grado a través de una ficha de tematización en la que se identificaron aspectos claves alrededor

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificios de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 15	


de la pregunta por las formas en que se conceptualiza la infancia. De esta manera, la información que emergió de la lectura analítica de los documentos fue el insumo para realizar, más adelante, una serie de agrupaciones conceptuales, en una ficha de clasificación de categorías que permitieron leer cómo conceptualizan las estudiantes en formación de la LPI a la infancia o a las infancias. Estas agrupaciones conceptuales estuvieron dadas por la información, que de manera natural, emergió de los trabajos de grado trabajados con la ficha de lectura y se analizaron haciendo uso de la fundamentación alrededor de la formación de conceptos y de perspectivas teóricas sobre la infancia como la sociológica, la filosófica, la psicológica y la pedagógica, entre otras.

Siguiendo la perspectiva metodológica a la que este trabajo atendió y teniendo en cuenta la delimitación del objeto de esta investigación, que es cómo se conceptualiza la infancia en los trabajos de grado de LPI, este documento se estructuró como se presenta a continuación.

En el primer capítulo, titulado *La infancia y su conceptualización. Pero ¿qué es un concepto?* se desarrolla un abordaje teórico sobre lo que es un concepto. La pregunta central de investigación requiere situar, por un lado, la perspectiva desde la cual se elaboran los análisis de los documentos tematizados y, por otro, marcar la diferencia con los trabajos que abordan el asunto de la infancia desde el título de concepciones, percepciones o imaginarios. En este sentido, este capítulo da cuenta epistemológicamente de lo que significa hablar de los conceptos desde los aportes teóricos de George Canguilhem y Michel Foucault.

En el segundo capítulo denominado *Múltiples miradas al campo de la infancia*, se aborda la conceptualización de infancia. Se realiza la discusión conceptual respecto a las múltiples perspectivas que se refieren a la infancia. Por tanto, en este capítulo se presenta una síntesis de los aportes teóricos en relación con este campo, agrupados en tres miradas: la histórica, social y cultural, la psicológica y la pedagógica y, por último, la filosófica y antropológica.

En el tercer capítulo titulado *Primera infancia: una cuestión de desarrollo y crianza*, se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 15	

presenta la primera parte del análisis realizado a los documentos base de la investigación. En estos documentos emergió que uno de los modos de conceptualizar a la infancia en la LPI como Primera Infancia. Por consiguiente, se condensa la discusión respecto a esta forma de conceptualizar a la infancia en la vía del desarrollo psico-biológico y económico, así como desde la crianza y el cuidado, apoyado por lo tratado en los capítulos uno y dos.

Finalmente, en el cuarto capítulo que se titula *El sujeto infantil: un juego entre el producto y la predeterminación*, se aborda la discusión sobre el sujeto como otro de los modos de conceptualizar a la infancia dentro de la LPI. El sujeto emerge de la lectura temática y posterior análisis realizado a estos trabajos de grado. El concepto se presenta desde dos líneas, la primera es la del Sujeto como un efecto de las prácticas, los contextos y los otros y, la segunda, es la del Sujeto dado (*per se*) que requiere ser potenciado.

5. Metodología

Análisis del discurso
Lectura Temática

6. Conclusiones


-La conceptualización es entendida como la formulación de problemas que emergen en unas condiciones sociales, históricas y culturales particulares y que se pueden analizar, reflexionar y explicar desde diversas teorías, así como desde otros conceptos que aporten a su materialización.

-Dentro de los trabajos de grado analizados se conceptualiza a la infancia como Primera Infancia y en una idea de Sujeto como efecto y como punto de partida.

-La infancia conceptualizada como “Primera Infancia” se entiende, por un lado, desde el punto de vista del desarrollo a nivel psicobiológico y a nivel económico y, por otro lado, en relación con la crianza y los cuidados.

-La infancia aún se conceptualiza en términos de etapa, o de ciclo, con lo cual mantiene una cierta regularidad en relación con su conceptualización en la última parte de la modernidad.

-La infancia desde el punto de vista del desarrollo económico, plantea que la intervención en el desarrollo de los niños en edades tempranas, daría como resultado un crecimiento exponencial de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 15	

las capacidades de los individuos y, por lo tanto, de los procesos de consolidación o fortalecimiento económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad que los cobija.

- En la Primera infancia se encontró que el cuidado y la crianza se relacionan con el control y la supervisión que el adulto debe ejercer sobre los entornos y las acciones a ejecutar en ellos, para que los niños se desenvuelvan favorablemente.
- Conceptualizar a la infancia como sujeto (sujeto-infante, subjetividad infantil) es referirse a aquella como un efecto o producto de multiplicidad de factores que le intervienen, como es el caso de acciones (conjuntos de actividades), experiencias, contextos o adultos.
- En la conceptualización de la infancia como un sujeto-infante punto de partida, o un dato dado que, al estar ya constituido como tal (esto es, como un sujeto *per se*), requiere para su plena realización (no de su constitución, pues ya está dado) de la participación en diversos espacios y acciones dispuestas para él.

Elaborado por:	Alexandra Martínez Alzate
Revisado por:	David Andrés Rubio Gaviria

Fecha de elaboración del Resumen:	23	12	2019
--	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA- TEMATIZACIÓN	11
SOBRE LA ESTRUCTURA DE ESTE DOCUMENTO	13
1. LA INFANCIA Y SU CONCEPTUALIZACIÓN. PERO ¿QUÉ ES UN CONCEPTO?	14
1.1. LA FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS EN CANGUILHEM	21
1.2. LA FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS EN FOUCAULT	27
2. MÚLTIPLES MIRADAS AL CAMPO DE LA INFANCIA	33
2.1. MIRADA HISTÓRICA, SOCIAL Y CULTURAL	34
2.2. MIRADA PSICOLÓGICA Y PEDAGÓGICA	44
2.3. MIRADA FILOSÓFICA Y ANTROPOLÓGICA	51
3. PRIMERA INFANCIA: UNA CUESTIÓN DE DESARROLLO Y CRIANZA	58
3.1. DESARROLLO Y DESARROLLO INTEGRAL	60
3.2. EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA. UN FACTOR DEL DESARROLLO ECONÓMICO ..	73
3.3. PAUTAS DE CRIANZA Y CUIDADO	80
4. EL SUJETO INFANTIL: UN JUEGO ENTRE EL PRODUCTO Y LA PREDETERMINACIÓN	95
4.1. EL SUJETO COMO EFECTO	96
4.1.1. SUJETO Y ESCUELA	102
4.2. EL SUJETO COMO PUNTO DE PARTIDA	108
4.2.1. EL SUJETO COMO CIUDADANO ACTIVO	118
CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
FUENTES PRIMARIAS	132
FUENTES SECUNDARIAS	138

INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación en el ámbito universitario desarrollan diversos trabajos que buscan aproximar a los estudiantes a la investigación, a través de una variedad de líneas desde las que se pueden realizar ejercicios investigativos de carácter teórico o de intervención. En estos trabajos de investigación se visualizan las nociones, conceptos e imaginarios que usan los estudiantes y que se han consolidado a lo largo de su proceso formativo.

Estos trabajos de producción académica se encuentran interrelacionados con la misión que se proponen los diferentes programas de formación, en la que se instalan los objetivos en cuanto a la investigación, y con las miradas frente a la misma. Por lo tanto, los programas de formación promueven, entre sus estudiantes y docentes, el acercamiento a la investigación y a la producción académica conjunta como ritual de culminación de los procesos de enseñanza y aprendizaje formales con la intención de que den cuenta del esfuerzo de una comunidad académica. En tanto expresión del proceso educativo y del esfuerzo de la comunidad, los trabajos de investigación (trabajos de grado) se constituyen en importantes referentes para realizar ejercicios de investigación sobre las perspectivas conceptuales que tienen los programas académicos en las universidades. Sin embargo, es necesario resaltar que los trabajos de investigación desarrollados en los programas de pregrado no son, de manera frecuente, la fuente primaria para diversos procesos de investigación ni considerados un insumo interesante por explorar.

Lo anterior muestra que centrarse en el estudio de los trabajos de pregrado como una fuente novedosa y, por ello, es una posibilidad poco usual para realizar procesos de investigación en otros espacios académicos. La poca importancia que se le da a los trabajos de pregrado puede ser una razón para que en las bases de datos de diversas universidades sean pocos los registros que se encuentran. Por ejemplo, en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se identifican pocos trabajos que tomen como insumo de investigación a los trabajos de grado, con excepción de estudios centrados en el nivel de maestría.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se encontraron dos investigaciones realizadas sobre trabajos de pregrado de la Licenciatura en Educación Artística. La primera se titula *Metodología bajo la lupa: estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado*

en lea, UD. Esta investigación fue llevada a cabo por estudiantes de pregrado de la misma Licenciatura, en el año 2010, con el objetivo de identificar la(s) metodología(s) aplicada(s) en el desarrollo de las monografías para optar al título correspondiente.

La segunda investigación titulada *Características de la producción del texto de las monografías de investigación que presentan los estudiantes de lea como uno de los requisitos de grado* se llevó a cabo dentro de la Maestría en Investigación Social, durante el año 2013, y tomó como base seis trabajos de pregrado de estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística para identificar los modos en que se construyen las monografías y la razón por la cual presentan tanta dificultad para los estudiantes. En la base de datos de la Universidad Distrital se encuentran otro tipo de trabajos asociados, por ejemplo, a los imaginarios o perspectivas de los estudiantes de pregrado frente a un tema o asunto práctico, más no aluden a sus trabajos monográficos.

En la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional apenas se encontraron un par de trabajos de pregrado que hacen uso de los documentos que producen los estudiantes en pregrado para optar al título que los acredite en su formación. Uno se desarrolló en el 2016 y se denomina *Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012*. El segundo trabajo encontrado es un análisis documental realizado por el Grupo de Investigación Infancia y Educación a 112 trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil cuando se denominaba Educación preescolar, este se titula *Estado del arte de los proyectos de grado de las estudiantes del Programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional*, llevado a cabo con apoyo del CIUP, en el 2006. Del mismo modo, en esta Universidad se encuentran algunos trabajos de maestría en los que se desarrollan investigaciones alrededor de los estudiantes universitarios, más no toman como eje o insumo de análisis los documentos que se producen para obtener el título de licenciatura.

A partir del panorama anterior, se presenta a continuación el interés de investigación que se desarrolla en este documento, tomando como punto de referencia los trabajos de grado elaborados en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá.

En el caso particular de este trabajo de investigación, la infancia actúa como objeto de

interés frente al cual se producen nuevos interrogantes a propósito de la propia experiencia como docente dentro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil¹ de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con la que hay un vínculo desde hace 11 años, en los cuáles se ha tenido un acercamiento a la infancia a través de las múltiples situaciones académicas que la misma Licenciatura provee.

Estos acercamientos, más que certezas, produjeron un interés por conocer sobre la infancia, que genera el ingreso a la Maestría en Estudios en Infancias, como la posibilidad de aproximación a este campo y así conocer las diversas entradas que hay para comprender lo que significa e implica hablar de infancia o infancias. Por ello, ser parte de estos dos espacios, la Licenciatura y la Maestría, permite preguntarse frente a un campo en el que muchos asumen que todo ya está hecho y dicho, al modo de una naturalización de la infancia, y en el que otros la consideran como posibilidad de reflexión y de producción teórica.

La Licenciatura, como espacio en el que la infancia es objeto central, se transforma y avanza con relación a qué decir sobre la infancia y a aquello que normativamente existe frente a la misma. Por lo anterior, históricamente el programa curricular LPI ha vivido una serie de transformaciones que la constituyen hoy y que enmarcan, de diversas formas, aquello que circula en los discursos que se tejen dentro de ella, como por ejemplo, en lo que dicen los trabajos de grado de sus estudiantes.

Antes de concebirse como LPI, este programa curricular tuvo otras denominaciones como son: la Licenciatura en Básica Primaria, del año 1982 a 1995, y la Licenciatura en Educación para la Infancia, del año 1995 al 2000, que, además de su preocupación por la infancia, plantearon otros elementos importantes para desarrollar como parte de su razón de ser. Es así como la Licenciatura en Básica primaria, que se concibe como el primer momento esencial de la LPI, surge con el objeto de “aportar a la profesionalización de los maestros en ejercicio del distrito capital” (LPI, 2011, p. 10), lo que significó un proceso de reflexión sobre las prácticas, la escuela, las disciplinas y, por supuesto, la infancia que desencadenó en la definición de aspectos

¹ En adelante LPI

considerados como innovadores para la LPI (2011), como: la transformación de su propuesta de formación que se cimentó en una mirada integradora e interdisciplinar y la opción por el enfoque cultural para pensar la escuela, el contexto, el conocimiento y la infancia y así, materializar sus prácticas.

Estos aspectos ubicaron a la Licenciatura en Educación Básica Primaria como un programa exitoso y pertinente que debía evolucionar, lo que posibilitó su transición hacia la Licenciatura Educación para la Infancia. Esta nueva Licenciatura pone su mirada sobre la infancia, como centro de las reflexiones, para construir una propuesta “de carácter polivalente que desplazó la perspectiva tradicional de formación restringida ámbito de la escuela por la perspectiva de una formación de educadores para la infancia” (LPI, 2011, p. 11) y que representó un mayor énfasis no sólo sobre la infancia sino sobre los espacios en los que ella emerge y sus necesidades.

Esta centralidad en la infancia le permitió a la nueva Licenciatura interrelacionar, desde un enfoque cultural, a la infancia, “como un fenómeno de reciente irrupción y preocupación en las ciencias sociales y en la investigación educativa” (LPI, 2011, p. 11), con un concepto moderno de ella en el que se “intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprender y desarrollo de facultades, entre otras)” (LPI, 2011, p. 11) y, de este modo, desarrollar una propuesta en la que, de forma cohesionada, se abordara a la infancia desde diferentes perspectivas.

El programa de Educación para la infancia se transformó en la Licenciatura en Pedagogía Infantil a través de una reforma curricular, en el año 2000, que se enfocó en “la concepción de educación para *las infancias*, desde una mirada histórica y cultural” (LPI, 2011, p. 11), con la intención de impactar, a través del trabajo pedagógico, en diferentes sectores y poblaciones de la ciudad de Bogotá y de ser coherentes con la misión y visión que explicitan la función social de la Universidad.

Esta renovación curricular se centró en la formación de maestros para las infancias, desde un enfoque interdisciplinario, que “asume al niño, no tanto como un objeto de estudio, sino como un sujeto de la cultura [...] dotado de una serie de atributos que le otorgan una condición

potencializadora a través de sus dimensiones cognitivas y afectivas” (LPI, 2011, p. 14) y que le posibilitan ser parte de un grupo social y cultural particulares y desenvolverse acorde a él. Del mismo modo, este enfoque permite la organización de lo que la LPI (2011) llama currículo global interdisciplinario en el que confluyen aspectos epistemológicos, metodológicos, psicológicos, sociológicos y didácticos-evaluativos (pedagógicos) que se consideran esenciales en la formación de maestros para la infancia.

A partir de estos aspectos, la LPI consolida una malla curricular organizada en dos ciclos denominados fundamentación (I a VI semestre) y profundización (VII a X semestre), en los que se desarrollan los procesos de formación distribuidos en espacios académicos como seminarios disciplinares y transdisciplinares, talleres, vivencia escolar y práctica formativa. La vivencia y la práctica formativa se desarrollan en articulación con los abordajes realizados en los otros espacios y, en el caso de las prácticas, están insertas dentro de las líneas de profundización: Naturaleza, memoria y poder, Subjetividad, diversidad y estética y Lenguaje, creación y comunicación. De tal modo que, “más que la sumatoria de unas asignaturas, los espacios académicos funcionan como experiencias para avanzar en la profundización, la indagación y el análisis crítico” (LPI, 2011, p. 15) alrededor de las infancias, sus contextos y necesidades.

Actualmente la LPI es uno de los programas con mayor nivel en la ciudad de Bogotá, logro que se ha visto reconocido al recibir la acreditación de alta calidad como resultado de su continuo proceso de reflexión respecto a las infancias y a los modos de operar para lograr materializar, en su programa curricular, un conglomerado de experiencias, saberes, necesidades, normativas e intenciones pedagógicas en coherencia con su idea de infancia “como experiencia vital [...] lugar de la pregunta, el saber, la historia colectiva y la opción de nuevos futuros” (LPI, 2011, p. 15) y, de este modo, ser parte de distintos espacios en los que confluyen los niños y las niñas dentro de la ciudad y el país.

Ser parte de la LPI generó el interés por realizar un ejercicio de indagación, de extrañamiento frente a aquello que, de manera natural ya sea por el entorno académico o por el político, se puede encontrar instalado en ese espacio educativo. Esto condujo a formular como pregunta general ¿cómo se conceptualiza a la infancia en una licenciatura que trabaja en la formación de pedagogos infantiles? Este interés de investigación buscó indagar sobre los modos

en que se conceptualiza a la infancia dentro de la LPI, los múltiples conceptos que aparecen allí asociados y las diferentes disciplinas desde las cuales se está conceptualizando.

Por lo tanto, en el momento de formulación del proyecto, se plantearon otras preguntas adicionales pero, en el trabajo de análisis de los materiales, fue claro que estas preguntas desbordaban el alcance de lo que se podía hacer y bien pueden formar parte de otra investigación. Esas preguntas iniciales tenían que ver con estas cuestiones: ¿cómo se conceptualiza a la infancia dentro de una licenciatura que propone como su objeto de estudio a la misma infancia?, ¿cuáles son esos modos de nombrar a la infancia que se identifican asociados a la forma en que se conceptualiza a esta dentro de los trabajos de grado?, ¿existen relaciones entre las disciplinas que integran el currículo de la LPI y el modo en que se entiende a la infancia dentro de los trabajos de grado? Ahora bien, para efectos de esta investigación, se determinó avanzar en el estudio orientado por la pregunta inicial referida a los modos cómo se conceptualiza a la infancia dentro de la LPI.

Es importante mencionar que los trabajos de grado son el referente para este proceso, pues permiten la construcción de un problema de investigación a través del análisis de las maneras en que se conceptualiza la infancia dentro de la Licenciatura, las posibles conexiones o tensiones entre esos modos de nombrar y las apuestas formativas creadas a la luz de los intereses políticos, sociales, culturales y pedagógicos universitarios y nacionales.

Es poco lo que se encuentra construido sobre conceptualización sobre la infancia, pues lo que se halla abonado en el terreno de investigaciones alrededor de ella está más orientado a preguntas por “concepciones” *de* o *sobre* la infancia. Por lo tanto, trabajos como el aquí propuesto se hacen urgentes para abrir paso a un ejercicio que despliegue otro tipo de análisis y preguntas y que tomen distancia de las percepciones que la infancia puede producir y desde las que se busca comprenderla.

Sin embargo, es importante resaltar, como antecedentes de esta investigación, lo que se halla instalado como resultado de las investigaciones que involucran las concepciones de infancia y que están asociadas a la escuela, la formación de docentes, los proyectos educativos y los maestros en ejercicio y sus prácticas, entre otras categorías, pues ellas, desde diversas

perspectivas, han posibilitado que la mirada se pose sobre la infancia y, de este modo, se amplíe el interés por preguntarse por otras cuestiones sobre ella.

Dentro del gran volumen de trabajos *sobre o en relación con* “concepciones” de infancia, se citan cuatro investigaciones. El primero de estos trabajos es una investigación desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2006, por el Grupo de Investigación Infancia y Educación de la Licenciatura en Educación Infantil, denominado *Estado del arte de los proyectos pedagógicos de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional*. Su preocupación giró en torno a tres categorías entre las que se encuentra las concepciones de infancia plasmadas en los trabajos de grado de las estudiantes de la llamada hasta el año 2002 Licenciatura en Educación Preescolar.

Este análisis documental tomó los trabajos de grado desarrollados, en la Licenciatura, durante los años 1984 a 2002 y, a través de su ejercicio metodológico, planteó los siguientes hallazgos. A la categoría concepciones de infancia la definen como “las ideas, imaginarios, nociones de lo que significa ser niño o niña, los cuales se manifiestan en la elaboración discursiva de los trabajos de grado” (Nossa, Godoy, Duarte, Gutiérrez & Torres, 2007, p. 197). Las autoras hacen un recorrido histórico de los estudios alrededor de la infancia, abordan la legislación colombiana al respecto y presentan las concepciones de infancia dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar en los diferentes periodos en los que se llevaron a cabo transformaciones al programa curricular.

Por último, presentan las concepciones halladas dentro de los trabajos de grado que las organizan en “una serie de visiones vinculadas directamente a las disciplinas de las ciencias humanas y que están en plena concordancia con los propósitos, contenidos, metodologías y temáticas de la Licenciatura de Educación Preescolar” (p. 204). Esas visiones se encuentran enmarcadas dentro de lo psicológico, lo biológico, lo sociológico y lo pedagógico lo que les permitió decir a las autoras que dentro de esta Licenciatura se presentó una serie de concepciones sobre infancia que se articulaban con las anteriores disciplinas y con las transformaciones que el programa presentaba a razón de las exigencias legales y contextuales que acontecían dentro del periodo histórico de 1984 a 2002.

El segundo trabajo es una investigación desarrollada en la Universidad de La Sabana, en

el año 2010, por estudiantes de pregrado, con el interés de conocer las concepciones de infancia de las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil, cómo se configuran y modifican a lo largo de su formación. Este trabajo se titula *Concepciones de infancia que tienen los estudiantes del programa de pedagogía infantil de la Universidad de La Sabana* y se llevó a cabo con estudiantes de I a X semestre, quienes, a través de cuestionarios y grupos focales, permitieron la recolección de información de la cual emergieron las categorías para el análisis.

Las autoras organizan su marco teórico en tres ejes que, a su juicio, son el centro del análisis de la información recolectada, estos son: “la importancia de los primeros años de vida, las concepciones de infancia y la formación de los educadores de la infancia” (Calderón y Otálora, 2010, p. 4). En cada eje se hace referencia a la infancia y a la formación de educadores desde diversas disciplinas, normativas y características particulares de la Universidad de la Sabana. Es así como se encuentra, dentro de estos tres ejes, afirmaciones del orden psicológico, biológico, político, económico, pedagógico e institucional. Este último orden asociado a las reformas que el programa curricular tuvo en comunión con los cambios dentro de la Universidad y el país en materia de educación.

Por último, las autoras presentan el análisis de la información recolectada organizado por semestres que tenían respuestas similares o cercanas. Así se encuentran los grupos de primer semestre, segundo a cuarto semestre, quinto a séptimo semestre y octavo a décimo semestre. Dentro de los hallazgos más significativos que las autoras presentan están: la concepción de infancia, que las estudiantes afloran en sus intervenciones, es de carácter biológica y psicológica y argumentan que las asignaturas que más las ha marcado están relacionadas con el desarrollo del infante; también, las autoras encuentran que las estudiantes de semestres avanzados son las que creen que las prácticas y los encuentros con los niños y niñas son los que permiten configurar las acciones educativas pertinentes, sin embargo, no hallan en el discurso elementos específicos de tipo pedagógico y didáctico.

El tercer trabajo, sobre el cual es importante hacer mención, se denomina *Formación de formadores y política pública de primera infancia* el cual nace del interés de seis universidades de Bogotá, que tienen programas de Educación y Pedagogía Infantil, por trabajar alrededor de las concepciones de infancia, la formación de formadores y la política pública y evidenciar las

posibles relaciones que hay entre las anteriores categorías, así como la necesidad de reflexionar y plantear nuevas miradas frente a la incidencia de las políticas públicas en la conformación de programas de formación. Esta investigación se desarrolló con el apoyo de ASCOFADE, en el año 2011, e implicó la revisión documental, la realización de entrevistas y de cuestionarios a docentes, a directivos y a estudiantes de las diferentes universidades participantes para luego llevar a cabo un análisis dirigido por las categorías antes mencionadas y otras emergentes, como la de primera infancia.

Dentro de los hallazgos de esta investigación, en cuanto a la infancia, “se lograron identificar ciertas tendencias relacionadas con las concepciones de infancia que circulan en los programas de educación para la infancia” (Ochoa y Nossa, 2013, p. 71). En estas se identifica la concepción de infancia como carente, que las autoras la asocian con la infancia de derechos, la infancia desde la perspectiva del desarrollo asociada a la escuela y la infancia como construcción social y cultural que lleva al planteamiento de las infancias. Con respecto a la política pública, se identificó que los programas académicos tienen posturas distintas y distantes frente a esta categoría, lo que significa que es un eslabón débil dentro de la formación de formadores y ello puede implicar que los futuros maestros continúen replicando políticas sin ninguna reflexión ni postura crítica desde su labor como educadores.

Por último, las autoras concluyen que su investigación posibilitó la identificación de una variedad de modos de nombrar la infancia en los diferentes programas curriculares, así como su relación con la política pública “y que puede inferirse ciertas lógicas de formación y funcionamiento de los programas que derivan en el tipo de perfiles profesionales de los nuevos maestros” (Ochoa y Nossa, 2013, p. 76). Así mismo, esta variedad de modos de nombrar la infancia abre el camino a nuevas reflexiones sobre el tipo de educación y de maestros que se están formando en relación a la política pública y a la infancia.

El cuarto, y último trabajo a referenciar en este apartado, se titula *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras* artículo derivado de dos investigaciones desarrolladas en la Universidad de la Sabana entre los años 2007 y 2010, denominadas *Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial* y *Concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial*

en Chía, a cargo del Grupo de Investigación Educación y Educadores. Las categorías claves de esta investigación son: concepciones de infancia y aprendizaje de los maestros.

Las investigadoras plantean que la educación de los maestros y maestras para la infancia es fundamental ya que “es en esta etapa de la vida cuando se establecen las bases del desarrollo del individuo y por ende, de la sociedad” (Guzmán y Guevara, 2010, p. 862), por lo tanto, es necesario que las instituciones que se dedican a la formación de maestros reconozcan cómo se dan los aprendizajes de los maestros y así poder contribuir en ese proceso para garantizar unos resultados específicamente en la alfabetización inicial que es el contexto en el que se lleva a cabo una de las investigaciones mencionadas. A partir de estos planteamientos, se desarrollan acciones de corte cualitativo como entrevistas, cuestionarios, talleres y grabación de sesiones de clase a un grupo de maestras en ejercicio y en formación del sector público, privado, rural y urbano, para luego desarrollar el proceso de análisis con las categorías que se plantearon al inicio de la investigación.

Algunos de los hallazgos de este ejercicio investigativo (2010), respecto a concepciones de infancia, aluden a la infancia como una “etapa de incompletud, en la que hay que aportar elementos que contribuyen a desarrollarlos, para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa” (p. 867). Del mismo modo, las autoras encuentran que se concibe distinto a la infancia entre las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de acuerdo a su nivel de formación, así “la concepción de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre, como sujeto de cuidados, mimos, afecto y cariño” (p. 868) lo asocian a la pasividad, carencia y, por ende, a la necesidad de ser cuidados y ser enseñados. Mientras que la concepción de infancia “de las estudiantes de último semestre, para quienes la infancia es sujeto de derechos” (p.868) lo encuentran asociado al niño como sujeto activo que construye sus conocimientos.

Por último, las autoras dejan planteada la reflexión frente al papel de la pedagogía en la construcción de las concepciones de infancia, pues se mantiene la idea que los educadores iniciales tienen como función tratar con afecto a los niños y brindarles cuidado, lo que desconoce los demás aspectos que contribuirían en las prácticas gestadas y desarrolladas por los maestros.

Los anteriores trabajos de investigación sobre las concepciones de infancia en el contexto colombiano presentan un panorama general frente al asunto que convoca esta investigación: no

hay trabajos en los que la preocupación sea la conceptualización de infancia. Por lo tanto, es necesario abrir paso a esta tarea por rastrear la historicidad del concepto infancia dentro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá.

Metodología- Tematización

La primera revisión a los trabajos de grado seleccionadas, 50 trabajos de grado del año 2014 al 2016, y a los documentos institucionales seleccionados permitió identificar algunos modos de nombrar a la infancia y posibilitó la construcción de preguntas como ¿qué modos de conceptualizar a la infancia emergen de los trabajos de grado?, ¿sobre qué ideas de infancia construyen las estudiantes sus productos académicos escritos?, ¿qué otros conceptos se articulan a las conceptualizaciones de infancia para hablar de ella?

Estos trabajos de grado, se abordaron a través de una ficha de tematización (Anexo 1) en la que se identificaron aspectos claves alrededor de la pregunta por las formas en que se conceptualiza la infancia. De esta manera, la información que emergió de la lectura analítica de los documentos fue el insumo para realizar, más adelante, una serie de agrupaciones conceptuales, en una ficha de clasificación de categorías (Anexo 2), que permitieron leer cómo conceptualizan las estudiantes en formación de la LPI a la infancia o a las infancias. Estas agrupaciones conceptuales estuvieron dadas por la información, que de manera natural, emergió de los trabajos de grado trabajados con la ficha de lectura y se analizaron haciendo uso de la fundamentación alrededor de la formación de conceptos y de perspectivas teóricas sobre la infancia como la sociológica, la filosófica, la psicológica y la pedagógica, entre otras.

La lectura temática se desarrolló a través de la identificación de elementos como nociones o palabras con las que, en cada trabajo, se nombra a la infancia, citas textuales donde se encuentran estas nociones, observaciones y reflexiones que suscitan esas citas y nociones identificadas. La intención de este ejercicio de lectura preliminar fue la de fragmentar esos documentos para lograr hacer descripciones de lo que emergiera y lo que derivara de allí. El análisis posterior se realizó a la luz de la fundamentación teórica pertinente.

La lectura de los documentos seleccionados permitió identificar múltiples formas de nombrar a la infancia dentro de las construcciones desarrolladas por las estudiantes dentro de la Licenciatura. Entre las formas de nombrar a la infancia están: infancia, población infantil, sujeto niño, primera infancia, niño y subjetividad. Estas nociones posibilitaron hacer un mapa inicial de lo que emergió de la lectura básica de esos documentos, sin que significara un resultado definitivo. Por el contrario, lo que mostró fue las tendencias que permitieron, en la investigación, realizar hipótesis que orientaron el análisis hacia hallazgos definitivos.

El mapa general de las nociones identificadas estuvo asociado a otro tipo de informaciones o nociones, que en algunos casos muestran por sí mismos una forma de nombrar a la infancia sin que haya de por medio una palabra específica como las nombradas en el párrafo anterior. Es decir, se encontraron construcciones dentro de estos documentos que sin usar un nombre concreto, como infancia, estaban refiriéndose a ella y le otorgaban algunas características que marcaron tendencias relevantes en el análisis.

La lectura temática realizada al grupo de documentos seleccionados, dentro del proceso de investigación alrededor de los modos en que se conceptualiza la infancia en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital de la ciudad de Bogotá, es entendida como “un modo específico de selección de fuentes y trabajo sobre las mismas, que permite identificar las reglas que configuran los discursos y las prácticas que de ellos se derivan” (Noguera, Marín, Rubio & Calderón, 2017 p. 13) y es llevada a cabo a través de una ficha de descripción en la que se identifican aspectos claves alrededor de la pregunta por las formas en que se conceptualiza la infancia dentro de la Licenciatura.

La tematización es necesaria para determinar los ejes del análisis. Es a través de la fragmentación de los documentos que se establecen las categorías. No se trata de establecer las categorías con anterioridad sino de permitir que las categorías emerjan de lo que los documentos plantean. Por consiguiente, “la lectura temática [...] como [...] una forma de descripción intrínseca de los documentos, en la que se produce su desarticulación” (Noguera, Marín, Rubio & Calderón, 2017 p.15) proporciona la identificación de los conceptos que dirigen el análisis.

Para finalizar y de acuerdo con todo lo anterior, es de anotar que el análisis base de la investigación se encuentra dentro de la perspectiva del análisis del discurso por asumir un

conjunto de documentos asociados a un campo específico, que en este caso son los trabajos de grado de la LPI, y analizarlos a partir de unas formas teóricas en relación con unos elementos como la situación discursiva en la que se ubican, los sujetos allí inmersos y las características sociales, culturales e históricas en las que se producen.

Sobre la estructura de este documento

Siguiendo la perspectiva metodológica a la que este trabajo atendió y teniendo en cuenta la delimitación del objeto de esta investigación, que es cómo se conceptualiza la infancia en los trabajos de grado de LPI, este documento se estructuró como se presenta a continuación.

En el primer capítulo, se desarrolla un abordaje teórico sobre lo que es un concepto. La pregunta central de investigación requiere situar, por un lado, la perspectiva desde la cual se elaboran los análisis de los documentos tematizados y, por otro, marcar la diferencia con los trabajos que abordan el asunto de la infancia desde el título de concepciones, percepciones o imaginarios. En este sentido, este capítulo da cuenta epistemológicamente de lo que significa hablar de los conceptos desde los aportes teóricos de George Canguilhem y Michel Foucault.

En el segundo capítulo, se aborda la conceptualización de infancia. Se realiza la discusión conceptual respecto a las múltiples perspectivas que se refieren a la infancia. Por tanto, en este capítulo se presenta una síntesis de los aportes teóricos en relación con este campo, agrupados en tres miradas: la histórica, social y cultural, la psicológica y la pedagógica y, por último, la filosófica y antropológica.

En el tercer capítulo se presenta la primera parte del análisis realizado a los documentos base de la investigación. En estos documentos emergió que uno de los modos de conceptualizar a la infancia en la LPI como Primera Infancia. Por consiguiente, se condensa la discusión respecto a esta forma de conceptualizar a la infancia en la vía del desarrollo psico-biológico y económico, así como desde la crianza y el cuidado, apoyado por lo tratado en los capítulos uno y dos.

Finalmente, en el cuarto capítulo se aborda la discusión sobre el sujeto como otro de los modos de conceptualizar a la infancia dentro de la LPI. El sujeto emerge de la lectura temática y posterior análisis realizado a estos trabajos de grado. El concepto se presenta desde dos líneas, la

primera es la del Sujeto como un efecto de las prácticas, los contextos y los otros y, la segunda, es la del Sujeto dado (*per se*) que requiere ser potenciado.

1. LA INFANCIA Y SU CONCEPTUALIZACIÓN. PERO ¿QUÉ ES UN CONCEPTO?

Este capítulo tiene como intención caracterizar, de manera teórica, lo que se entiende por “concepto”. Hacer esta aproximación es fundamental ya que, de acuerdo con lo planteado en la introducción, la investigación surge de la preocupación por el “concepto” de infancia a partir de los trabajos que se han desarrollado en la perspectiva conceptual sobre la infancia, o bien desde problemas o preguntas asociadas a la conceptualización de la misma. Aunque abundan los trabajos que indagan por “las concepciones” o “las representaciones” sobre la infancia², son pocos los que se han llevado a cabo sobre la infancia como un campo de conceptualización. La aproximación teórica al “concepto” es de gran importancia para desarrollar esta investigación.

Situar la investigación en la conceptualización de la infancia, esto es a partir de la pregunta por cómo es conceptualizada la infancia en un periodo determinado y a partir de la revisión de documentos relacionados con este campo, posibilita abrir el camino a trabajos que se enfoquen en los conceptos. Es decir, en unos problemas que se pueden abordar y explicar desde diferentes teorías y que se distancien de los imaginarios o percepciones que se tienen. El interés

² Algunos de los trabajos identificados en esta línea son: “*Estado del arte de los proyectos pedagógicos de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional*” (Nossa, Godoy, Duarte, Gutiérrez & Torres, 2006); “*Concepciones de infancia que tienen los estudiantes del programa de pedagogía infantil de la universidad de la sabana*”(Calderón y Otálora, 2010); “*Formación de formadores y política pública de primera infancia*” (Fundación Universitaria Iberoamericana, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás y Universidad Libre de Colombia, ASCOFADE, 2011); “*Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*”(Guzmán y Guevara, 2007-2010).

de esta investigación es plantear la cuestión por cómo se conceptualiza la infancia dentro del programa LPI³ de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La pregunta por la conceptualización demanda explicar qué es un concepto. Para ello, se han tomado como referentes principales algunos trabajos, en primer lugar, de George Canguilhem, quien hace un trabajo alrededor de la historia de las ciencias a partir de los conceptos. En esta perspectiva, “los conceptos son siempre reelaborados a la luz de la actualidad revolucionaria de la ciencia contemporánea” (Lecourt, 1970, p. XXIV); no se instalan eternamente dentro de una ciencia o de la historia, sino que se reajustan en relación al objeto sobre el cual se formulan. El objeto de un concepto no es un asunto dado, porque “la historia de las ciencias es la historia de un objeto que es una historia y tiene una historia, mientras que la ciencia es ciencia de un objeto que no es historia ni la tiene” (Canguilhem 2009, pp. 18-19). De este modo, queda explícito para el autor que la ciencia y la historia de las ciencias tienen objetos distintos.

Es la unidad entre la historia de las ciencias y la epistemología, que “consiste en despejar –descubrir y analizar- los problemas tal como se plantean –o se eluden- se resuelven o se disuelven en la práctica efectiva de los científicos” (Lecourt, 1970, p. XI), la que permite que se puedan llevar a cabo trabajos de investigación que se preocupen por encontrar un sentido de verdad, entendido este, de acuerdo con la perspectiva de Canguilhem, como el sentido de coherencia lógica con otros conceptos. Del mismo modo, como la relación axiológica entre las ciencias y su objeto está regida por criterios normativos y de verdad que se establecen de acuerdo con lo que cada ciencia, en su interior, considera pertinente establecer. Lo que hace que esos criterios no son estáticos sino que se modifican según las condiciones en las que emerge un problema, para así validar, como verdadero, un conocimiento alrededor de su objeto (Bacarlett, 2006) dentro de unas condiciones históricas, sociales y culturales particulares.

Canguilhem (2009) demuestra, en su historia de las ciencias, que el nacimiento de las ciencias “como género literario, en el siglo XVIII, suponía condiciones históricas de posibilidad, a saber: dos revoluciones científicas y dos revoluciones filosóficas” (p. 20). Estas revoluciones indican unos momentos, situaciones y contingencias que posibilitan el desarrollo de una serie de

³ Licenciatura en Pedagogía Infantil.

discursos que muestra cómo se conforma el objeto de la historia de las ciencias en tanto algo no dado “para el cual es esencial el inacabamiento” (Canguilhem, 2009, p.20). Es así como se puede entender, desde la historia de las ciencias, el discurso científico como progresivo y crítico “para la determinación de aquello que, en la experiencia, debe tenerse como real” (Canguilhem, 2009, p.20). Por consiguiente, el objeto de la historia de las ciencias no se encuentra relacionado únicamente con el discurso científico, sino con otros discursos de carácter político y social. Por ello, el lugar teórico de la historia de las ciencias se encuentra en ella misma y de acuerdo con el autor (2009) pueden hallarse allí varios niveles de objetos:

La historia de las ciencias puede, sin duda, distinguir y admitir varios niveles de objetos en el dominio teórico específico constituido por ella: documentos por catalogar, instrumentos y técnicas por describir; métodos y cuestiones por interpretar; conceptos por analizar y criticar (p. 22).

Respecto a los conceptos, que es el nivel que interesa dentro de esta investigación, Canguilhem apunta que sin ellos no hay ciencia. Aunque resulta de difícil comprensión esta cuestión, insiste en que ellos son importantes respecto a la actividad axiológica de la historia de las ciencias, que se refiere a ese sentido de verdad logrado a través de los conceptos que se analizan y que emergen de la discontinuidad y de los diversos modos en que se construyen filiaciones y relaciones entre ellos. Son precisamente los conceptos los que actúan como criterios de verdad dentro de las diversas teorías y así contribuyen a la relación entre ellas y sus objetos de estudio. De acuerdo con Bacarlett (2006):

el instrumento al interior de cada teoría que actúa como criterio, tanto normador como axiológico, frente al objeto es el concepto. Es él lo que permite la aprehensión del objeto, en tanto no podamos conocer la cosa en-sí. Es el concepto lo que, a ojos de Canguilhem, sirve de bisagra entre el mundo de los objetos y el mundo de las teorías, lo que norma la relación entre la teoría y su objeto de acuerdo con ciertos criterios de verdad. El concepto, desde esta perspectiva, resume los criterios de verdad de la teoría y actúa como criterio normativo, en tanto permite conocer al objeto y califica todos aquellos enunciados, teóricos y observacionales, como legítimos o no dentro de una teoría (p.79)

Es importante, entonces, trabajar la relación entre los conceptos para posibilitar la discusión, el análisis y la producción de un conocimiento que no se piense como exclusivo y excluyente sino que contribuya al diálogo constante con las tradiciones para hacer “visibles y decibles problematizaciones y alternativas” (Zuluaga & Herrera, 2009 p. 29) que generen consensos y claridades, al tomar distancia de las nociones que pueden circular continuamente en los discursos pero que no poseen ese piso conceptual que las sitúa dentro de una teoría, o que posibilitan su constitución.

El segundo referente tomado para la comprensión de lo que es el “concepto”, es el trabajo de Michel Foucault, quien tematiza algunas cuestiones alrededor de lo que es el discurso. El discurso es una de las nociones centrales dentro del programa de investigación de Foucault. Este autor propone en su texto *Arqueología del saber* (1979) que se deben llevar a cabo estudios dentro de la idea de una historia nueva que se identifica por estar basada en las discontinuidades, las rupturas y las transformaciones y que son estas las que posibilitan un desplazamiento en la propia historia. Permiten que la historia deje de ser pensada como “una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio que se utiliza” (p. 14). Dentro de la historia general de la que habla Foucault, se hace necesario problematizar lo que en ella se encuentra desde el espacio de la dispersión (p.16) y no asumir que todo aquello en la historia es del mismo nivel y puede entenderse del mismo modo.

Lo anterior significa que Foucault (1979) plantea que se requiere dejar de ver a la historia como una regla que aplica o funciona de manera igual para todos como una sola historia, sin contemplar lo que está por debajo o dentro de ella, es decir las rupturas, límites y relaciones que se pueden manifestar, sin que se “trate de obtener una pluralidad de historias yuxtapuestas e independientes las unas de las otras [...] tampoco es que se trate únicamente de señalar entre estas historias distintas coincidencias de fechas o analogías de forma y de sentido” (p. 16), sino se trata de determinar, en palabras del autor, qué formas de relación serían legítimas entre todo el cúmulo de información, fenómenos, problematizaciones e interpretaciones identificadas dentro de la historia.

En esta perspectiva de Foucault se presenta un distanciamiento con las producciones vistas desde lo estructurado y totalizante, pues considera que es preciso abordar las interrelaciones, los entrecruzamientos, las diferencias, las rupturas y las discontinuidades

posibles de encontrar dentro de la historia nueva. “La historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad” (1979, p. 8). Esto posibilita identificar la incidencia de las rupturas y las discontinuidades, de los conceptos que se encuentran dentro de ellas y de los modos en que se conformaron.

Por lo tanto, no se trata de hacer rastreos cronológicos ni biografías de aquellos que se consideran los autores de ciertos descubrimientos, sino de rastrear y analizar las diferentes relaciones y entrecruzamientos que, en términos de Foucault, provocan que esos elementos recurrentes, que son los conceptos, no correspondan a una sola mirada, a los deseos, a los intereses o a las ideas de un solo individuo, ni que se consideren como asuntos universales, sino como discursos que se transforman y movilizan dentro de unos marcos culturales particulares que posibilitan ver y decir ciertos asuntos que conformarían unos discursos.

Cabe aclarar, a manera de precaución metodológica, que esta investigación sobre la conceptualización de infancia, no es de tipo arqueológico-genealógico, ni se localiza en la historia de las ciencias propiamente dicha; sin embargo, interesa hacer uso de la perspectiva sobre la que estos autores trabajan, dado el lugar que le dan a los conceptos en el desarrollo de sus análisis y que proveen las claves necesarias para explicar por qué y de qué modo esta investigación aborda aquello que se denomina “concepto” y “conceptualización” y que toma distancia de términos como “concepciones”, “nociones”, “imaginarios” o “representaciones”, sobre los que se han realizado múltiples producciones investigativas alrededor de la infancia.

Son pocas las investigaciones que se desarrollan a partir de la tematización de trabajos de investigación de pregrado como fuente de análisis, especialmente de una licenciatura en infancia, así como ninguna evidencia de investigaciones que aborden preguntas relativas a la infancia como campo de conceptualización. Por lo tanto, es fundamental hacer explícito qué significa hablar de conceptos y no de concepciones, representaciones, nociones o imaginarios, que son los términos con los que se encuentra abundante producción académica sobre infancia en Colombia y en otros países.

A partir de lo anterior, es pertinente presentar algunas definiciones a propósito de lo que se comprende en la lengua como “concepción” y “noción”⁴, para luego caracterizar lo que aquí se comprenderá como “concepto”, cual es el interés central en esta investigación. Frente al término “concepción”, se encuentra en la RAE que proviene “Del lat. *conceptio*, -*ōnis*[J]” y significa “Acción y efecto de concebir” lo que conduce a entender que la palabra “concebir” dentro de este mismo diccionario, se define entre otras, como “formar una idea o un designio en la mente”, “formar la idea de algo en la mente” y “comprender algo, encontrarle justificación”.

De este modo, se puede decir que al usar el término “concepción” se está haciendo referencia al comienzo u origen de una idea en la mente y la comprensión o explicación de ella que puede estar relacionada con las creencias, las costumbres de un grupo o una comunidad y que les permite comprender y significar el mundo, así como establecer una serie de relaciones con este. La concepción no necesariamente pasa por procesos de epistemologización, de acuerdo con lo que Canguilhem plantea respecto a la historia de las ciencias y la conformación de los conceptos. Es en este sentido que los trabajos que consultan por “concepciones” sobre la infancia, usualmente utilizan estrategias de análisis que implican los modos de comprensión que grupos poblacionales determinados construyen en torno del objeto infancia y usan para ello perspectivas teóricas procedentes de la sociología o de la psicología social, entre otras. Estos trabajos a menudo tienen como propósito establecer las formas en que comunidades específicas construyen, en contextos determinados, formas de caracterizar (concebir) a la infancia, a los infantes y a las prácticas sociales alrededor de ellos.

Respecto al término “noción”, se encuentra en la RAE que se origina “Del lat. *notio*, -*ōnis*” y significa “Conocimiento o idea que se tiene de algo” y “conocimiento elemental”. En estas definiciones, así como las que figuran en otros diccionarios, se pone de manifiesto la relación con el conocimiento que a su vez la RAE lo define, entre otros, como “Noción, saber

⁴ Las investigaciones alrededor de las representaciones, nociones y concepciones sobre infancia abordan sus preocupaciones desde propósitos distintos a este trabajo de investigación y desde perspectivas como las sociológicas, psicológicas, lingüísticas y sociolingüísticas, entre otras.

o noticia elemental de algo”, lo que reafirma que “noción” se refiere a un conocimiento inicial frente a uno o unos objetos, pero que es de carácter general o básico, es decir, sin mayores niveles de elaboración al interior de campos o disciplinas, esto es, sin necesariamente hacer parte de corpus epistemológicos fácilmente localizables.

Esta afirmación sobre lo escasamente elaborado lleva a pensar en que la “noción”, en el proceso de constitución, no atraviesa por procesos de problematización y análisis, que le permitan tener sustentos teóricos dentro de una ciencia y que sea útil para explicar, afirmar, negar o complejizar un problema; por el contrario, su posible carácter perceptual no le da un valor dentro de un trabajo desde los conceptos, ya que las nociones podrían ser elaboradas indistintamente por cada sujeto dentro de momentos o situaciones históricas, sociales y culturales similares o diferentes. Otras perspectivas sobre lo que es una “noción” se refieren a que se trata de elaboraciones que, a expensas de la lengua, permiten aproximaciones parciales hacia algún fenómeno de carácter discursivo y que, en tanto tales, están prestas a la multiplicidad de interpretaciones de los usuarios de dicha lengua. Es así como es posible encontrar trabajos de investigación que indagan por las “nociones” sobre la infancia que usuarios de una misma lengua tienen y cuyo objeto es la identificación, en la multiplicidad, de los modos de aproximación que estos grupos van construyendo sobre la infancia. Usualmente se trata de trabajos que se apoyan en perspectivas procedentes de la lingüística y de la sociolingüística, entre otras.

Hablar de un trabajo investigativo alrededor de los conceptos es emprender un ejercicio que permita encontrar en ellos la posibilidad de ver y de comprender cómo, a través de un periodo y una serie de tránsitos sociales y culturales, se han conformado múltiples discursos que buscan explicar, entre otras cosas, cómo se han dado los diferentes modos en que nos hacemos humanos, cómo se construye la comprensión del mundo, de qué manera las transformaciones en las relaciones sociales y culturales impactan el conocimiento y, a su vez, cuáles son las razones por las que este conocimiento se configura de ciertas formas e influye en el tipo de sujetos que se constituyen en diversos momentos.

1.1. La formación de los conceptos en Canguilhem

Los planteamientos propuestos por los autores mencionados en la primera sección nos llevan a plantear la posibilidad de reflexionar sobre cómo se conceptualiza a la infancia dentro de una licenciatura que forma pedagogos infantiles, ya que nos permite pensar en términos de problemas. De acuerdo con Canguilhem, los conceptos son la formulación de un problema, al referirse, dentro de su perspectiva, a que la historia de las ciencias no puede ser un asunto meramente descriptivo de unos objetos que pretende establecer unos resultados finales frente a ellos, sino debe ser una actitud constante de preguntarse y de reflexionar alrededor de asuntos o cuestiones, como las denomina Macherey (2011), que pasan por encima de situar los hechos o los objetos dentro de una ciencia y se ubican en la búsqueda de su razón de ser y su sentido. En esta formulación de problemas no se trabaja en la elaboración de una teoría sobre las teorías sino que “se procederá, en cambio, a una conceptualización sobre conceptos, que es el esfuerzo mismo por rendir cuentas de un movimiento, de un proceso, remontándose hasta la cuestión que lo ilustra en cuanto origen” (Macherey, 2011, p.44).

Canguilhem plantea, dentro de esta perspectiva de conceptualización, que se “requiere la presencia simultánea y racionalmente organizada de cierta cantidad de otros conceptos que no son necesariamente aquellos que figuran en la teoría que habrá de traer la solución” (Lecourt, 1970, p. XVII). Es decir, que todo problema formulado se vale de otros conceptos para materializarse, es el caso de la infancia que no está sujeta a una sola teoría para comprenderla sino que se hace necesario hacer uso de diferentes miradas teóricas para referirse a ella. Tal y como se propone en el siguiente capítulo de este trabajo.

Canguilhem, dentro de su historia de las ciencias, propone que la historicidad de los conceptos se encuentra enmarcada dentro del propio ritmo de cada ciencia, lo que significa que “procede mediante reorganizaciones, rupturas y mutaciones, pasa por puntos “críticos” [...] es relativamente autónoma” (Lecourt, 1970, p. XIII) y no se da de manera estática, ni en una sola vía, ni posee conceptos que son considerados únicos, ya que la historia de las ciencias no es una crónica o el relato de una serie de situaciones que se dieron por el azar, sino la historia de las ciencias, desde la epistemología, se encuentra ligada al “conjunto de las relaciones y de los

valores ideológicos de la formación social en la que se inscribe” (Lecourt, 1970, p. XIII). Es decir, en palabras de Canguilhem, el marco cultural.

Los conceptos, al ser la formulación de un problema no requieren de una sola forma de teorización, por el contrario, abren la posibilidad de abordar múltiples caminos para llegar a un verdadero sentido frente a ellos. Lo que significa la producción de diversos discursos, diversos temas y planteamientos que dan cuenta de la amplitud teórica que la conceptualización permite a través de un ejercicio discursivo no lineal, que implica un ir y venir entre las teorías y el tiempo histórico en que las mismas fueron elaboradas, de acuerdo a unas condiciones que las rodearon y que generaron su aparición. Por consiguiente, a través de la constitución de problemas, se puede resituar un fenómeno o hecho y develar lo que esos conceptos dicen sobre sí y sobre las dinámicas en las que fueron construidos, gracias a esa actitud crítica y de pregunta continua respecto a aquello que parece existir más no se le reconoce un origen.

De acuerdo con Noguera (2012) “las dinámicas discursivas están atravesadas por la acción de prácticas no discursivas de distintas procedencias que las actualizan y, en su ensamblaje, permiten “ver” y “decir” determinadas cosas en determinados momentos” (p. 24). Así, al hablar de la conceptualización de infancia dentro de la LPI nos referimos a un problema que dentro de unas condiciones particulares a nivel social, cultural, político y económico, es decir un marco cultural determinado que da cuenta de unas construcciones teóricas también específicas, asociadas con los tipos de discursos que se movilizan dentro del currículo, que se encuentra construido bajo la consigna del trabajo académico desde la mirada disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar y que permite construir un sentido de verdad sobre infancia que define o constituye a esta Licenciatura.

En consecuencia, la conexión con otros conceptos y sus condiciones particulares de aparición, permitirán producir un discurso que ayuda a la comprensión del problema que implica el concepto de infancia, entendiendo problema como aquello que da la posibilidad de pensar, reflexionar y encontrar relaciones y sobre el que se puede decir y teorizar para contribuir a encontrar ese sentido de verdad que menciona Canguilhem (1982) bajo todo un marco cultural que no es siempre el mismo y que, por ende, genera unos modos de conceptualizar particulares.

Del mismo modo, la presencia de múltiples conceptos que no necesariamente pertenecen

al mismo campo teórico, lleva a reflexionar sobre los modos en que se constituyen unos discursos en los que los conceptos, o elementos recurrentes como los denomina Foucault (1979), emergen dentro de un conjunto de reglas que son las disciplinas que se interesan en abordarlos y que, a su vez, organizan su aparición a través de “esquemas obligatorios de dependencias, de orden y de sucesiones” (p.93) y los disponen dentro de un campo de enunciados de manera organizada o en serie, sin que este proceso sea de carácter riguroso o esquemático.

Así mismo, este autor nos plantea que los conceptos no son los mismos siempre, es decir, que cambian de acuerdo con su uso y se agrupan de maneras distintas, pues todos no surgen al mismo tiempo ni bajo las mismas condiciones. Dicho de otra manera, investigar sobre los modos de conceptualización de la infancia, implica, siguiendo los análisis de Canguilhem y Foucault, ir tras la pista de otros conceptos que le son cercanos y que pueden venir de diversas teorías, enfoques o discursos, no ser temporalmente cercanos y, sin embargo, contribuir a la comprensión de la problematización planteada. En este sentido, es abordar un ejercicio crítico y reflexivo que, en algunos casos, produce más preguntas que respuestas al ser la conceptualización un asunto del inacabamiento, del continuo movimiento teórico que “consiste, por lo tanto, en hacer una pregunta sobre una pregunta” (Macherey, 2011, p. 44) y, por ende, no busca respuestas finitas. Así, abordar un trabajo, desde la perspectiva de los conceptos, es un modo de producir sentido frente a los problemas que emergen en diversos marcos culturales, pues:

un concepto no es una partícula atomizada e inmutable en el universo de las teorías, todo lo contrario; si podemos hacer historia de los conceptos es porque un concepto nunca es igual a sí mismo, porque muta, porque en cada ocasión tiene un sentido diferente, determinado por el contexto conceptual y por la intención con la que se realizan las experiencias y observaciones. (Bacarlett, 2009, p. 80)

Lo anterior muestra que los conceptos tienen una historicidad que hace posible su conformación, supervivencia y hasta su reconceptualización, pues ellos se movilizan dentro de unos momentos históricos que les permite su aparición y su desarrollo, además que garantizan unos movimientos en los discursos y los sujetos. Es decir, la historicidad de los conceptos no es un asunto lineal e inamovible, por el contrario, esta historicidad le otorga a los conceptos unas condiciones de posibilidad que no están sujetas a la mirada de un solo individuo sino que se

articulan a toda una época o temporalidad en las que emergen, pues “los conceptos y teorías antes que del pensamiento de un autor son producto de un conjunto más amplio de condiciones de posibilidad en donde no tiene cabida la noción de causalidad exterior” (Noguera 2012, p. 24).

Esto significa que abordar un ejercicio sobre conceptos es estar dispuestos a la movilidad que los caracteriza, a las tensiones que pueden surgir de diversos campos, así como a las múltiples relaciones que pueden tener con ellos que no necesariamente son de carácter continuo o lineal. Por lo tanto, el trabajo con los conceptos obliga a transitar por diversos discursos, temáticas y puntos de vista para lograr una mirada del campo o de los campos que se constituyen y que mutan constantemente gracias a que los conceptos emergen, viajan y se transforman y, que de acuerdo con Zuluaga & Herrera (2009):

No requiere ningún puente de continuidad para encontrar las condiciones de posibilidad de conceptos del presente porque la historia de conceptos es capaz tanto de analizar el régimen temporal de la producción de un saber, como de reconocer construcciones a posteriori. (pp. 40-41)

Así, un ejercicio de conceptualización como el que se propone en esta investigación, busca identificar cómo se conceptualiza a la infancia, qué conceptos se asocian a ella y se entiende, siguiendo a Canguilhem, que esto se encuentra interrelacionado con unas condiciones sociales, políticas y culturales que posibilitan ver y decir alrededor de los conceptos, pues ellos son históricos. Del mismo modo, según Foucault (1979), es referirse a que un concepto emerge en una situación determinada y empieza a decir cosas respecto a esas condiciones en las que surge, así como a los modos en que se utiliza dentro de los discursos que se constituyen a su alrededor.

El ejercicio epistemológico, propuesto por Canguilhem, no se suma a la tarea de organizar, de modo consecutivo, una serie de teorías que pueden o no mantenerse vigentes históricamente, sino que se refiere a la aparición de conceptos que indican la presencia y/o permanencia de un problema que puede ser explicado desde diversas teorías por fuera del campo en el que emergió y, de este modo, encontrar un sentido de verdad frente a esas preguntas formuladas y a ese marco cultural que las encierra y que posibilita su formulación, así como la

interacción con todos aquellos insumos discursivos y conceptuales que permiten construir un verdadero sentido para esas condiciones en las que emergen los problemas.

Por lo anterior, este autor muestra su interés por los conceptos más que por las teorías, ya que ellos permiten viajar hacia las teorías y no dependen específicamente de ellas, como es el caso de esta investigación en la que el concepto infancia es abordado como un problema que se analiza desde distintas fuentes teóricas, como por ejemplo, en las que se sustentan las líneas de profundización con las que cuenta el programa curricular LPI y, desde las cuales, se usan unos referentes teóricos que permiten reflexionar y producir sentido frente a este concepto. Aunque interrogar estas líneas de profundización y sus sustentos teóricos sería un ejercicio por fuera del objeto de esta investigación, vale la pena enunciarlo como ejemplo de lo que plantea esta perspectiva. Es decir, la movilidad de los conceptos y cercanía entre ellos, en la historia epistemológica de Canguilhem, se distancia de los presupuestos científicos en los que las teorías están compuestas de conceptos que se encuentran articulados jerárquica y coherentemente de manera tal que pareciera identifican o diferencian un campo teórico de otro.

Se abre paso a la idea de que los conceptos anteceden a las teorías y pueden dar lugar a ellas, debido a las situaciones en las que emergen y a esa movilidad que les permite asociarse a conceptos que pueden venir de campos disímiles, de la reflexión sobre otros problemas formulados antes desde otras miradas e intenciones y que pueden provocar la consolidación y transformación de un campo disciplinar y de la verdad construida alrededor de un objeto o hecho de las ciencias y de la historia misma.

Entender los conceptos bajo esta perspectiva, es decir como problemas que darían cuenta a la vez de unas problematizaciones propias de una época, permite ver que no siempre se está tratando de las mismas cuestiones y, además, que no serían asuntos abordados por las mismas teorías ni investigadores. Problematizar es, entonces, el objeto de discusión en un análisis conceptual, al permitir preguntar por múltiples formas, dentro del campo del conocimiento, acerca de ciertos hechos, preocupaciones y cuestionamientos y por el por qué, en un momento histórico y en unos grupos determinados, un asunto o cuestión se vuelve objeto de discusión, debate y producción.

Es el caso de esta investigación, que se pregunta respecto a cómo se conceptualiza la infancia dentro de un espacio particular como la LPI, donde, en ocasiones, se asume que se ha dicho todo respecto a la infancia, o se naturalizan acciones y discursos, o se convierte a la infancia en el centro de toda la atención teórica y práctica. Situaciones que, en sí mismas, son problemáticas al estar agenciadas por un marco cultural, en este caso contemporáneo, que posibilita analizar y construir discursos que presentan aquello que es posible decir frente a lo que significa conceptualizar la infancia dentro de esta Licenciatura. Por lo tanto, la problematización de infancia en la LPI no es un asunto de lo individual, ni de una sola teoría, sino de la multiplicidad de conceptos y teorías que permiten la reflexión sobre el sentido verdadero frente al concepto de infancia que constituye a esta Licenciatura.

A partir de lo anterior, se puede situar la pregunta por cómo se configura el concepto de infancia dentro de la LPI, ya que las condiciones de emergencia políticas, sociales y culturales permiten ver y decir ciertas cosas sobre ese concepto que precisamente por esas condiciones no tiene que ser el mismo que en otros momentos históricos. En el siguiente capítulo se hace una aproximación, a modo de mapa general, sobre las formas en que ha conceptualizado la infancia en la perspectiva de distintos saberes y momentos históricos, bajo unas condiciones que permitieron *ver* cierto tipo de cuestiones, y *decir* aquellos discursos que plantean, cada uno, un sentido de verdad en correspondencia con los marcos culturales en los que se constituyeron.

Así mismo, se puede encontrar la presencia de algunas de esas teorizaciones dentro de discursos más contemporáneos y de otros elementos que antes no se veían, o no se teorizaban del mismo modo, y que comienzan a emerger. Al respecto Zuluaga & Herrera (2009) plantean que:

la historia de la formación de los conceptos en los dominios del saber va más allá de lo asequible en el lenguaje de los textos, a partir de reconocer que hay procesos históricos en la formación de conceptos que pueden tener, además de una existencia temporal, una larga duración que los sitúa en las problematizaciones de nuestro presente, y cobran presencia, bajo diferentes formas, en las corrientes y paradigmas contemporáneos que circulan en el saber (p. 37).

Esa larga duración que caracteriza a los conceptos es una de las posibilidades para la constitución de diversos discursos, ya que los conceptos no pertenecen a un solo campo o teoría; por el contrario, pueden tener un papel dentro de múltiples teorías por su carácter móvil que, dentro de la historia de las ciencias propuesta por Canguilhem, se refiere a que los conceptos no pertenecen propiamente a un campo discursivo o una teoría, sino que se pueden mover entre distintas teorías y su procedencia puede estar en ámbitos teóricamente cercanos o no. Esto significa que la producción de conocimiento, a través de los conceptos, no es un asunto que se encuentre establecido, delimitado y dado como una verdad absoluta; por el contrario, es un asunto que requiere de un ir y venir, de un examinar el marco bajo el cual se producen ciertos discursos y de la variedad que esos discursos pueden contener gracias a que no están sujetos a una sola manera de teorización.

1.2. La Formación de los conceptos en Foucault

De acuerdo con Foucault (1979), los modos de decir o de producir teorizaciones, denominadas “formaciones discursivas”, se estructuran a través de una serie de elementos de carácter heterogéneo como la formalidad, la organización interna de un texto y las relaciones con otros textos, entre otros, que se suman al marco cultural que propone Canguilhem y que “permite delimitar el grupo de conceptos, dispares no obstante, que le son específicos [...] lo que constituye un sistema de formación conceptual” (Foucault, 1979, p. 97). Sin embargo, este sistema no es la definición única e inmediata de los conceptos que allí se encuentran, pues no lo toma el autor como un asunto de clasificación o comparación:

La descripción de tal sistema no podría equivaler a una descripción directa e inmediata de los conceptos mismos. No se trata de hacer su lista exhaustiva, de establecer los rasgos comunes que puedan tener, de hacer su clasificación, de medir la coherencia interna o probar su compatibilidad mutua; no se toma como objeto de análisis la arquitectura conceptual de un texto aislado, de una obra individual o de una ciencia en un momento dado (Foucault 1979, p. 97).

Esto significa que hacer un trabajo a partir de los conceptos no se refiere a la simple identificación de ellos dentro de los discursos, para luego llevar a cabo una tarea puramente estructural de clasificación y explicación de su naturaleza lingüística y pertenencia a una disciplina. Por el contrario, trabajar con los conceptos es encontrar relaciones con otros conceptos así no pertenezcan a la misma teoría o disciplina y, así mismo, buscar explicaciones de lo que pueden significar sin relación directa con unas construcciones discursivas que pertenecen a marcos culturales distintos.

Lo anterior nos lleva a la tarea que Foucault (1979) propone de mantener distancia con ese sistema conceptual o grupo de conceptos que han sido identificados y, a través de un conjunto de esquemas que plantea “de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal o recíproca” (p.98), encontrar cómo los conceptos reaparecen, se separan, se recomponen, se hacen más extensos o específicos y se vuelven a usar dentro de otras estructuras lógicas, con lo que logran formar nuevos contenidos semánticos y nuevas organizaciones entre ellos. En palabras del autor “estos esquemas permiten describir, no las leyes de construcción interna de los conceptos, no su génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre, sino su dispersión anónima a través de textos, libros y obras” (Foucault 1979, p. 97).

Este asunto de la dispersión, de acuerdo con Foucault (1979), caracteriza un tipo de discurso y genera entre los conceptos “formas de deducción, de derivación, de coherencia, pero también de incompatibilidad, de entrecruzamiento, de sustitución, de exclusión, de alteración recíproca, de desplazamiento, etc.” (p.98) que refieren a las reglas del campo en que los conceptos pueden coexistir, que denomina nivel preconceptual y que posibilitan describir, dentro de un campo discursivo, las relaciones de dependencia, la constitución de validez, de normatividad y de actualidad de los conceptos, y demarcar el espacio en que se forman ellos mismos al establecer los diferentes caminos o “vías que de un aspecto a otro permiten la circulación, el traslado, las modificaciones” (p.100) que pueden influir en la transformación de su forma o el campo en el que sean utilizados.

Este nivel preconceptual no constituye el origen o el punto de fundación de los conceptos fuera del tiempo y de la historia; por el contrario, el filósofo plantea que es el discurso mismo el “lugar de emergencia de los conceptos” (Foucault, 1979, p. 101) a partir de las regularidades dadas dentro del discurso y de las redes conceptuales que allí se gestan, que pueden ser

compatibles o incompatibles, y que determinan las reglas de cualquier práctica discursiva que, además de estar enmarcada en la historia, es inagotable porque “da cuenta de un juego muy considerable de conceptos y de [...] transformaciones que afectan a la vez esos conceptos y sus relaciones” (p.101). De este modo, lo preconceptual daría cuenta de un primer nivel de los discursos al referirse a las reglas que se encuentra dentro de ellos, más no podría entenderse como el punto de origen de los conceptos, a razón que estas reglas no se refieren a las condiciones de posibilidad en las que emergen los conceptos y que son claves dentro de las perspectivas de Canguilhem y Foucault.

Así mismo, estas reglas de formación de los conceptos, que se encuentran dentro de los discursos, no corresponden a individualidades o mentalidades específicas, ni son universales, es decir, no son las mismas para todos los campos discursivos, ni tienen una extensión indefinida. Por lo tanto, esas reglas tienen una especificidad de acuerdo con el campo al que pertenece el discurso que hacen que se constituya y que, por ende, lo caracterizan. De acuerdo con Foucault (1979):

Las reglas de formación de los conceptos, cualquiera que sea su generalidad, no son el resultado, depositado en la historia y sedimentado en el espesor de los hábitos colectivos, de operaciones efectuadas por los individuos; no constituyen el esquema descarnado de todo un trabajo oscuro, en el curso del cual los conceptos hubieran aflorado a través de las ilusiones, los prejuicios, los errores, las tradiciones. (p. 103)

De este modo, en la formación de los conceptos se suman a las creencias, las ideas y los temas sobre los que se puede constituir un discurso, el uso de una serie de reglas que en el campo preconceptual posibilita evidenciar las regularidades que hacen posible “la multiplicidad heterogénea de los conceptos” (p. 103) y a su vez, encontrar que ellos no emergen de la individualidad, ni se quedan estáticos en el tiempo y en la historia, pues no se trata de un discurso metódico, sino que se trata de un discurso histórico atravesado por dificultades, obstáculos, momentos de crisis, juicios y verdades.

Por lo tanto, no se trata solo de un asunto del método que nos plantea un recorrido que pareciera plano o de una sola vía, sino de todo un marco que envuelve el discurso de la historia

de las ciencias. En consecuencia, referirse a los conceptos dentro de este trabajo de investigación es precisamente tomar distancia de aquellas concepciones o nociones que existen frente a un campo como la infancia y abordarla desde una perspectiva que sitúe su teorización dentro de unos marcos culturales propios que permitan ver cómo esta problematización no es exclusiva de una disciplina, de un momento histórico ni de un individuo.

Aunque este trabajo de investigación no se concentra en el nivel preconceptual de la infancia, pues no se trata de un análisis arqueológico, el esfuerzo es por identificar los modos de conceptualización de la infancia, mediante la lectura de materiales que están delimitados en el tiempo y cuya naturaleza no se ajusta a los principios de la dispersión en el archivo que se proponen los estudios arqueológicos, dado que se trata de un conjunto de trabajos de grado. Esto no equivale, entonces, a analizar el nivel pre-conceptual de la infancia, aunque se trate de la caracterización sobre el modo, o los modos, en que se conceptualiza este objeto, por cuanto se trata de identificar a qué otros conceptos se articula en los trabajos de grado de la LPI. Lo que derivó en el análisis para caracterizar la conceptualización de infancia dentro de esta Licenciatura en un periodo determinado y en un marco cultural específico.

Hablar de la conceptualización de infancia es pensar en una serie de problematizaciones desde las cuales se pueden ver y decir múltiples aspectos, es decir es abordar la construcción de múltiples discursos que no tratan de mostrar este concepto como un asunto de evolución o de estancamiento, sino de lo que se puede decir o pensar alrededor del mismo desde diversos campos teóricos que posibilitan su emergencia, así como su conceptualización.

En el caso de la presente investigación se trató de caracterizar los modos de conceptualización de la infancia en un conjunto de documentos procedentes de un programa curricular sobre infancia y no sobre la emergencia del concepto, pues este es un trabajo que habría desbordado los límites de la investigación y que, de otro lado, ya ha sido realizado desde distintas perspectivas teóricas (la sociología, la psicología, la pedagogía, entre otras), cuyo balance se verá en el siguiente capítulo.

Al contrario, de lo que se trata es de mostrar cómo la infancia es un objeto de conceptualización en función de otros conceptos, procedentes a su vez de diversos espacios o campos de saber; este es el caso de los conceptos del derecho (discurso jurídico-normativo), el

desarrollo integral, las pautas de crianza y el cuidado, entre otros, que emergieron dentro de esta investigación y que se abordan, de manera particular, en los Capítulos 3 y 4 en los que se presenta el análisis de los hallazgos de la lectura temática realizada a los documentos base que son los trabajos de pregrado. Las posibilidades de análisis, reflexión y explicación que se pueden construir frente a infancia, esos otros conceptos, discursos, que empiezan a desprenderse o ligarse de esta problematización, que se tratan en los capítulos de análisis que giran alrededor de los conceptos identificados dentro de la tematización.

Frente al análisis de los conceptos, identificados en la tematización de los trabajos de pregrado y siguiendo a Canguilhem, se hace necesario atender a la precaución de diferenciar entre la palabra y el concepto ya que, “no es posible deducir mecánicamente la presencia del concepto partiendo de la presencia de la palabra” (Lecourt, 1970, XVII), pues no son lo mismo y la ausencia de esta diferenciación podría llevar a perder de vista no sólo un concepto sino grupos de conceptos.

Por tanto, hacer la diferenciación entre palabra y concepto es fundamental dentro de esta perspectiva, además de lo anterior porque, como ya se ha mencionado dentro de este capítulo, la formulación de un problema no es estática, es decir se puede reformular en campos teóricos distintos, puede ser transformado o ser totalmente contrario. Al respecto Canguilhem dice, que hablar de la historia de las ciencias es referirse a las maneras en que una ciencia plantea y resuelve los problemas que instaura, es evidenciar cuáles fueron las tensiones, acuerdos, imprevistos y cambios que se dieron en la constitución de su historia.

Así la infancia, dentro de esta perspectiva, es un problema que debe ser abordado, discutido, reflexionado y analizado desde diversos campos que sean útiles para su conceptualización y, por tanto, es importante atender a lo planteado por Canguilhem, citado por Lecourt, respecto a la diferencia entre la palabra y el concepto: “el concepto es esencialmente “problemático”, puede suceder que la formulación del problema se haya efectuado antes de que haya sido inventada la palabra, o antes de que se la haya importado desde otro dominio teórico” (Lecourt, 1970, p. XVIII). Por consiguiente, el análisis de la variedad de conceptos, identificados dentro de la tematización, desde diversos campos disciplinares provee las pistas y los argumentos para comprender cómo se conceptualiza a la infancia dentro de la LPI.

Para finalizar, es necesario resaltar, por un lado, la importancia de los conceptos para rastrear la consolidación de un sentido de verdad y los múltiples tránsitos que pueden tener dentro de distintas ciencias, así como las implicaciones de estos conceptos en los momentos sociales, culturales y políticos en los que los sujetos están inmersos y que transforman las relaciones con el conocimiento, a su vez que aportan en la constitución de nuevos campos de conocimiento. En palabras de Zuluaga & Herrera (2009):

Un concepto puede ser abordado teniendo en cuenta sus relaciones de significación, sus funciones epistemológicas, sus perspectivas disciplinarias, sus exigencias teóricas producidas no sólo en un paradigma o en una corriente[...] Esto indica que la naturaleza del concepto está sometida a una diversidad de comportamientos según el lugar y la forma como se lo aborda, por una ciencia que exige aplicación, por una teoría que lo considera nodular en sus fundamentos, o por una corriente de pensamiento que lo cuestiona o lo retoma, o como parte de un *campo conceptual* (p. 38).

Por otro lado, esta pluralidad en el análisis de los conceptos enfatiza en la importancia de la movilidad de los mismos y la no exclusividad a ciertas teorías o campos disciplinares, lo que indica una potencia para un trabajo investigativo como el propuesto aquí, pues la posición de un concepto dentro de un marco cultural significa que “posee una historicidad que tiene que vérselas justamente con la discusión de la epistemología, o sea, con la propia historia de las ciencias que a él lo constituyen” (Rubio 2018, p. 4) y que plantea los desplazamientos, funciones, entrecruzamiento entre regiones de conocimiento y el tránsito entre ellas (Zuluaga & Herrera, 2009) que favorecen una lectura de problemas contemporáneos en clave de las construcciones teóricas dadas en las tradiciones, lo que significa una relación con unas condiciones de posibilidad.

Por último, abordar ciertas problematizaciones, desde esta perspectiva de la historia, constituye un camino para la consolidación de diversos discursos, ya que “los conceptos son la bisagra” (Zuluaga & Herrera, 2009 p. 41) que une un conjunto de conceptos que no necesariamente pertenecen al mismo campo, pero funcionan como unos lentes para leer de cierto modo los problemas formulados y posibilitar así unas construcciones de carácter “intelectual [...] que traza fronteras y dice de su interioridad en función de debates que son estrictamente

epistemológicos” (Rubio 2018, p. 4) restituyendo así el diálogo y la pluralidad entre los conceptos como necesarios para la consolidación de discursos con una historicidad propia.

2. MÚLTIPLES MIRADAS AL CAMPO DE LA INFANCIA

La infancia ha sido abordada desde diversas perspectivas que profundizan en su definición, en sus condiciones de aparición, en los modos en que se instala en el mundo histórico, social, cultural y educativo y en la relevancia que ha adquirido en el mundo contemporáneo. Estas perspectivas, sin que sean las únicas que abordan el asunto de la infancia, presentan un panorama amplio y diverso respecto a los modos en que se conceptualiza alrededor de ella.

Lo anterior lleva a pensar que no existe una sola manera de entender lo que se quiere decir sobre la infancia, del mismo modo muestra que no hay un consenso teórico frente a este concepto, pues diversas disciplinas se han preocupado por abordarla y darle un lugar dentro de su campo, sin que ello indique que ya todo está dicho sino que es la infancia el objeto de múltiples preguntas e investigaciones.

Es así como aparecen, dentro de la vasta producción al respecto, unas líneas para comprender a la infancia entre las que se pueden encontrar perspectivas como la histórica, la sociológica, la pedagógica, la psicológica, la antropológica y la filosófica, por nombrar solo algunas de ellas. La intención en este capítulo es presentar panorámicamente las líneas o los saberes que se han ocupado de conceptualizar sobre la infancia al modo de un campo, lo que significa en términos de Marín & León (2018) “un espacio abierto donde se localizan tanto los conceptos y teorías de las disciplinas que hacen de la infancia su objeto de conocimiento” (p. 33). De este modo, se presentarán esas perspectivas que se han ocupado de abordar a la infancia dentro de un marco cultural determinado, lo que les ha permitido producir ciertos discursos sobre ella.

Esta intención de presentar el panorama respecto a la infancia es esencial dentro de este trabajo de investigación, ya que se planteó como objetivo caracterizar los modos en que se conceptualiza a la infancia en la LPI, para lo cual es necesario reconocer teóricamente el campo de la infancia y hacerlo útil en el análisis de los hallazgos de la tematización de los trabajos de grado desarrollados por las estudiantes en el marco de esta Licenciatura, y que se presentarán en capítulos posteriores. Por tanto, la síntesis, que a continuación se desarrolla, aporta en la búsqueda de esa conceptualización de infancia y su organización está dada por ciertas relaciones entre perspectivas que fueron determinadas por la autora de esta investigación.

2.1. Mirada Histórica, Social y Cultural

La perspectiva histórica se encuentra de la mano particularmente de autores como Phillipe Ariés y Lloyd DeMause quienes, a través de un trabajo iconográfico y psicogenético respectivamente, marcaron el camino para la aparición de múltiples estudios alrededor de la

infancia, ya sea para presentar, por un lado, avances o nuevas líneas frente a cada una de estas miradas planteadas por estos autores y, por otro, algunos estudios que surgen para distanciarse de los planteamientos hechos por ellos. En cualquiera de los casos, se evidencia la referencia que estos teóricos han sido para hablar de la infancia desde una mirada historiográfica, así como también para abrir paso a otras perspectivas como la de estudios sociológicos alrededor de la infancia.

Phillipe Ariés, a través de un ejercicio de lectura de imágenes, presenta a aquellas figuras de niño-adulto que, en sus análisis, reflejan lo que, en diferentes momentos históricos, se vivía comúnmente dentro y fuera de las familias y que involucraba a esa infancia que se hallaba dentro del mundo social bajo una serie de nominaciones y prácticas habituales a las dinámicas de los grupos humanos de la época y no como un asunto exclusivamente natural.

De esta manera, Ariés plantea la aparición de esa imagen infantil en su recorrido histórico de carácter iconográfico, en el que, de acuerdo con Simonetta Ulivieri (1986), “el estudioso francés se proponía explicar históricamente este tránsito del olvido a la centralidad de la infancia” (p. 61); ya que el niño pasó de ser uno más en el mundo social de los adultos, de convivir, trabajar e interactuar de la misma manera que ellos, a ser identificado como un otro que desempeñaría una función particular dentro de las familias y las sociedades.

Ariés hace referencia a que la identificación de la infancia por parte del adulto es un asunto progresivo, es decir, no es un momento determinado y único dentro de la historia, sino que avanza a medida que los grupos humanos también lo hacen. Es así como este autor relaciona la aparición de la infancia con hechos sociales y culturales que se gestan en diferentes periodos y territorios y que, al rastrearlos, proporcionan un panorama frente a la centralidad de la infancia y le permite decir que no es exclusiva de la modernidad, sino que ha emergido de modo gradual, donde ciertas prácticas ya plantean la importancia de diferenciar a la infancia de los adultos a través de una serie de características distintivas que se le otorgan. Al respecto Ariés (1986) afirma:

Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha

tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión. (p.12)

Durante la antigüedad los niños estuvieron asociados a diversas prácticas sociales y culturales, como el matrimonio, la adopción, la religión, el arte, el trabajo, entre otras, que evidencian un proceso de visibilización y de asignación de un rol dentro de los grupos sociales que los llevó a formar parte de las costumbres de los grupos humanos y, así, alcanzar una forma llamativa para los adultos que hizo que se les prestara atención, cuidado y educación, lo que significa una fuerte sensibilidad hacia este grupo poblacional que aparece como “preludio de la explosión demográfica en la Europa del siglo XVIII” (Marín & León, 2018 p. 21), lo que significa que la aparición de esa centralidad en los niños generó paulatinamente unas transformaciones a las mismas sociedades de la época.

Esta sensibilidad es identificada con atributos como la debilidad y la ternura, que generaban ciertos modos de ser del adulto para con los niños, marcados por los mimos y la sobreprotección como “expresiones de ese sentimiento que definieron y justificaron muchas de las prácticas” (Marín & León, 2018 p. 21) que se llevaron a cabo en diversos momentos. Sin embargo, Ariés nos plantea que ese tipo de sensibilidad comienza su desaparición hacia el siglo XVII en Francia, cuando inicia un sentimiento que empieza a “perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX. Un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar, y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación” (1986, p.14). De este modo, esa sensibilidad hacia la infancia empieza a ligarse a un proceso social y cultural llamado educación que, de manera preponderante, se fortalece sobre otros procesos y que marca ciertas formas en que el adulto identifica al niño y se relaciona con él.

Por consiguiente, ese sentimiento bifronte del que habla Ariés empieza a apoderarse de todos los modos de entender y acercarse a la infancia, de tal manera que “Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (Ariés 1986, p.14), que atraviesa las ideas y formas de relación de los

adultos con los niños, centrando toda la atención sobre ellos, de manera que se convierten en el asunto sobre el cual empiezan a girar múltiples preocupaciones no sólo en el ámbito de la educación, sino en otros niveles como el social.

Este descubrimiento de la infancia, que Ariés denomina sentimiento de infancia y que lo relaciona a prácticas sociales, familiares y luego escolares que se vislumbran desde la antigua Grecia y Roma hasta el mundo moderno, se encuentra ligado a esas estructuras educativas que apuntan a la formación fuera de casa, a manos de otros personajes que asumían la responsabilidad de educar a los niños, pues era necesario trabajar sobre aquellas situaciones y conductas que habían sido consideradas normales, pero que se debían erradicar por identificarse ahora como faltas, lo que llevó a que ese sentimiento de severidad desembocara en prácticas de vigilancia y disciplina (Noguera, Álvarez & Herrera, 2018) que eran responsabilidad de los adultos para garantizar la educación y el futuro de esos niños.

En este sentido, se conecta, en esta perspectiva histórica, Lloyd DeMause con su historia de la educación. DeMause plantea la aparición de la infancia en sus estudios, compartiendo con Ariés algunos aspectos como: la conceptualización, la temporalidad, los elementos sociales y los institucionales que rodearon la consolidación de los modos en que emergió la infancia.

En DeMause el “sentimiento de infancia se analiza más como el resultado del proceso de evolución y desarrollo de las relaciones entre padres e hijos” (Marín & León, 2018 p. 23). Por ello, planteó, en sus textos, que las formas de educación de la infancia estaban conectadas con los padres, pues ellos eran necesarios para los procesos de regulación por los que debían atravesar los niños. De este modo, sus estudios muestran el papel de los adultos, de manera particular los padres, en cuanto a brindar atención continua a sus hijos como parte de esos procesos educativos y a la vez psicológicos, por estar vinculados a los comportamientos que se debían regular como parte de la educación de aquellos que se convertirían en una clase de adulto.

Aunque los planteamientos de DeMause fueron muy discutidos por explicar ese sentimiento hacia la infancia desde una perspectiva psicológica, no se puede desconocer su impacto en ciertos espacios sociales en razón de la fuerza de “sus consideraciones sobre el cambio en las relaciones entre adultos e infantes como expresiones de civilización propios de la

modernidad” (Marín & León, 2018 p. 23), ya que, de acuerdo a otros autores, la relación entre padres e hijos se ha constituido y configurado históricamente para dar paso a unas formas de convivir y de actuar entre ellos.

Estas configuraciones son producto de las prácticas que se forjan en la convivencia diaria, según las necesidades y los deseos de los sujetos que comulgan juntos dentro de un contexto, es así como en la antigüedad no se pensaba que el niño requería un trato especial. De hecho, el niño estaba contemplado por la función que le otorgaran sus padres, pues no existían normativas ni prácticas particulares que lo cobijaran. Al respecto Norbert Elías (1998) nos dice que:

La barrera de sensibilidad de los hombres antiguos-como la de los europeos en la Edad media y aún en la temprana Edad moderna- era muy distinta de la actual, especialmente en lo referente al empleo de la violencia física. El trato violento entre los hombres era habitual, estaban condicionados para ello. A nadie se le ocurría que los niños requirieran un trato especial. (p.415)

Esta figuración de la infancia, bajo las características históricas, sociales y culturales de diversas épocas, podría pensarse como un paso o momento necesario en la organización de las relaciones entre los adultos y los niños, ya que se debe recordar que los niños eran tratados, en el mejor de los casos, como otro más, lo que significa que estaban contenidos dentro de las prácticas sociales e individuales que los adultos vivían y eran parte de esos procesos de coacción y autocoacción que entraron a actuar sobre los hombres.

Para DeMause (1974), la infancia y sus relaciones con el adulto no son un asunto exclusivamente socio-cultural que se da por las transformaciones que las sociedades tuvieron a lo largo de la historia, sino que estas relaciones son producto de “los cambios “psicogénicos” de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones” (p. 17). Por tanto, para este autor el asunto está ligado a lo psíquico como un condicionante de las prácticas que se transmiten en las generaciones y que garantizarían la evolución de las sociedades.

Los anteriores aspectos llevan a identificar que los niños no se encuentran alejados del proceso civilizatorio, por el contrario, llegan a formar parte de esas dinámicas construidas por el

adulto y dependen de él. A razón que su carácter individual necesita ser civilizado por otro que ya sea parte de ese proceso, tarea para los padres, a través de unas prácticas de crianza que se encuentran determinadas por las estructuras psíquicas que se transmiten de generación a generación y que, en términos de DeMause, son reacciones del adulto ante las necesidades de un niño.

Por lo tanto, es clave resaltar que la relación entre padres e hijos, abordada en los planteamientos de DeMause, no solo marcó los procesos civilizatorios de la modernidad, sino que, de acuerdo con Marín & León (2018), “se usan hasta hoy en distintas instituciones y sociedades para reafirmar la importancia de políticas y prácticas sociales” (p.23) que implican a los niños como centro de los intereses y deseos de los adultos que participan en la consolidación de las sociedades contemporáneas.

En este marco histórico es posible articular los modos en que se busca comprender la infancia en una perspectiva social y cultural, pues tanto Ariés como DeMause hacen sus planteamientos sobre la infancia desde unas relaciones con los movimientos sociales y culturales de su época que contribuyeron a la construcción de otros discursos alrededor de la infancia durante los siglos XIX y XX, en medio de unas transformaciones de orden social y político que permitieron la apertura de nuevos debates frente a la infancia, así como múltiples preguntas y preocupaciones sobre las prácticas que en la contemporaneidad se han gestado a su nombre. Estos nuevos discursos, venidos de diferentes disciplinas, presentan el desplazamiento o transformación de la infancia tal como se entendió en la modernidad.

Esta transformación frente a lo que se entiende por infancia en la contemporaneidad, procede de una serie de cambios sociales, políticos, culturales y, por ende, en las prácticas de los niños y los adultos dentro de los contextos y realidades en las que se encuentran inmersos. La infancia entonces es entendida como “una configuración cultural que se produce en la correlación de saber, formas de normatividad y de subjetividad” (Cárdenas, 2018 p.21). En ese sentido, los discursos contemporáneos se distancian de aquellos que proponen a la infancia como frágil, inocente y como un estado natural que mantiene unas relaciones con los adultos de carácter asimétrico, atravesadas por el poder. Por el contrario, la posicionan como “una construcción histórica. Es también una categoría cultural y política que tiene unas consecuencias muy prácticas con respecto a la forma de “pensar en los niños” de los adultos” (Giroux, 2000 p.

16) por lo que se pone el acento en el tipo de relaciones que se establecen, bajo este marco teórico, entre los niños y los adultos, así como en los modos en que se conceptualiza a la infancia como categoría.

En esta perspectiva sociológica se asume a la infancia “como una noción, como una construcción social, histórica y cultural que de hecho se transforma o desaparece por efecto de los cambios sociales y culturales actuales” (Marín & León, 2018 p. 45) y que, de acuerdo con diversos autores como Carli (2011), Postman (1999), Buckingham (2013), Giroux (2000) entre otros, esos cambios están sujetos a los medios masivos de comunicación, el marketing y todo un grupo de especialistas alrededor de la infancia y el consumo. Lo que significaría, en términos cercanos a estos autores, que gracias a estos factores de cambio y al papel de los adultos y los niños dentro de ellos, la infancia ha muerto o se ha transformado respecto a lo que se entendía sobre ella en la modernidad.

Carli (2011) plantea, dentro de esta perspectiva histórica, social y cultural, que los cambios profundos que han marcado la contemporaneidad llevan a indagar sobre las mutaciones en la experiencia infantil y, por ende, “acerca de las formas de reproducción humana de una sociedad, en cuanto la educación y la política intervienen en la construcción de formas de filiación entre las generaciones” (p. 10). Esto supone una mirada menos idealista sobre la infancia y una indagación sobre ella desde la amplitud de las preguntas, las tensiones y los múltiples discursos que pueden surgir en diversos contextos y momentos históricos.

En este sentido, Carli (2011) plantea que abordar a la infancia, desde una perspectiva histórica y cultural, es dar paso a indagar las articulaciones del entramado social, económico, político y cultural con la vida infantil, lejos del determinismo desde el cual es habitual pensar la infancia y los niños. Es decir, reconocer las huellas que en la experiencia infantil dejan las instituciones como la familia y la escuela, los medios de comunicación y los saberes de expertos, así como los cambios que ellos generan en las relaciones entre los adultos y los niños y a partir de allí, explicar o construir otros discursos sobre la infancia como categoría y sobre la identidad infantil, como la llama este autor.

En esa misma vía Cárdenas (2018) plantea que la relación existente entre la infancia y la experiencia, además de aportar en cuanto a nuevas posibilidades de reflexión respecto a esas

formas determinadas o fijas de pensar la identidad de los niños, también permite comprender “las categorías que los instalan en determinadas formas de ser y pensar como constructos históricos, culturales y, entonces, políticos” (p.21) es decir, como una configuración que resulta y se transforma gracias al entramado socio-cultural que les rodea, les antecede y que es necesario reconocer.

Lo anterior lleva a pensar en la importancia de historiar, o mejor, de recoger los múltiples y variados discursos que se han constituido históricamente alrededor de la infancia, para pensar, desde allí, los tránsitos de diversos marcos culturales, como llama Canguilhem (1982), a los diversos momentos históricos, sociales y culturales en los que emergen distintas teorías y quizás conceptos, que ha tenido la infancia y las implicaciones de estos marcos en los modos en que se visibiliza, invisibiliza o desplaza a la infancia como categoría y como experiencia de los niños en relación con los adultos y las maneras en que este comprende el mundo.

Como parte de este marco cultural, Buckingham (2002; 2013) en la misma línea de Carli, presenta, a través de su trabajo alrededor de los medios de comunicación y el marketing, que la infancia como una construcción social y cultural tiene hoy un lugar importante dentro de las discusiones al plantear un distanciamiento con aquellos discursos que la definen como una categoría universal y natural que se encuentra determinada biológicamente. Este autor indica que: “El significado de “infancia” está sujeto a un proceso de constante lucha y negociación, tanto en el discurso público [...] como en las relaciones interpersonales, entre iguales y en la familia” (2002, p. 18) y que este significado resulta de una serie de “procesos sociales y discursivos” (p.18) que presentan cambios, contradicciones y relaciones con lo que los adultos y las instituciones necesitan y desean sobre los niños.

Para Buckingham (2002), la definición y el uso de la categoría infancia se encuentra en medio de dos tipos de discursos “Primero, los que *sobre* la infancia producen los adultos fundamentalmente *para los adultos*, [...] Segundo, los discursos que los adultos producen *para los niños*” (p.20). En este sentido, el autor nos habla de un cierto relativismo en la definición de infancia: a su vez que no es neutral, ya que al ver la infancia como una construcción social y cultural, también se está refiriendo a los niños y sus modos de ser o de configurarse dentro de

unos contextos determinados, con unas necesidades propias y bajo el influjo de las relaciones tejidas con los adultos y sus pares dentro de unos marcos culturales también propios.

Estos dos tipos de discursos, de los que habla Buckingham, se evidencian dentro de su texto *La infancia consumista. Crecer en la cultura materialista* (2013) donde él “trata de refutar la idea popular de los niños como consumidores incompetentes y vulnerables [...] también rechaza la presentación festiva del consumo como expresión del poder y la autonomía de los niños” (p. 12), ya que considera son posturas simplificadoras de lo que significa el consumo infantil dentro de las relaciones sociales que se tejen en la contemporaneidad y, por ello, plantea que no pueden quedarse los análisis en el borde de lo moral y sentimental, y así dejar por fuera aquellos asuntos del orden de lo social y lo cultural que forman parte del debate sobre la infancia y, en este caso, el consumo como uno de los escenarios sociales y culturales en los que ella se mueve, pues están en juego aquellos significados y modos de ser dentro del mundo social y cultural.

Buckingham, a lo largo de sus planteamientos, presenta unas comprensiones de la categoría infancia y su transformación o desplazamiento asociados al mundo del consumo. Estas comprensiones van desde aquellas que abordan a la infancia anclada en la idea del cuidado y la protección, que se encuentra regulada por otros como el Estado, y otras en las que la infancia está regulada por el mercado y tiene una capacidad de decisión y autorregulación que le permite enfrentarse a las demandas del mundo. Así mismo, el autor nos muestra como cada una de estas miradas se subordina a las necesidades de aquellos que hacen parte del mundo del consumo y que requieren ciertos comportamientos de los niños y los adultos como respuesta a sus demandas.

Estas comprensiones de infancia están inmersas en una serie de problemáticas que, en muchas ocasiones, son creadas o manipuladas para lograr el éxito que buscan aquellos que estructuran activamente (Buckingham, 2013) y que no es fija sino por el contrario, fluctúa continuamente. Ante este panorama tan cambiante, la infancia como categoría teórica se encuentra a merced de los encuadres realizados continuamente a esta serie de problemáticas. Es así como, frente a unos discursos en contraposición al consumo infantil, emerge la figura de los niños como seres vulnerables que se encuentran en inminente peligro y por ello, “se instaba a los

padres a que se responsabilizaran de su protección y del desarrollo de una personalidad sana” (p. 18), lo que nos indica una vuelta a la mirada moderna de infancia.

El autor nos plantea, a través de múltiples investigaciones realizadas alrededor del marketing, los reivindicadores y el consumo infantil, cómo se encuentra vigente la idea del sentimiento hacia la infancia como desvalida que necesita del acompañamiento responsable de otro que es el adulto quien se debe encargar de su cuidado y protección. Este proceso regulado por las normativas dadas por el Estado, pues es la infancia una preocupación continua y el centro de múltiples debates ya sea para contrarrestar la fuerza con la que los medios de comunicación y el mundo del consumo la atacan, pues “Los niños ocupan la categoría moral más elevada: son interpretados como víctimas sin culpa, inocentes y moralmente puras” (Buckingham, 2013 p. 22) o para desviar la atención sobre otros problemas de mayor dimensión que incluyen el deterioro de la familia, el vacío cultural y el aumento descontrolado del mercado dirigido a la infancia.

Estos problemas traen consigo, a modo de argumentos, la perspectiva de infancia contemporánea en la que se entiende a los niños como capaces de decidir respecto a lo que necesitan y quieren, que no están sujetos a lo que los otros establezcan, sino que tienen todas las capacidades y la libertad de asumir la toma de decisiones y además ejercer un poder sobre esos adultos respecto a lo que es necesario elegir para el consumo. En esta perspectiva, de acuerdo con Buckingham (2013), el niño consumidor pasa “de ser una víctima pasiva” (p.31) a ser un niño “sofisticado, exigente y difícil de satisfacer” (p.31) lo que genera fuertes debates entre aquellos que salvaguardan la idea de infancia como inocente y los que buscan situarla como poderosa, competente y autónoma.

En este sentido, la infancia contemporánea se sitúa dentro de los discursos que ponen al alcance de los niños todo un mercado de bienes, de servicios y de producción simbólica en el que no existen fronteras. Por el contrario, es abierto a las nuevas necesidades y capacidades que tienen los consumidores, quienes aprenden a ser consumidores eficaces a través de la comprensión y el desarrollo de actitudes y destrezas respecto al marketing y los *mass media*. Esto implica que no se requiere de otros para lograr ese conocimiento, pues se está hablando de aprendizaje y, por tanto, la dependencia del adulto para ser parte de las sociedades de consumo estará determinada para unas etapas o edades nada más, en las que la influencia de ellos permite

su competencia y autonomía posterior.

Esta mirada, desde el aprendizaje, deja fuera, según las investigaciones tomadas por Buckingham dentro de su libro, las experiencias sociales y culturales de los niños, así como la diversidad de entornos en los que ellos se mueven y que influyen en sus experiencias, pues la idea del aprendizaje de manera continua y de acuerdo a unas etapas desconoce todos los elementos socioculturales que rodean a los niños durante esa “evolución” y, por consiguiente, complejiza las discusiones frente al consumo y sus efectos en la infancia.

Así, se hace evidente que, dentro de los análisis alrededor de la infancia en el mundo del consumo, no hay un consenso respecto a su papel, ya que algunos investigadores la eluden, no la consideran importante o la ven como un efecto del mismo consumo. Sin embargo, así sea de manera marginal, la infancia como categoría está a la orden de los discursos a favor o en contra del consumo y de lo que viene con él. Así mismo, de los modos en que se visibiliza o no a los niños dentro de los diversos órdenes sociales y las problemáticas que los rodean.

Por tanto, es necesario asumir que existen diversas posturas frente al papel y la importancia de la infancia dentro de las nuevas dinámicas sociales y culturales que llevan, como lo muestra Buckingham, Carli y otros, a dejar de ver a los niños como humanos que solo se desarrollan biológicamente, sino también evidenciar su construcción como sujetos sociales y culturales pertenecientes a unas realidades familiares, escolares, sociales, culturales y políticas que atraviesan sus experiencias y les permite construir su identidad y establecer sus relaciones con los demás, así como con las diversas realidades que se encuentran en los espacios sociales y culturales que se transforman del mismo modo que lo hace el concepto de infancia.

En el siguiente apartado se presentará cómo la infancia y la educación, en tanto realidad en la que los niños se construyen como sujetos sociales y culturales, se conectaron históricamente para comprender también su constitución como sujetos de la educación.

2.2. Mirada Psicológica y Pedagógica

De acuerdo con algunas investigaciones, la infancia y la educación, pero más concretamente la escolarización, empiezan a cruzarse y a compartir su historia en la modernidad,

gracias a la aparición de ese sentimiento bifronte hacia la infancia que Ariés (1986) explica como una mezcla entre ternura y severidad y que dio origen a la preocupación, por parte de los adultos, por erradicar, a través de ciertas prácticas, aquellas conductas que no eran aceptadas como normales en los niños, a través de la apertura de ciertas instituciones para su cuidado y educación. Así mismo, se enuncia, dentro de este cruce, la perspectiva psicogenética que plantea DeMause, al referirse a las relaciones entre los adultos y los niños como un asunto de regulaciones donde el adulto debe proveer las pautas para la adaptación de los niños.

Lo anterior, lleva a encontrar otra línea de trabajo en la que se han tejido múltiples discursos, que abordan la infancia desde la psicología del desarrollo en dupla con la llamada pedagogía centrada en el niño, que se sustentan en el carácter hereditario o predeterminado de los seres humanos que deben ser conducidos hacia la racionalidad. En el caso concreto, la infancia debe ser guiada por un adulto quien ha alcanzado su racionalidad y, por ello, es quien recibe la responsabilidad de preparar o formar a la infancia que se convertirá en un tipo de adulto para las sociedades que le requieran.

Esta perspectiva determinó, de manera radical, la estructura de las prácticas de escolarización, ya que esta línea de producción alrededor de la infancia se enfocó en ejercicios de clasificación científica de los niños al estudiarlos y medirlos mentalmente a través de una diversidad de características y parámetros que se encargaron de brindar datos sobre la influencia del carácter hereditario en el desarrollo, asuntos que, según Walkerdine (1985), se consideran las raíces de la producción científica en el ámbito de la pedagogía.

Es así como esta línea de trabajos se enfoca en el desarrollo de la mente de los niños en ambientes naturales, en los que se puedan llevar a cabo acciones de observación, medición, regulación y control sobre sus comportamientos. Es decir, se desarrolla “la idea de “el niño” como objeto tanto de la ciencia por derecho propio, como de los aparatos de normalización” (Walkerdine 1985, p.105), lo que muestra que, a su vez, que hay unos aspectos del orden de lo social que entran en conexión con los asuntos del desarrollo y que lo afectan, en este caso la autora se refiere a una relación con la educación y los dispositivos por ella desplegados. Esto significa que la institución escolar aparece como parte importante de esta comprensión de infancia, en la que se reconoce al niño como un sujeto autónomo de acuerdo con sus ritmos en el

desarrollo.

Este ejercicio de normalización, que se enmarca en las instituciones escolares, a través de la llamada pedagogía centrada en el niño, dirige sus modos de acción hacia la individualización de los niños, en conexión con unos entornos y situaciones determinadas y unas prácticas de enseñanza y aprendizaje asociadas a los procesos cognitivos que son llevadas a cabo por un adulto formado en términos de la biologización del desarrollo, con la firme intención que sean adultos aptos a través de una serie de prácticas nacidas de los análisis del nivel de desarrollo que alcanzará el niño paulatinamente.

En términos de Walkerdine (1985) “esa ciencia y esa pedagogía permitieron la idea de que la degeneración podía cortarse de raíz, regulando el desarrollo de los niños para asegurar su equilibrio como adultos” (p.105). Por lo tanto, este binomio, producido entre la psicología y la pedagogía, procura, a través de diversas prácticas de regulación, crear una perspectiva de infancia psicologizada y biologizada a través de unas formas de enseñanza que “van desde la arquitectura de la escuela y la disposición de los asientos en el aula, hasta los materiales curriculares y las técnicas de evaluación” (p.82) y que posibilitan la formación de nuevas subjetividades que garantizarán la normalización dentro de las sociedades.

Respecto a este binomio, Sáenz & Zuluaga (2004) presentan las transformaciones en la relación entre la pedagogía y la psicología. Se centran en “cómo la pedagogía constituyó a la infancia como objeto de conocimiento y vigilancia, y como etapa diferenciada de la vida humana” (p. 1), al acoger una serie de discursos dentro de sus prácticas y fines. Ellos muestran cómo la pedagogía, desde el primer siglo de la era cristiana, tenía una concepción específica de infancia, así como unas prácticas de conocimiento de los alumnos y no fue una novedad, como lo hizo pensar a finales del siglo XVIII los análisis y discursos construidos sobre el sentimiento de infancia. De acuerdo con estos autores, los tratados de la antigüedad ya mostraban una concepción, aunque poco desarrollada, de las características específicas de la infancia que se distanciaban de pensarla solamente como un adulto en miniatura.

Al respecto, Sáenz (2009), en su texto *Formación: infantilización y autocreación*, plantea un recorrido en el que muestra los modos de comprender la infancia dentro de un marco cultural anterior a la modernidad y que según sus planteamientos, presentan a la infancia como un hecho

notable en la idea del mundo cristiano que era básicamente la de civilizar a través de la creación de un nuevo sujeto que necesitaba ser guiado y formado bajo el influjo de otro que hacía la veces de pastor, es decir de aquel que, al modo de Cristo, llevaba su rebaño a la salvación.

Sáenz (2009) habla del dispositivo Infantilizador y el carácter cristiano-institucional de la infancia en el que establece el poder de la invención cristiana de la infancia como dispositivo civilizador de la modernidad, pues muestra, por un lado, la forma pastoral en la que se llevaban a cabo las prácticas de formación, que trabajaban alrededor de la idea pastor/rebaño, con la intención de guiar a un individuo hacia la obediencia, la abnegación y, por ende, la dependencia a su rebaño y a su pastor y, por otro, cómo la visión cristiana no sólo dirigía sus prácticas sobre los individuos y el rebaño, sino los concebía como niños, apoyando así la aparición de la concepción de infancia en la época de la modernidad y el establecimiento de las prácticas de infantilización que las instituciones del mundo moderno utilizarán.

Esta creación de “la autoexperiencia moderna de ser niños/as” (Sáenz, 2009 p.93) no se dirigía únicamente hacia los niños, sino que agrupaba al resto de la población, siendo aquellos el centro de ese dispositivo civilizador en los siglos XV y XVI, momento en el que aparece en escena la escuela poniendo en movimiento ese dispositivo que, en palabras de Sáenz (2009), funcionó de manera simultánea para civilizar, cristianizar y escolarizar al sujeto y la cultura de la época moderna. Estos tres elementos, o efectos como los enuncia el autor, se entrelazaron, pues el significado cristiano de infancia fue tomado por la escuela y la familia posibilitando comprender las transformaciones alrededor de la familia que se dieron en la edad media y el papel de la escuela en la pugna de protestantes y católicos por la salvación de la niñez.

Precisamente, la masificación de la escuela estuvo en manos de la línea protestante, sin embargo, aparecen también los proyectos educativos católicos que se extienden rápidamente, apoyando la idea que la forma-infancia es el dispositivo cristiano de gobierno, que es explicado por Sáenz (2009) de la siguiente manera:

El concepto cristiano de infancia configura una rejilla a través de la cual se mira y se actúa sobre los sujetos retomada por la familia, la escuela, la sociedad y el estado, cuyo principal efecto de larga duración ha sido la infantilización de la niñez y de la población en cuanto efecto central del poder pastoral de la institucionalidad cristiana (p. 95).

Aparece, entonces la infancia como concepto, objeto y efecto esperado del gobierno/formación siendo creado por la institución cristiana, formando, a su vez, el concepto infantilización que identifica la modernidad. La construcción de este concepto fue dada a través de escritores con una línea dogmática que plantearon una serie de características asociadas a este y que pretendían crear una forma específica de niñez y fortalecer la infantilización de esta y la sociedad. Así mismo, surgen otras miradas sobre esa rejilla dualista en las que se presentan otros elementos que constituyen la forma-infancia y que justifican la idea que el sujeto debe ser formado, disciplinado, pues es incapaz de guiarse por sí mismo de manera sensata y, por lo tanto, está necesitado o dependiente del régimen cristiano del rebaño.

La definición del concepto infancia anclada en el nombre niños, con el que Jesucristo denominó a sus discípulos en la biblia, ubicó a la infancia en el inicio y fin de las prácticas formativas cristianas gubernamentales y permeó los discursos pedagógicos hasta el siglo XX.

Este tránsito del concepto de infancia convirtió a la niñez en el centro de la escuela que nace entre los siglos XV y XVI. Esa escuela en la que se forma a esa infancia desprotegida, necesitada, ingenua y carente de sí misma. Esta escuela se caracterizó por retomar las prácticas monásticas de obediencia por temor al castigo de Dios, el uso del tiempo para disminuir cualquier tipo de conducta fuera de la obediencia o mansa actitud, la clasificación de los sujetos y la individualización de las acciones sobre cada uno, la figura del maestro y de sus prácticas de gobierno y una serie de normas para que el rebaño dirigiera sus conductas. Características que, en mayor o menor medida, encuentran vigencia o eco en la escuela de hoy, de acuerdo con este autor, del mismo modo en que se describe en otros trabajos como el publicado por Dussel & Caruso (1999).

El paso a la modernidad post-ilustración, parece que “descristianizó” a los sujetos, abriendo la posibilidad de escoger, liberarse, abandonar la obediencia. Sin embargo, Sáenz advierte sobre la importancia de pensar que, si bien todo ello puede ser cierto, es necesario analizar las transformaciones de ellos sobre las formas de gobierno existentes y las tensiones entre esas prácticas de obediencia que se llevaron y las formas de dirigir los deseos naturales de los sujetos dentro de una libertad usada estratégicamente. Estas discontinuidades en las prácticas

de sí, que se llevaron a cabo de la mano de la escuela y el cristianismo Institucional durante los siglos XVI y XVII y la desaparición de esas mismas prácticas de sí en la escuela durante el siglo XVIII, trajeron dos efectos distintos, pero posibles, de continuidades infantilizadoras, que Sáenz (2009, p. 103) explica como la conexión de la interioridad con el poder pastoral infantilizador y, la otra es la clausura de la línea de fuerza autocreadora y/o de interiorización del gobierno institucional cristiano, abandonando la interioridad.

El fin de esas prácticas de sí, generó un campo de prácticas denominadas, por parte del autor, como “excéntricas”, las cuales hacen referencia a que no es el mismo sujeto el creador de su interioridad, sino que esta es definida por fuerzas externas a él como lo son el mercado, las instituciones y los saberes expertos que comparten la misma intención de guiar o gobernar la vida de los sujetos. Se conformó así un segundo dispositivo que retoma la promesa de ser felices y libres sin tener que ocuparnos de nuestra propia vida. Es decir, una liberación de los intereses naturales.

En este mismo sentido, Sáenz & Zuluaga (2004) evidencian que las formas de hablar, mirar y actuar sobre los niños, que tenían la pedagogía y la escuela crearon a la infancia como concepto y objeto históricamente constituido a través de ciertas prácticas, que fueron rastreadas en los tratados de Quintiliano, Clemente de Alejandría, Vives, Comenio, entre otros, como la vigilancia de la conducta y el examen de capacidades como la memoria, la imitación y la agilidad mental, así como el control de emociones frente a acciones que buscaban evidenciar la respuesta del alumno ante ellas y que desencadenaban otras prácticas como el disciplinamiento y la jerarquización entre los alumnos. Así mismo, en estos tratados se encontraron múltiples ideas sobre la infancia, algunas de ellas comunes entre estos autores, como la inocencia, la fragilidad, la maleabilidad, la docilidad y la imitación.

Estas características las podemos asociar a los planteamientos de autores como Narodowski (1999) quien, en su texto *Después de clases*, aborda la infancia moderna dentro de los discursos pedagógicos como el concepto de alumno, creado para que integre la escuela. Este autor propone que en el concepto de alumno “persisten los elementos capitales de la infancia (heteronomía, necesidad de protección, etc.), pero ahora reconvertidas, “especializadas” aplicadas en un contexto diferente” (p. 41), debido a la imposibilidad de comprender la construcción de infancia, en el sentido moderno, sin discursos como los de la psicología, la

pediatría y la pedagogía pues estos discursos le dan sentido a la infancia dentro del dispositivo escolar, lo que muestra una relación clara con ese tránsito que Sáenz, Zuluaga y Walkerdine presentan desde sus referentes conceptuales.

Lo anterior se sustenta en la idea de infancia que estos autores identifican en sus planteamientos, es decir una infancia que debía ser formada, moldeada, disciplinada por un adulto, ya que, debido a ese carácter de carencia e inocencia, requería ser guiada a través de ciertas prácticas, como es el caso de las escolares para las cuales la pedagogía construye el concepto de alumno y de prácticas que posibilitaran la producción de un cuerpo infantil que pasara de la condición heterónoma de no-saber a la de autonomía del que sabe, es decir el paso a ser adulto. Narodowski (1999) expresa esta idea de la siguiente manera:

El ser alumno de la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saber y poderes; un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. Ser alumno no era otra cosa que ser un cuerpo en manos de un educador. Y por ser indefenso, ignorante, carente de razón, el alumno debía obediencia a su maestro, porque iba a ser éste quien lo guiaría a una situación de autonomía en la que la obediencia ya no sería necesaria. (p. 42)

Los planteamientos anteriores muestran cómo la psicología y la pedagogía, si bien generan unas transformaciones en esos modos de ver y hablar de la infancia, no fueron las creadoras de aquella. La psicología, por su parte, se incrustó en los diferentes discursos que buscaban relacionar a la infancia con la individualidad del alumno y unas prácticas de gobierno establecidas dentro de los fines de la pedagogía, atravesadas por políticas educativas que buscan identificar y ubicar al cuerpo infantil dentro de criterios como la educabilidad, la gradualidad y el desempeño individual (Narodowski, 1999) que ya se encontraban situados en ella desde la antigüedad y que se hicieron visibles a través de la escuela desde el siglo XVI.

En este sentido, Sáenz & Zuluaga (2004), Walkerdine (1985) y Narodowski (1999), demuestran que las relaciones entre la psicología y la pedagogía respecto a la infancia no son nuevas, por el contrario, se construyeron a través de la historia y operaron a través de múltiples prácticas que, en la modernidad, se establecieron dentro de la llamada escuela, que llegó a ser

parte del proyecto social de los estados nacionales y que debía garantizar el gobierno de la población a través de prácticas de civilización y de normalización que garantizaran la sujeción y el aporte en la producción de esas nuevas sociedades.

2.3. Mirada Filosófica y Antropológica

Dentro de este recorrido por diferentes campos que se han preocupado por abordar el concepto de infancia, emergen otras perspectivas como lo son la filosófica y la antropológica que se ubican en el plano del pensar qué significa nombrar algo como infancia. Ellas se refieren a la necesidad de problematizar las ideas sobre la infancia, pues consideran que la infancia no es un concepto terminado, ni acabado, sino por el contrario, significa que se encuentra en constante construcción al estar articulada, dentro de estas perspectivas, a nociones como la experiencia, el acontecimiento y la posibilidad de ser acogido dentro de la cultura por la condición de novedad que representa la infancia.

De este modo, dentro de la perspectiva filosófica, se abordan reflexiones respecto a cómo se constituye la infancia como una condición de posibilidad para el pensamiento conectada al concepto de experiencia. Entre estas reflexiones, se encuentran las de autores como Walter Benjamín (1998), Lyotard (1997), Agamben (1978) entre otros, que se articulan a líneas como la filosofía de la educación, la infancia, la filosofía para niños y/o con niños, desde las cuales se preocupan menos por abordar el concepto de infancia como condición etérea o como una etapa de la vida, y más como un acontecimiento que desborda las respuestas unívocas y limitadas abriendo paso a la novedad que nos deja sin palabras y, por tanto, nos obliga a la transformación a través del papel de extranjero que requiere ser acogido y sumergido dentro de la cultura.

Se hace necesario, en esta mirada, pensar la infancia desde la heterogeneidad, ya que ese algo otro no puede entenderse de la misma manera en todas las esferas y esa diferencia trae consigo múltiples ideas, formas, necesidades, experiencias y respuestas de parte de los que se preguntan por la infancia. Esa novedad que significa la infancia es la que abre la puerta a la transformación, a través del acercamiento de esos nuevos al mundo y de las formas en las que les es presentado por otro, en este caso el adulto.

Es así como la educación se articula a esta perspectiva desde la idea que a través de ella se recibe a los nuevos en el mundo, pues como lo plantea Arendt (1996) “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (p.186). Esta idea presenta el nacimiento como un acontecimiento que involucra, responsabiliza y moviliza al sujeto del lugar establecido, de las ideas propias y da posibilidad a una relación alejada del totalitarismo y cercana a la experiencia que transforma.

Parte de la importancia de la experiencia, al presentar un sin fin de posibilidades de cambio, de renovación frente a ese acontecimiento que es la infancia y permite pensar que nada está terminado pues habrá cabida para lo que viene, ya que “la llegada de los nuevos no es la llegada de algo ya terminado, es la posibilidad de construcción de mundos y de nuevas relaciones” (Marín, 2016, p. 22). Esas relaciones que constantemente movilizan el mundo histórico, social y cultural a la par con la infancia y que aseguran una necesidad continua por la pregunta sobre cómo acogerla y acogerse a sí mismos, atendiendo a las condiciones particulares sobre las que se dan los continuos nacimientos.

Esa heterogeneidad es parte fundamental en la llegada de los nuevos, pues comprenderlos desde la diferencia, es decir, entenderlos como un otro que no es igual a los demás y que precisamente es allí radica su valor. Esto significa que las personas deben prepararse para ver con otros lentes, que seguramente incomodan, a la vez que muestran un mundo fuera de la seguridad o definición de única realidad. Entender la infancia como potencia, como condición de novedad, es la de ser otro que no se sabe y que posibilita el conducirse de manera diferente para un mundo que no está dado sino que se construye con la presencia. Es decir que el mundo no es previo a lo humano sino que al habitarlo se construye y se conoce.

Asumir el riesgo de acoger a la heterogeneidad que representa la infancia, su capacidad de conocer el mundo, gracias a la transformación que trae consigo y de esa posibilidad de ser al compartir con los otros, es pensar en las múltiples maneras de estar en el mundo y de cómo la vida toma forma en cada uno a través de esa experiencia de acogida y de ser acogido. Es pensar en cómo-se está-siendo respecto a los otros, en el mundo que se habita y de qué manera este ser es responsable frente a aquella novedad que acontece con la llegada de los nuevos.

El riesgo no es sólo el de recibir lo heterogéneo, sino el cómo se debe hacer, de qué manera se debe estar dispuesto para ese continuo recibimiento, cuál debe ser el papel frente a este acontecimiento y que responsabilidad se asume en el proceso de transformación que demanda. En palabras de Arendt (1996) “estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación” (p. 197), lo que necesariamente lleva a pensar en las formas a través de las cuáles contribuir en ese proceso de formación y de humanización.

La educación, como una de las formas a través de las cuáles continuamente se acoge a los nuevos, “es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual, sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado” (Arendt 1996, p. 197). Es decir, que se constituye en la forma en que los seres humanos se hacen verdaderamente humanos, pues se requiere de unos encuentros y desencuentros que definan esos modos de ser humano, de habitar y de coexistir con otros que, de acuerdo con Benjamin, es hacer transmisible aquello que los antecesores heredan, es decir recibir a través de la experiencia los dones que los otros otorgan y que hacen parte de una cultura.

Así mismo, esta idea de Arendt respecto a la educación, recuerda los planteamientos de Kant, quien dice que la educación se convierte en la forma de construir un proyecto de nación en el que se asegure una transmisión de conocimientos y formas culturales de una generación a otra, lo que significa que cada sujeto, como parte de un grupo social, es responsable de la formación de todos los otros que llegan al mundo, pues “Una generación educa a la otra” (Kant, S.F., pág. 1), como una manera de garantizar que cada quien reciba educación y sea parte de una sociedad y cultura determinada.

Lo anterior lleva a pensar en la importancia que tiene la educación para construir proyectos de sociedad pues, se forman sujetos de acuerdo a lo que cada generación produce y reconstruye, ya que no se trata de querer que se perpetúen los discursos sino que se transformen acorde a las propias necesidades de una época y de los sujetos que la conforman, de esta manera se garantiza que “el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, S.F., pág. 2) pues es, a través de la educación, que se procura dar a los sujetos aquello con lo que no vienen provistos, para permitirles ser. Este planteamiento se articula con la idea de la infancia como lo nuevo que necesita ser acogido y al que se debe otorgar aquella herencia que le posibilita pensarse como

parte de la historia y de la cultura que lo transforman.

Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre el papel que la educación ejerce sobre los hombres, es decir, pensar sobre el ¿para qué les sirve la educación a los hombres? y si ¿sería indispensable para un proyecto de sociedad? Debido a que es, a través de la relación intergeneracional que se da dentro de la educación, lo que hace que se produzca el ingreso en el mundo social y cultural de esa infancia comprendida como la novedad, como la ruptura que deja sin habla. Es decir, la experiencia del aún no poder que, al ser potencia, permite la construcción del ser humano.

Se hace necesario comprender la importancia que tiene pensar la educación como un proyecto de sociedad y lo que significa tener la responsabilidad de otro, que requiere ser dotado de ciertas disposiciones que le permitan ser parte del mundo, comprenderlo y así contribuir para que, cada generación, se construya a través del proyecto de sociedad llamado educación. De este modo, no se trata solamente de instruir a esos nuevos, sino de hacerlos dueños de una conciencia de lo que significa atravesar el límite de su naturaleza y ser transformados en sujetos educados o de la educación.

Concebir, de esta manera, el lugar de acogida de los nuevos representa una preocupación constante por ellos, por su conexión con el mundo y las transformaciones que esto demanda, “esa mirada abre la posibilidad de un modo de vida que se reconozca en construcción y por lo tanto por fuera de identidades fijas” (Marín, 2016, p. 23). No es lo nuevo, como una categoría o palabra, sino lo nuevo como un otro que rompe con un orden fijo, con lo que está establecido y determinado, es decir, lo que posibilita el cambio, la ruptura y la actualización.

Ser humanos posibilita aprender a través de la conexión con otros y con sus mundos, no es sólo la función vital del desarrollo biológico, sino el compartir la experiencia y, con ella, construir y reconstruir el mundo propio y el de los otros, responsabilizarse de ese al que se acoge y vivir juntos las múltiples transformaciones de las que sea posible el mundo a partir de cada nuevo nacimiento, pues “siendo los únicos animales capaces de mundo, los humanos tenemos la posibilidad de reconocernos y de actuar como seres abiertos a la construcción generacional y epocal de mundos coexistentes y en actualización permanente” (Marín, 2016, p. 24). Esto invita

a la hospitalidad constante, a pensar en los otros como pares con los que continuamente se está en procesos de acogida y de posibilidad de ser.

Por lo tanto, ser no es simplemente asumir unos códigos y utilizarlos a diario para existir, hablar y vivir, es conectarse con el mundo, con los otros a través del contacto, del reconocer la cercanía de las experiencias y de lo humanos que se hacen mutuamente, no sólo es comprender la humanidad por lo que se pueda verbalizar, sino por lo que se siente con y por los demás en las relaciones que se establecen. De esta forma, la acogida de los nuevos tiene un impacto en el desarrollo del ser humano, pues en ella se juega la transformación del mismo mundo al crear sujetos capaces de transformarlo.

Al respecto Kohan (2009) plantea que la idea que se tiene de los niños, determina las propuestas que se desarrollan para ellos y con ellos; por tanto, este autor muestra que la infancia es “una forma de sensibilidad, una manera de experimentar el mundo y de relacionarse con quienes lo habitamos” (p. 6), de este modo, es asincrónica, discontinua, inabarcable, no tiene fronteras ni principio ni fin, no está determinada exclusivamente a los niños ni a su etapa de crecimiento y de ingreso al mundo del adulto; por el contrario, se aleja de esta regularidad y se aproxima a la esencia de ser humano, de preguntarse por el mundo, de habitar lo inhabitable, de hablar de lo inexpresable y de no estar sujeto a las condiciones de lo esperado, de lo que ya está demarcado.

De este modo, se convierte la infancia en “la materia prima de las utopías, de los sueños políticos de los filósofos y educadores” (Kohan 2009, p. 32) pues ella es la posibilidad de transformación y de apertura, de re-pensar y de crear nuevas sociedades a partir de la identificación de las relaciones con la filosofía y lo que ello significaría para la educación ya que, la filosofía, al igual que la infancia, es una búsqueda incesante que no se detiene ni se queda anclada a un solo punto, es por el contrario, un continuo movimiento acorde o en consonancia con los movimientos de los otros y sus ideas, su pensamiento.

Hablar de infancia y de filosofía es hablar de la pregunta o de las múltiples preguntas y a su vez, de la posibilidad de crear y recrear el mundo a través de esa misma acción constante de preguntar, de buscar lo que es inimaginable, inabarcable ante los ojos de quienes se alejan de la

imposibilidad de verdad y de aciertos que dirijan su ser humano, que desbordan a quien quiere saber, explicar y encerrar en definiciones unívocas sin posibilidad de ser renovación.

Por consiguiente, la relación infancia y filosofía trae consigo conceptos como la educación y la pedagogía, pues lo inabarcable de estas le asigna, irrefutablemente, retos al campo educativo y, por ende, a la pedagogía como esa reflexión y saber sobre la educación. De este modo, la infancia y la filosofía son una potencia para pensar las formas en que la educación se restituya dentro de la escuela y a partir de ello, se construyan unos modos de acercar a los nuevos a ese mundo que les es ajeno, sin que esto signifique estatismo ni cristalización, sino apertura, novedad y que convoque a generar vínculos y transformaciones al mundo social y cultural.

3. PRIMERA INFANCIA: UNA CUESTIÓN DE DESARROLLO Y CRIANZA

La lectura temática realizada a los documentos seleccionados para esta investigación permite identificar múltiples modos en que se conceptualiza a la infancia, dentro de las construcciones desarrolladas por las estudiantes de la LPI en sus trabajos de grado, entre las cuales se encuentra “infancia”, “población infantil”, “sujeto niño”, “primera infancia”, “niño y subjetividad”, entre otras. Estos modos de conceptualización posibilitan hacer un mapa inicial que, a su vez, está asociado a otro tipo de construcciones que emergen de estos mismos documentos, en los cuales, sin usar un término concreto como infancia, sino otro tipo de palabras asociadas, hace referencia a ella, lo que marca una tendencia relevante para el análisis.

La intención de ese ejercicio de lectura temática es romper la unidad de los documentos que constituyen el corpus de trabajo para la investigación, esto es, los trabajos de grado elaborados por las estudiantes de la LPI como requisito para recibir su título como Pedagogas infantiles y que están articulados con las líneas de profundización establecidas dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura.

Con esta fragmentación de la unidad de los documentos, a través de la lectura temática, se busca identificar todas las formas en que es referida la infancia, dado que se las considera como “superficies en las que quedan expresadas e inscritas las formas de pensamiento” (Noguera, Marín, Rubio & Calderón, 2017 p. 15). Por tanto, cada uno de los modos en que aparece denominada o conceptualizada la infancia, permite establecer unas categorías, debido a su recurrencia, por ejemplo, para luego hacer descripciones de esas producciones que emergen de lo identificado en esta lectura temática y que son los ejes centrales del análisis, como en este caso, la categoría “primera infancia”, sobre la cual se realizan análisis en este capítulo. Dicho de otro modo, la lectura temática permite establecer que, en los trabajos de grado analizados, la infancia se conceptualiza predominantemente como “primera infancia”.

Dentro de las tendencias identificadas en la fragmentación de los documentos, se evidencia que la noción conceptual “primera infancia” es una de las más utilizadas en las

producciones escritas de las estudiantes de la LPI. Sumado a ello, se encuentra que dicha noción se articula con otros términos como “desarrollo”, “pautas de crianza” y “cuidados” (Ver Anexo 1), lo que lleva a pensar en un lugar de enunciación alrededor de la infancia desde los discursos de las políticas públicas, en los que se plantea, entre otras cosas, que la primera infancia está ligada a asuntos como el cuidado, la carencia, la garantía de derechos y la relación con otros llamados adultos, maestros, acompañantes o padres. Respecto al papel de esos adultos, dentro de múltiples documentos, como es visible también en los informes que periódicamente circulan las agencias internacionales, como por ejemplo Unicef, se plantea que ejercen un papel esencial en el logro de lo que dichas políticas exponen para este grupo poblacional y que garantizar este cumplimiento redundará en el logro de otras apuestas políticas de los Estados, por ende, su rol parece ser clave frente a la primera infancia.

De esta manera, la información que emerge de la lectura temática realizada a los trabajos de grado de la LPI, fue el insumo con el que se construye una serie de agrupaciones conceptuales alrededor de la categoría “primera infancia”, que posibilita el análisis que a continuación se presenta, donde se encuentra las construcciones teóricas planteadas dentro de los trabajos de grado de la LPI alrededor de este concepto de primera infancia y su vínculo de manera reiterativa a otras nociones conceptuales como “desarrollo”, “desarrollo integral”, “cuidado” y “pautas de crianza”, entre otras, para visibilizar el predominio de esta forma de conceptualización de la infancia dentro de los materiales analizados. Para este análisis, se tienen en cuenta las consideraciones presentadas en el capítulo sobre la formación de los conceptos en este documento, además de algunas perspectivas teóricas sobre la infancia como campo discursivo, abordadas en el capítulo correspondiente, también en este documento.

A continuación, se presenta el análisis hecho alrededor de las nociones conceptuales de desarrollo y desarrollo integral, las cuales se encontraron de manera frecuente en los trabajos de grado asociadas a hechos biológicos, ritmos, etapas para el aprendizaje, uso de determinadas acciones y recursos en el ámbito escolar, los derechos, las sociedades, los estímulos y la interacción con los entornos, entre otras.

Dada la variedad de nociones conceptuales identificadas, este apartado aborda la noción de desarrollo en dos sentidos, aunque interrelacionados: el primero de ellos apunta a analizar esta noción en cuanto a aspectos de carácter psicosocial y biológico, a razón de la identificación

frecuente de nociones conceptuales que tienden a relacionar la primera infancia con estas categorías que refieren al crecimiento y la maduración a nivel biológico, cognitivo, social y emocional. El segundo eje de análisis alrededor de la noción conceptual de desarrollo es el de la economía, pues se encuentra en el análisis de los trabajos de grado que se refieren a la primera infancia, que asocian el papel de los Estados no solo como gestor de las políticas para cumplir con compromisos internacionales que les adjudican, sino como gestor de una posibilidad de crecimiento y transformación de las sociedades a partir de los sujetos que las integran, en este caso particular la primera infancia.

3.1. Desarrollo y Desarrollo Integral

La lectura temática permite encontrar que a esta noción de “primera infancia” aparecen articuladas las nociones conceptuales de “desarrollo” y “desarrollo integral”, particularmente dentro de algunos trabajos de la LPI centrados en temáticas como la cátedra de afrocolombianidad, la literatura, el arte, el lenguaje y la educación sexual, entre otras que, a su vez, están articuladas a las diferentes líneas de profundización establecidas dentro de la malla curricular de la Licenciatura⁵.

Se identifica que, de manera frecuente, las nociones de “desarrollo” y “desarrollo integral” se refieren a los niños y niñas bajo la conceptualización de primera infancia asociada a la primera etapa de la vida de cualquier persona, como se presenta en uno de los materiales analizados que se enfoca en acercar a los niños a la literatura y prácticas culturales afrocolombianas a través de la creación de muñecas negras, trabajo en el que plantean que es importante reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo en la primera infancia, ya que se comprende a esta como “el momento de la vida de las personas que se da entre los cero y los seis años de edad, y que desde este momento se fomentan los aspectos físicos, emocionales,

⁵ Los trabajos que tocan estas temáticas se encuentran articulados a las diferentes líneas de profundización de LPI: Lenguaje, creación y comunicación, Subjetividad, diversidad y estética, Naturaleza, memoria y poder.

culturales y cognitivos” (Vallejo & Vargas, 2014, p.51). Esto comienza a revelar una definición de primera infancia como un “momento”, parte o fracción de la vida de los seres humanos en la que se llevan a cabo una serie de procesos o “aspectos”, como lo enuncia la cita, de carácter biológico, mental y social.

En otro de los documentos, titulado *Informe final de pasantía de extensión: Un lugar para crear y crecer. Los rincones de trabajo en la Educación Inicial*, se aborda una definición de infancia amparada, según la autora, en la diversidad de producciones académicas y de normatividad internacional, ya que esta diversidad teórica “ha contribuido a instaurar una concepción de infancia predominante que la considera como la primera etapa del ciclo vital del desarrollo humano, que comprende los primeros 18 años” (Barrios & Moreno, 2015 pp. 10-11).

Así mismo, en el citado documento se explica que “la perspectiva de ciclo vital ha introducido en el rango de edad 0-18 segmentaciones para hablar de la infancia; así se habla de primera infancia, segunda infancia y adolescencia” (p. 11). Esto lleva nuevamente a la idea de que la primera infancia puede entenderse como una etapa, la primera de varias, en la que se da el desarrollo y crecimiento de los seres humanos y que permite el paso a las siguientes etapas denominadas “segunda infancia” y “adolescencia”. Se asocia el desarrollo de los seres humanos con esas etapas anteriores que atraviesa, es decir, se concibe que los procesos llevados a cabo en la primera infancia determinan al ser humano en las etapas que le siguen, como es característico también en el discurso de la pedagogía moderna, según lo que se plantea en el capítulo anterior.

Es necesario abordar también el término “ciclo vital” que aparece dentro de los fragmentos de los documentos analizados vinculado a esta primera parte del desarrollo humano, ya que es una palabra que dentro de esos fragmentos se refiere a la infancia según rangos de edad o etapas, que se encuentran asociadas no solo al crecimiento y desarrollo desde el plano de lo biológico, sino también a los modos en que se intervienen y se regulan los mismos desde el plano social, es decir, desde las políticas, ya que, en otro apartado del documento, sobre los rincones de trabajo en la educación inicial, enunciado en párrafos anteriores, se encuentra que:

En el caso colombiano, aunque se ha venido implementando programas y políticas para la llamada primera infancia, es solo en la primera década del siglo XXI que el término empieza a aparecer como objetivo específico de las mismas, pues se argumenta que los primeros cinco años de vida son claves para el desarrollo posterior del ser humano.

(Fernández, 2015, p. 11)

Este desarrollo del ciclo vital le atribuye a la primera infancia la responsabilidad sobre otros procesos que emergen luego en los seres humanos, tal como figura en el apartado anterior cuando se menciona que “los primeros cinco años de vida son claves para el desarrollo posterior del ser humano” lo que indica que es ahí, en ese momento o fracción de edad, donde se gestan diversos procesos de carácter biológico y sociocultural que repercutirán en las etapas siguientes y permitirán que un ser humano se desenvuelva haciendo uso de las capacidades desarrolladas y que sería una de las razones por las cuales es de gran importancia el desarrollo de la Primera Infancia.

En este mismo sentido, se encuentra en otro de los materiales analizados que se debe partir “de la comprensión del niño o niña en primera infancia como sujeto, como persona integral que se desarrolla de forma única y diferencial de los demás, que requiere de cuidado y protección especial por su condición” (2015, p.15). Esta “comprensión” de la primera infancia reafirma la relación, entre otros, con el desarrollo como “etapa” además de ello “decisiva”, es decir que marcará definitivamente gracias a unas condiciones y tratos especiales y diferenciadores a una “persona integral” que será aquella que, en las siguientes etapas o momentos de su ciclo vital, hará uso de todos aquellos procesos que desarrolló en la primera infancia.

Es visible en los documentos analizados, que ciclo vital y etapa son asuntos fundamentales que se asocian a desarrollo infantil y a la infancia como primera infancia. Vale la pena preguntarse, por ahora, qué hace posible que en estos trabajos analizados el ciclo vital y la etapa sean nociones que se usan para referirse a la infancia como primera infancia, pues “etapa” es un concepto que se usa desde la psicogénesis piagetiana, en la que se plantea la evolución biológica de los individuos.

En la última parte de la modernidad, el desarrollo infantil se ha explicado a partir de dos vertientes de la psicología cognitiva, la primera de ellas es la psicogenética, que se refiere a la evolución de la vida de los seres vivos; y la segunda, es la histórica que aborda al desarrollo en los modos de vida de los seres vivos. Las dos vertientes enunciadas parten de la idea del cambio, esto es, de la transformación de los seres vivos de un estado a otro a través de una serie de

procesos.

Es importante resaltar que las palabras “cambio”, “transformación” y “proceso” emergieron en la época moderna para explicar las diferencias con periodos anteriores en diversos ámbitos pues estas palabras permiten comprender y explicar la dinámica interna de los hechos, pues ellos empiezan a tener una historicidad propia para configurarse. En la modernidad el tiempo, como una cuestión histórica, da las explicaciones a los hechos que aparecen, así el desarrollo aparece como una dinámica de los distintos hechos o cuestiones que se anudan en el tiempo y constituyen un proceso de constantes cambios y transformaciones por ello, la psicología cognitiva las asume dentro de sus discursos.

En la primera vertiente denominada psicogenética, se encuentra ubicada la perspectiva piagetiana (o, más bien, es con Piaget que la psicogénesis comenzará a constituirse en modelo de explicación del desarrollo infantil), que se fundamenta en los procesos de cambio de carácter biológico de la vida, entendido el término “proceso” como un asunto de cambio o transformación en el tiempo es decir; habría unos momentos de cambio que permiten el paso de un estado a otro, dentro de los cuales se dan unas franjas de tiempo denominadas “etapas” que deben ser coherentes o consistentes, poseen una dinámica propia y posibilitan evidenciar las transformaciones dadas dentro del “proceso”.

En este sentido, el proceso biológico se considera determinante para el entendimiento del desarrollo infantil, pues se refiere a “una sucesión de cambios discontinuos o estadios, en los cuales el sujeto va aumentando en capacidad explicativa, pensamiento formal y conquista de autonomía” (Jiménez, 2011, p. 125). A la vez, esta explicación del desarrollo en la infancia está dada para todos los seres vivos dentro de esta propuesta de Piaget, pues estos cambios que se dan en el tiempo y que permiten que se hable de evolución, no es de un sujeto particular sino de la vida en general, es decir que cuando se habla del proceso evolutivo dentro de esta vertiente psicogenética, se refiere a las transformaciones que sufre todo ser vivo a través del tiempo.

Dentro de su propuesta, Piaget habla del equilibrio dentro del desarrollo pues este “es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (Piaget, 1991, p.11). Se refleja allí la importancia de este proceso a nivel físico y mental y a su evolución desde el nacimiento hasta la edad adulta, proceso que se

privilegia en las primeras etapas por considerar que posibilitan el equilibrio final representado en el adulto.

Este equilibrio se fundamenta, en la perspectiva piagetiana, en el impulso por la necesidad vital, es decir que existe una necesidad vital que en una interacción con el medio permite que se inicie el proceso de cambio y que este se dirija hacia lo más complejo en la interacción con ese medio y que tiene a la necesidad como motor del desarrollo determinado por una serie de etapas por las que debe atravesar toda persona para alcanzar el equilibrio físico y mental (Piaget, 1991). Dentro de esta perspectiva del desarrollo se establece que la evolución del niño y el adolescente se da de la siguiente manera:

el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido, o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable. (p. 12)

Este proceso de cambio va hacia la mayor diferenciación y complejización a través de la interacción con el medio, lo que significa que un ser vivo se modifica y complejiza a través o gracias a la necesidad vital. ¿Qué hay de por medio para que el proceso de cambio se produzca? para Piaget “todo acto intelectual por sencillo que pareciera suponía una interpretación de la realidad externa; es decir, que siempre habría una asimilación del objeto [...] como el sujeto tiene [...] una organización intelectual dada, a ella se integra el objeto nuevo” (Jiménez, 2011, p. 128). Esto significa que se establece dentro de esta perspectiva que es el intercambio o la interacción entre el medio interno y el externo del ser vivo lo que marcaría el cambio, es decir que de acuerdo a la “organización intelectual” del sujeto que sería el medio interno, se llevaría a cabo una integración de lo nuevo que estaría ubicado en el plano de lo externo a ese ser vivo, en esa integración se daría el cambio y/o la complejización de ese ser vivo.

En este sentido, todo ser vivo tiene una interacción entre el medio interior y el exterior, pero para que esta interacción se produzca debe existir un proceso de desequilibrio generado por el impulso vital, es decir por la necesidad. Cuando un organismo sufre un desequilibrio se da el

paso de un estado a otro, es decir se pasa por un momento de cambio, lo que en esta perspectiva se referiría a las etapas o estadios pues “cada etapa constituye, por tanto, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor” (Piaget, 1991, p.14).

Por tanto, es pertinente retomar que esta gradualidad u organización por etapas dentro de esta perspectiva psicológica de la evolución biológica y del pensamiento, discrimina los procesos alcanzados por un ser vivo y explica que a medida que avanza de una etapa a la otra, se logra un equilibrio que posibilitará el nivel máximo de evolución hasta la inserción en el mundo de los adultos, tal como lo presenta Piaget en su texto *Seis estudios de psicología* (1991):

distinguiremos seis etapas o períodos de desarrollo, [...]: 1 La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, [...] 2. La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, [...]. 3. La etapa de la inteligencia sensorio- motriz o práctica (anterior al lenguaje) [...]. Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período del lactante. [...] 4. La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la «primera infancia»). 5. La etapa de las operaciones intelectuales concretas [...] (de los siete a los once-doce años). 6. La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia) (p.p. 13-14)

Lo que determina estos procesos es la acción. Para Piaget, las primeras acciones en el caso de la infancia que emergen son de tipo instintivo y reflejas, como en el caso de los recién nacidos; estas producen reacciones que ejemplifican el proceso de equilibrio y desequilibrio continuo de los seres vivos que deben permitir su complejización. Así mismo ocurre en las demás etapas que son planteadas por esta vertiente psicogenética, pues lo que se establece es que en cada una de ellas se deben generar unos procesos que permitan la transformación de un ser vivo, es decir que permitan su desarrollo.

Es esencial que se lleven a cabo diversas propuestas de trabajo en el caso particular de la infancia que estén acorde a la etapa en la que se encuentren los niños y que tenga en medio la acción como eje que potenciará “el desarrollo integral del niño en sus aspectos biológico,

sensomotor, cognitivo y socio afectivo, contribuyendo así a su desarrollo armónico e integral por medio de la lúdica y el juego” (Jiménez, 2011, p. 132), tal como aparece dentro de los programas educativos expuestos para el preescolar en Colombia de acuerdo con planteamientos de Jiménez (2011) y que explicaría la importancia de atender a la primera infancia como la etapa base del ciclo vital en este caso de los seres humanos.

Es probable que los documentos analizados, sin necesariamente acudir a los trabajos de Piaget como referencia, o a la psicogénesis como perspectiva, comprendan que esta primera etapa del ciclo vital es fundamental en el desarrollo de un ser humano. Es así como se lee en uno de dichos materiales que “durante la primera infancia se generan una gran cantidad de habilidades y destrezas debido a que en esta etapa se propician estructuras básicas para el desarrollo social, afectivo, motor, cognitivo y perceptivo” (Valiente, 2016, p.10). Aparece de nuevo la importancia de la llamada primera infancia porque esas “estructuras básicas” de las que habla el fragmento que se identifican como “habilidades y destrezas”, pareciera que por ser la infancia la primera etapa del desarrollo, estas estructuras son primarias o iniciales tal vez, o también básicas en el sentido de ser base para los demás procesos que se puedan desarrollar en las siguientes etapas y que incluyen aspectos externos como los contextos en los que se encuentra inmersa la primera infancia y que afectarían su desarrollo.

Estas “habilidades” dentro del fragmento analizado están catalogadas o distribuidas en hechos biológicos, afectivos, sociales y cognitivos, apuntando quizás a la integralidad de procesos en el ciclo vital que, al parecer, dentro del conjunto de materiales analizados son de suma importancia para el crecimiento y desarrollo de un ser humano que pueda ser catalogado como integral. Es decir, se presume que, dentro de estos trabajos, es en la primera infancia donde se construyen las estructuras para un desarrollo integral de los niños y niñas, por lo que cualquier intervención debe atender a la importancia de esta etapa de los seres humanos en sus diferentes dimensiones, para el alcance de los aprendizajes y el desarrollo de capacidades que redunden en el éxito de las sociedades que invierten en ellos, como se enuncia en el siguiente apartado:

Por tanto, es pertinente hacer mención de los procesos de desarrollo, que en esta etapa por lo general tienen lugar y, en consecuencia, la necesidad de generar ambientes que además de potenciar las dimensiones cognitiva, emocional, social y física de niños y niñas, se encarguen también de estar en correspondencia con sus derechos. (Vallejo & Vargas,

Todo lo anterior lleva a pensar entonces a la primera infancia asociada con unas etapas o momentos en los que de manera general se construyen o potencian una serie de “dimensiones” o “aspectos”, que en principio parecen indicar lo mismo o referirse a los mismos asuntos, es decir al desarrollo de procesos del orden de lo psicobiológico y psicosocial, que en diferentes trabajos de grado de la LPI aparecen vinculados al desarrollo y que indican que esas “dimensiones”, “aspectos”, “habilidades y destrezas” son característicos de la primera infancia, por ser ella una etapa en la que tiene lugar la aparición de elementos base para el desarrollo en distintos niveles que resultan esenciales para la vida de las personas, así como lo presenta la siguiente cita del trabajo de grado titulado *La radio virtual como implementación pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de comunicación oral de los estudiantes del aula de conocimientos básicos de la IED Manuela Beltrán, (sede B, J.T):*

Es así, como la comunicación oral se da desde la primera infancia y está presente a lo largo de la vida, por la necesidad humana de expresarnos ante los demás, esto da como resultado que este proceso de comunicación mejore cada día por medio de la experiencia e interacción, puesto que este permite que se vaya afianzando la oralidad de cada sujeto por medio del acierto y error (Peña & Torres, 2015, p. 28)

Esta definición de primera infancia como parte del ciclo vital del ser humano, lleva a preguntar si la condición de infante está entonces determinada por la evolución de manera gradual de su naturaleza, es decir, si es “natural” que estos procesos, dimensiones o aspectos de los que se habla dentro de los trabajos de grado de la LPI, se desarrollen en esa infancia primaria como garantía para la aparición de otras etapas y de un ser humano que se debe completar para la formación de una persona integral, que aporte con sus capacidades a la transformación de las sociedades de las que forme parte.

Lo anterior también indicaría que se requieren unas formas de intervención que se ejecuten sobre este grupo poblacional y que influyan de manera amplia sobre cada edad o etapa, que es con lo que se relaciona al denominado “ciclo vital”, es decir, que el desarrollo de esa serie

de capacidades o habilidades que le permitan a una persona evolucionar hasta llegar a la completitud entendida esta como la adultez, requiere de unas condiciones ambientales y acciones determinadas, ya que en algunos de los documentos analizados, se hace énfasis en la necesidad de brindar una serie de acciones, estímulos y estrategias que aporten al desarrollo de la primera infancia, como aparece en diversos trabajos de grado en los que se expresa esta necesidad de proponer alternativas de intervención para favorecer en la primera infancia su desarrollo:

El uso de herramientas didáctico - pedagógicas para trabajar en la primera infancia se manifiesta como un proceso, necesario para obtener un resultado positivo en el desarrollo de los niños y las niñas, pero estos materiales deben estar relacionados con el contexto y la cultura inmediata de los sujetos. (Acosta, Amaris, Lozano & Riaño, 2015, p.21)

Esta idea de desarrollo que requiere de pasar por una serie de acciones y situaciones planteadas de manera externa, se articula a lo que en los discursos pedagógicos se plantea ya que en ellos y de acuerdo con lo expuesto en el capítulo sobre la mirada de infancia desde esta perspectiva pedagógica, la infancia es precisamente aquella que requiere ser formada, moldeada por un adulto a través de diversas prácticas debido a su carácter de carencia, por tanto, en este capítulo se establece a partir de los postulados de autores como Sáenz (2009), Zuluaga (2004), Narodowski (1999) quienes refieren a que la construcción de esas prácticas determinan o producen un tipo de cuerpo infantil que pasa del no- saber a la autonomía del saber, es decir pasa de ser esa etapa inicial de carácter vital a la completitud del ser adulto.

Del mismo modo, se manifiesta en otros materiales que esas propuestas de tipo didáctico (más que pedagógico), deben estar interconectadas con las necesidades de los niños y sus contextos porque de ese modo se brindarán “nuevas posibilidades de entender el mundo [...] para problematizar lo que se da en ese contexto” (Peña & Torres, 2015, p.15), pues esta relación permitirá que la primera infancia se desarrolle de manera situada y así lograr el “resultado positivo” del que se habla en el fragmento anterior del trabajo de Acosta y otros.

En este mismo sentido, el trabajo de grado de Peña & Torres (2015) plantea que “Los niños no solo reciben estos estímulos desde su educación inicial, sino en su relación con un mundo alfabetizado, su relación con la familia y hasta la relación con la sociedad en general”

(p.45). Se trata de una reafirmación según la cual el desarrollo en la primera infancia requiere de una serie de estímulos que deben encontrarse en diversos ámbitos con los que se asume que la primera infancia tiene alguna relación, como es el caso de la familia, la sociedad y la escuela, ya que las autoras hablan de “educación inicial” que dentro del contexto del fragmento parece referirse al espacio escolar como uno de esos ámbitos, más no el único, responsable de estos estímulos.

Frente al papel del contexto escolar en el desarrollo de la primera infancia, se evidencia en varios documentos analizados, que es de gran valor en cuanto al tipo de propuestas que allí se gestan como estrategias para lograr que se alcance el desarrollo de diversas capacidades que se catalogan como esenciales en la primera infancia. Es así como aparecen trabajos de grado alrededor de procesos como la música “por medio de la interpretación de canciones e instrumentos musicales de origen africano [...] son instrumentos de percusión los cuales son apreciados como los instrumentos cuya manipulación es “más fácil, sencilla e intuitiva”[...] visibilizando su relevancia dentro del desarrollo infantil” (Martínez, 2015, pp. 17-30). En esta propuesta se puede evidenciar que la razón de este tipo de trabajo con la música para esta etapa es por ser de fácil “manipulación” además de no requerir de conocimientos avanzados o complejos, sino de la intuición, algo que quizás puede estar cercano o relacionado con lo sensorial.

El trabajo de grado de Peña & Torres (2015) que se mencionó en párrafos anteriores, propone el Arte de la tierra como “una herramienta que permite trabajar con la infancia desde una perspectiva transdisciplinar (ya que da la posibilidad de relacionar diferentes áreas de aprendizaje) [...] como parte de la construcción de un sujeto crítico y activo” (p.99). Así mismo, en sus conclusiones plantean que reconocen “la importancia del arte en el desarrollo integral de la infancia” (p.101) e identifican una relación directa con la imaginación y la exploración.

En este mismo orden, el trabajo *Leer imágenes para leer el mundo, la lectura icónica desde una estrategia pedagógica basada en expresiones artísticas en el Jardín infantil Corpohunza* (2016) se desarrolla alrededor de “la lectura icónica y su visión desde un punto de vista infantil que permita, en la primera infancia, desarrollar procesos cognitivos que estimulen, en tan temprana edad, un conocimiento significativo propiciando en el niño un nivel de interpretación adecuado” (p.7), lo que muestra el papel que se le otorga a la estimulación para el

logro de procesos como en este caso de tipo cognitivo, que contribuyan al desarrollo que en la primera infancia se debe gestar y que favorecerá “una adecuada comprensión y disfrute de su entorno visual” (p. 10), pues, en palabras de la autora, en el mundo actual son muy importantes las imágenes y, por lo tanto, se debe preparar a las personas desde una edad temprana.

Las anteriores propuestas de trabajo para el desarrollo de la primera infancia, muestran que además de ser esenciales las diversas acciones o estrategias que se puedan plantear para estimular los múltiples procesos, habilidades o dimensiones, como se nombran dentro de las mismas propuestas, que son fundamentales dentro de esta etapa del ciclo vital de todo ser humano, también se evidencia que los entornos, ambientes o contextos son parte del alcance de estos desarrollos; es decir, que cada acción o estrategia planificada debe estar en consonancia con la realidad cercana en la que se encuentre inmersa la llamada primera infancia y, por tanto, cada propuesta debe atender a estas características contextuales como a las de los niños y niñas que allí se convoquen, pues el desarrollo debe la integralidad, entre otros aspectos, al del contexto cercano en el que se requieren ciertos desarrollos, lo que nos puede llevar a afirmar que la contextualización de los estímulos, estrategias o acciones está dada por el tipo de sujeto que se quiere producir para un tipo de sociedad determinada.

Así mismo, en esta conceptualización de infancia como primera infancia en los materiales analizados, se pudo encontrar a la evolución como la base para formular propuestas pedagógicas. En este sentido, la gradualidad también es parte de las características del trabajo pedagógico dirigido a este grupo poblacional, como se expresa dentro del trabajo de grado enfocado en la música afro (2015):

teniendo en cuenta las diferencias que existen entre las etapas del desarrollo a las que pertenece cada grupo de niños y niñas, pues, por ejemplo, resultaría problemático exigir a un grupo de estudiantes de primera infancia que toquen al mismo tiempo un instrumento musical respetando las contribuciones de los demás, ya que estos niños aún se encuentran en una fase del desarrollo en la cual impera el egocentrismo. (p.34)

Las estudiantes afirman que se debe diferenciar el nivel de desarrollo en que se encuentren los niños, pues de acuerdo con ello es que se pueden realizar ciertas acciones del

orden de lo funcional como tocar “un instrumento musical”, pero otras acciones no serán posibles como es el caso del respeto por el trabajo de los otros niños, ya que la etapa de desarrollo en la que se encuentran no se los permite. ¿Esto significa que los programas y propuestas educativas deben partir de determinar la etapa o momento?

De acuerdo a lo planteado en el fragmento anterior se considera necesario establecer las diferencias entre las etapas de desarrollo en las que se encuentren los niños para lograr vehiculizar las propuestas de trabajo ya que, al referirse a “cada grupo” indican que los niños no atraviesan esas etapas al mismo tiempo ni de la misma manera, especialmente la primera infancia la cual parece estar determinada por el egocentrismo, que quizás indique que es una etapa de la individualización y no de la socialización pues es referido, dentro de este apartado, que no logran respetar el aporte de los demás. Según la anterior descripción en la cita y lo que este trabajo de grado plantea, es necesario esa diferenciación en las etapas y los procesos para proponer lo que sería adecuado trabajar y así contribuir al desarrollo que se requiere alcanzar en los niños.

Por otro lado, y no en contravía de lo hasta ahora presentado en este análisis, aparece el desarrollo de la primera infancia asociado a la interacción social dentro de contextos pertinentes, pues se plantea que la intervención hacia la primera infancia debe ser llevada a cabo en entornos adecuados o cercanos a la realidad de los niños “sobre todo en el contexto de las comunidades y en la implementación de políticas de primera infancia que demandan asumir a los niños y niñas no en espacios de intervención descontextualizados, sino en la complejidad de sus entornos” (Sánchez, 2015 p.40) lo que pone en consonancia con lo expresado en el párrafo anterior, frente a la diferenciación no sólo en términos de las características de cada etapa de desarrollo sino en términos de las características de los contextos, entornos, ambientes en los que esa primera infancia se encuentra para de este modo individualizar las acciones y los entornos para garantizar el desarrollo. Como se lee en el trabajo *Educación sexual de niños y niñas: Algunas definiciones desde los saberes de padres de familia, maestros y niños* (Rodríguez & Hurtado 2015, p. 40) y si es necesario, en entornos creados por otros como es el caso de los adultos (padres, maestros, entes gubernamentales).

Lo anterior sitúa no solo en asuntos educativos respecto al desarrollo, sino también en asuntos del orden político, social y económico expresados, por ejemplo, en las normativas planteadas por cada Estado, en las que se explicita que es necesario brindar entornos y

situaciones, para que la primera infancia se desarrolle como sujeto social integral y que ellos deben estar dentro de las normas estándar de cada territorio y que deben ser acogidas por las entidades que generen diversas prácticas con primera infancia, así como otros trabajos analizados que se encuentran muy de la mano con los planteamientos de las políticas públicas que consideran esencial el trabajo conjunto entre las comunidades para aumentar los niveles de cumplimiento de los derechos de la primera infancia, como se verá en la sección de este capítulo dedicada a este asunto, entre los que se cuenta el de la educación y su participación en la toma de decisiones, asuntos que se interconectan con las acciones que los otros, padres, cuidadores, maestros, puedan plantear y la pertinencia de los contextos en los que se lleven a cabo estas situaciones.

Así mismo en el trabajo con primera infancia, se asocia a la interacción social y a la importancia de los contextos el llamado aprendizaje, pues afirman Rodríguez & Hurtado (2015) en su trabajo de grado, que “los procesos de aprendizaje dependen principalmente de las interacciones y por ello, es menester potenciar los distintos espacios existentes o crearlos, para que puedan servir en aras del aumento de las relaciones”. (p. 40). Por consiguiente, para las estudiantes de la LPI pareciera que existe una relación entre las interacciones, los contextos, las experiencias y los aprendizajes desarrollados por los niños en la primera infancia, en primer lugar, porque se deben generar los estímulos necesarios para que se desarrollen aprendizajes de calidad que garanticen el desarrollo de diferentes procesos en los niños durante esa primera etapa.

En segundo lugar, porque desde la línea psicológica que se encuentra muy presente dentro de los discursos pedagógicos centrados en el niño, como se muestra en el capítulo donde se aborda la mirada de la infancia desde una perspectiva psicológica y pedagógica, y que se evidencia dentro de este análisis, se instaló la idea de identificar las características de los niños en términos físicos, cognitivos y sociales para lograr individualizar las acciones de acuerdo a los entornos y necesidades encontrados y así generar unos resultados determinados en términos de su desarrollo con la intención de crear a largo plazo adultos adecuados para la sociedad. Lo que se puede entender también dentro de los procesos de escolarización como un ejercicio de normalización al atender los ritmos en el desarrollo de los niños.

Este ejercicio de normalización, que se enmarca en las instituciones escolares a través de

la llamada pedagogía centrada en el niño, dirige sus modos de acción hacia la individualización de los niños, en conexión con entornos y situaciones determinadas, y prácticas de enseñanza y aprendizaje asociadas a los procesos cognitivos que son llevadas a cabo por un adulto formado en términos de la biologización del desarrollo, con la firme intención que sean adultos aptos a través de una serie de prácticas nacidas de los análisis del nivel de desarrollo que alcanzará el niño paulatinamente.

Aunque frente a estas nociones conceptuales de desarrollo y desarrollo integral, es mucho lo que, en materia de producciones teóricas, hay construido, además de lo que se enuncia en los trabajos de grado de la LPI, en este análisis apenas si se pueden explicitar las anteriores líneas gruesas, por efectos también de la extensión, más no por ello dejan de ser relevantes por el contrario, al ser líneas gruesas, significa que se encuentran interconectadas con las demás categorías que se desarrollaron dentro de este análisis sobre Primera Infancia y con las categorías identificadas en el capítulo siguiente.

3.2. El Desarrollo De La Primera Infancia. Un Factor Del Desarrollo Económico

Lo anterior puede entenderse como una manera de ver en la primera infancia una suerte de poder sobre los cambios sociales y culturales en una sociedad y, por ello, la importancia de generar propuestas de orden educativo, social, médico y político que garanticen estas transformaciones, como se expresa en el trabajo de Fernández (2015):

En esta medida, la educación inicial se convierte en dispositivo de cambio social que sitúa a la primera infancia como fundamental para la pervivencia de la sociedad, por tanto, se requiere de calidad en todos los procesos de atención, cuidado y educación, (p. 14)

De este fragmento son varios los asuntos que vale la pena destacar. En primer lugar, la idea de la educación inicial “como dispositivo de cambio social”. ¿Qué quiere decir que se eduque inicialmente (educación inicial) a una población que se reconoce como “primera infancia” y que esta educación ha de ser conducente a cambio social? Esta pregunta cobra valor

en tanto se ha destacado durante la primera parte de este documento que la infancia es un grupo poblacional sobre el que se ha desplegado la mirada y atención de muchos, por considerarla fundamental para el desarrollo de los seres humanos en las etapas que le siguen, y que ello significa que los adultos, que conforman y dirigen los diferentes territorios o sociedades, son el producto de lo que suceda con esa primera infancia. De este modo, generar apuestas respecto a la educación inicial que debe recibir la infancia es un factor determinante para el crecimiento social, cultural y político de los Estados.

Por otra parte, las ideas de “cambio social” y “pervivencia de la sociedad” que se encuentran dentro del apartado anterior, plantean nuevamente al desarrollo como eje esencial para el cambio, pues este desarrollo anclado al orden ya no biológico sino económico, también se encuentra presente dentro de los discursos y las normas políticas alrededor de la infancia, a razón que la inversión en este grupo poblacional parece proporcional a los beneficios que las sociedades y los individuos, ya sean padres, cuidadores y maestros reciben.

Esto nos lleva a analizar que las transformaciones y el mantenimiento de una sociedad se deben, en gran medida, a la inversión que se realice en diferentes ámbitos en los que se encuentre la infancia para así garantizar el aumento de las capacidades de una persona y que repercutan en los cambios sociales, políticos y económicos de un territorio. Por consiguiente, hablar del desarrollo y de la transformación de un territorio se encuentra ligado al tipo de políticas y de planes de intervención sobre las poblaciones, en este caso, sobre la primera infancia, ya que esta tendría grandes repercusiones en la competencia de los Estados. Es decir, que la intervención sobre el desarrollo de los niños en edades tempranas, daría como resultado un crecimiento exponencial de las capacidades de los individuos que conforman cada sociedad, como lo expresa el siguiente fragmento:

con la aparición de los derechos humanos (1948) y la convención de los derechos del niño (1990) se da un cambio drástico a la perspectiva de infancia, ya que, la infancia comienza a tomar lugar dentro de la sociedad, donde es esta quien debe proteger a los niños y a las niñas, brindándoles espacios propios y garantizando un desarrollo integral. (Muñoz & Quiroga, 2015, p.30)

Se puede entender que es de suma importancia para el desarrollo de las sociedades, el desarrollo de los seres humanos, particularmente durante la primera infancia y, por tanto, toda forma de intervención sobre ella debe garantizar el alcance de una serie de procesos que propendan por el desarrollo en todas sus dimensiones, es decir un desarrollo integral.

En este sentido, es evidente una cierta idealización según la cual los esfuerzos realizados en materia de atención a la primera infancia desde diversos ámbitos, como se puede identificar en los materiales analizados, abrirán las puertas a las transformaciones sociales a nivel global. Esto también indica que las mejoras en el mundo están condicionadas por el interés y preocupación que se otorgue a los niños y niñas, además de la capacidad de respuesta frente a esas necesidades y derechos de bienestar, protección y atención que permitirán el desarrollo de la primera infancia de manera integral.

No es fortuito que en múltiples documentos de política, como los de Unicef (2001, 2009) y de Unesco (1995), se planteen ideas relacionadas con procesos de transformación del mundo, de la cultura, o de las sociedades, como resultado de la intervención sobre la infancia como la primera etapa del ciclo vital de todo ser humano y que, en ese mismo orden discursivo, esto se encuentre explicitado en las producciones de las estudiantes de la LPI. Este es el caso del documento en el que se asume a “la primera infancia como un derecho impostergable” que debe ser atendida a partir de lineamientos y orientaciones no solo internacionales sino también nacionales como “los Estándares Técnicos de Calidad para los servicios de Educación inicial en Bogotá” (2015, p.15).

En conexión con los planteamientos anteriores se puede decir, en primer lugar, que dentro de las producciones de la LPI, esta centralidad en la primera infancia para la construcción de cambios sociales se encuentra relacionada, también, con las propuestas de tipo pedagógico que se encuentran dentro de los trabajos de grado y que se llevaron a cabo dentro de diversos espacios escolares y no escolares. Esto significaría que hablar de primera infancia naturaliza una serie de prácticas que conlleven a su desarrollo, la garantía de derechos, la equidad y su formación como sujeto social, intereses que se evidenciaron en la formulación de las propuestas de trabajo de grado analizadas dentro de esta investigación y que expresan la conceptualización de infancia en términos de toda práctica inicial que facilita y garantiza el desarrollo de diferentes capacidades y habilidades claves de esta etapa primaria del ciclo vital de todo ser humano, en pro

de la conformación de sujetos adultos que requiera una sociedad. Se trata de una perspectiva sobre el desarrollo, que si bien incluye algunos saberes de tipo biológico y psicobiológico, como se intentó mostrar en la primera parte de este capítulo, también supone otros intereses y otras orientaciones, en clave del desarrollo como asunto de las macroeconomías.

En consecuencia, se debe retomar que el marco cultural en el cual se habla de primera infancia dentro de este capítulo, se encuentra determinado por las transformaciones que el llamado Estado de Bienestar trajo sobre los modos de dirigir los planes y programas de cada uno de los territorios y que significó también transformaciones en la vida social, cultural, política y económica de los sujetos abriendo el abanico, por un lado, de necesidades de las poblaciones y, por otro, de oportunidades para que los Estados y toda organización dentro de ellos, pensara en cómo cumplir con los compromisos adquiridos para lograr el cambio social dentro de sus territorios y a escala mundial.

De acuerdo con lo anterior, en este marco cultural, que para este caso se refiere a los asuntos sociales, culturales y políticos que se consideran desde algunas perspectivas teóricas, como aquellos hechos dentro de los cuales la infancia se empezó a considerar como uno de los grupos poblacionales sobre los que los Estados debían centrar su atención, se puede evidenciar que la noción “primera infancia” aparece vinculada a otros conceptos y prácticas, además de discursos políticos, económicos y de control de los Estados sobre la población, en este caso la infantil, que comenzaron a circular de manera amplia durante el siglo XX, a través de discursos y prácticas, como lo plantea Acosta (2012) que impactan y transforman la cultura y la política.

De acuerdo con Ancheta (2008) esto se debe al trabajo de los Estados por la constitución de sus políticas sociales en el siglo XX, frente al llamado Estado de bienestar que se vivió a finales del siglo XIX, pues este permitió que emergieran una serie de apoyos para las personas que no lograban tener una vida adecuada sin la intervención del Estado. Es así como “este contexto sociopolítico resulta fundamental [...] pues [...] resituó el papel de la mujer, y sus influencias globales han repercutido en el desarrollo de la demanda y de la oferta de la atención y educación de la primera infancia” (p. 3). Esto significó la inserción de la protección por parte del Estado para toda población que lo requiriera, en particular para la infancia.

Estos debates, que se ubican en el plano de las políticas de Estado, se pueden entender como mecanismos para el ejercicio del gobierno sobre las sociedades y los diferentes grupos poblacionales que las componen, dentro de los cuales está la infancia, que se convirtió en el centro de unos modelos de control que buscaron visibilizar el poder, la organización y el dominio a través del empoderamiento de sus prácticas de disciplinamiento “generando dispositivos de vigilancia y regulación para aquellos inadaptados frente a las normas, la escuela, el orden y la sociedad” (Acosta, 2012 p. 92). Estos modelos de control utilizan estrategias y procedimientos que los identifica con posturas de carácter etario, asistencial, jurídico y de calidad, con las que desarrollan un ejercicio de diferenciación frente a los asuntos que involucran a los niños y las niñas, sean o no identificados y puestos en evidencia por las mismas políticas y modelos.

Del mismo modo, el eje de la educación a manos de la escuela, durante el siglo XIX, estuvo enmarcado en la característica de regulación del cuerpo, el tiempo y los espacios como modos de gobierno de la infancia que emergía a la par que esta institucionalización de la escuela (Noguera, Álvarez & Herrera, 2018) como mecanismos de escolarización de la población que pretendían, por un lado, minimizar los riesgos de acceso a los vicios y, por otro, garantizar el proceso de civilización a través de la instrucción.

Este modelo de educación, entrado el siglo XX, inicia su transformación a razón de su escaso impacto sobre la población infantil y las nuevas condiciones sociales y culturales que se dan, como la ausencia de la mujer por encontrarse en el proceso de inserción al mundo laboral y la extrema pobreza en la que se vivía en ciertos territorios, que exigieron por parte de los Estados una preocupación mayor por esta población, más allá que la de disciplinar y proteger, y trajo consigo el desarrollo de propuestas, convenios y partidas presupuestales que apuntaron a la mejoría en los servicios educativos de la infancia. De acuerdo con Ancheta (2008):

la ausencia de políticas estatales, el desarrollo histórico del nivel mostraba, como rasgo característico, la diversificación de su oferta en función de la manera de entender su función social: unos espacios de experimentación con especificidad pedagógica, en contraposición con el carácter netamente asistencial de otros que se definían por una fuerte impronta de los cuidados de tipo médico-sanitarios frente a la preocupación ante la situación de abandono de los niños por la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la extrema pobreza de un buen número de familias (p.4).

El contexto anterior y algunas de las producciones alrededor del campo de la infancia, la sitúan como un concepto que emerge en unas condiciones de posibilidad disímiles, al ser parte de diversos grupos sociales con características distintas y, por ende, no se puede universalizar su definición sino, por el contrario, rescatar su diversidad. Es así como se puede decir que el cambio en los modos de comprender a la infancia tiene que ver con las formas de “organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, [...] el reconocimiento de los derechos de la infancia y con el desarrollo de políticas sociales al respecto” (Ancheta, 2008, p. 2).

Este marco de necesidades que rodearon la aparición del concepto primera infancia, se encuentra relacionado en síntesis con tres ejes, a saber: la familia y, dentro de ella, el papel de la mujer y su inserción al mundo productivo; el Estado y la instauración del llamado Estado de Bienestar como mecanismo de protección social (Ancheta, 2008); y la escuela como el lugar de encierro en el que se disciplina, controla y protege a los niños, con la intención de lograr entre otras cosas, el desarrollo de una primera infancia que garantizara la constitución de un determinado tipo de adulto y sociedad.

En este sentido, los esfuerzos que se realizan en materia de atención a la primera infancia desde diversos ámbitos abren las puertas a las transformaciones sociales a nivel global, como lo afirma la directora ejecutiva de Unicef en el año 2009 cuando expresa que “La Convención sobre los Derechos del Niño es una norma universal para construir un mundo mejor. Un mundo en el cual el interés superior de los niños y niñas sea una preocupación fundamental para todos” (p. ii). Esto indica que las mejoras en el mundo están condicionadas por el interés y preocupación que se otorgue a los niños y niñas y la capacidad de respuesta frente a esas necesidades y derechos de bienestar, protección, atención integral que serán decisivos “para que el mundo que se describe en la Declaración del Milenio llegue a ser realidad algún día” (2009, p. ii).

Las ideas de cambio social que se encuentran en los documentos analizados en esta investigación, así como aquellos otros con procedencia en la política o en saberes especializados sobre la infancia, esto es, en el mismo orden del discurso, plantean nuevamente al desarrollo como eje esencial para ese cambio ya que, este desarrollo anclado al orden ya no biológico sino

económico, también se encuentra presente dentro de los discursos y normas políticas alrededor de la infancia, a razón que la inversión en este grupo poblacional parece proporcional a los beneficios que las sociedades y los individuos, ya sean padres, cuidadores y maestros reciben:

hay argumentos económicos que no son impugnables: aumento de la productividad a lo largo de toda la vida, mejor nivel de vida cuando el niño llega a la edad adulta, ahorros en la educación necesaria para remediar anteriores deficiencias, en la atención de la salud y en los servicios de rehabilitación, y mayores ingresos para los padres, las madres y los encargados de cuidar a los niños, quienes quedan más liberados a fin de participar en la fuerza laboral. (Unicef, 2001, p. 12)

Las transformaciones y el mantenimiento de una sociedad se deben en gran medida a la inversión que se pueda realizar en diferentes ámbitos en los que se encuentre la infancia y que garanticen el aumento de las capacidades que posea una persona y que repercutan en los cambios sociales, políticos y económicos de un territorio, “puesto que el lugar que ocupe un país en la economía mundial depende de la competencia de su pueblo y dicha competencia se establece muy temprano en la vida, antes de que el niño cumpla tres años” (Unicef, 2001, p.12) de este modo, se puede justificar el impacto que tienen a nivel global las políticas públicas sobre infancia en el mundo económico y el desarrollo de los países.

Hablar del desarrollo y transformación de un territorio, es hablar de un tipo de políticas y planes de intervención sobre las poblaciones, en este caso, sobre la primera infancia, ya que esta tiene grandes repercusiones en la competencia de los Estados, es decir que la intervención sobre el desarrollo de los niños en edades tempranas darán como resultado un crecimiento exponencial de las capacidades de los individuos, como hemos señalado en las últimas páginas; entre otros, Amartya Sen hablan de tales capacidades “como un conjunto de oportunidades y no solamente como un proceso de acumulación de bienes, servicios o riqueza” (Montesino, 2002, p.2).

Lo anterior indica que el trabajo de los Estados debe girar en torno a lograr el desarrollo del ser humano de manera integral, al incluir otras esferas o dimensiones como la salud, educación, seguridad, nutrición, equidad, derechos entre otras, que al ser garantizadas a través de políticas, planes y programas afectarían positivamente sus índices de desarrollo, pues la calidad de vida de las personas mejoraría y sobrepasaría la llamada brecha de pobreza, que en palabras

de Sen citado por Montesino (2002), no es un asunto de asociación exclusiva a los ingresos de las personas, sino a todas esas esferas o dimensiones mencionadas anteriormente.

Se puede entender que es de suma importancia para el desarrollo de las sociedades el desarrollo de los seres humanos, particularmente la primera infancia y, por tanto, toda forma de intervención sobre ella, a través de “programas de calidad adecuados y oportunos que brinden experiencias positivas a los niños y apoyo a los padres” (Unicef, 2001, p.14), debe garantizar el alcance de una serie de aprendizajes que propenda por el desarrollo en todas sus dimensiones, ya que:

Un niño no crece y se desarrolla en el vacío, sino en una comunidad, una cultura y un país. Los más eficaces programas de desarrollo del niño en la primera infancia [...] son integrados y multidimensionales, y fomentan la buena salud y la nutrición del niño y su capacidad cognoscitiva, social y emocional (Unicef, 2001, p.15)

En este mismo sentido, la UNESCO plantea, en sus documentos, que trabaja en conexión con los planteamientos universales de la Convención y, por ello, “promueve los intereses del niño a través de su programa mundial de educación básica cuyo objetivo es mejorar el acceso a la educación básica y la calidad de ésta” (1995, p. 29). ya que, es dentro de los programas educativos que se puede articular de manera coherente y direccionada las relaciones entre los niños, las exigencias de los entornos sociales y las familias para así, garantizar una sensibilidad frente a la infancia y los demás temas de índole mundial, como es el desarrollo económico, político, social y cultural, que le rodean.

3.3. Pautas de crianza y cuidado

El análisis permite identificar que las nociones conceptuales de “cuidado”, “protección” y “pautas de crianza” se articulan con el concepto de primera infancia, al igual que desarrollo y desarrollo integral que se abordaron en el apartado anterior. En esa misma línea, esta parte del capítulo se describen los hallazgos frente a las nociones referenciadas en el subtítulo, que no se distancian de ningún modo de las descripciones realizadas en la parte anterior de este análisis,

pues, como se evidencia en lo que sigue, estas nociones conceptuales se encuentran articuladas entre sí y son, de hecho, constitutivas de lo que se denomina primera infancia.

Es necesario retomar, en primer lugar, que de acuerdo a la lectura temática realizada a los trabajos de grado de la LPI, se pudo identificar que al hablar de primera infancia emergieron diferentes nociones conceptuales como las mencionadas en el párrafo anterior y de las cuáles habla este capítulo; por lo tanto, se encontrarán elementos del discurso que se evidenciarán como reiteraciones frente a la conceptualización de infancia como primera infancia, como es el caso de las políticas públicas, el desarrollo de los niños basado en etapas, la relación existente entre este desarrollo y el avance de los Estados en términos de asuntos como la pobreza, la educación, la igualdad y el nivel de posicionamiento en los ranking mundiales, la importancia de los adultos para la garantía de los derechos de la primera infancia y, en general, el compromiso de todos y cada uno frente a lo que significa esta etapa adjetivada como fundamental para todo ser humano.

A partir de esta contextualización, se propone en lo que sigue presentar el análisis realizado a las nociones conceptuales de pautas de crianza y cuidado que se encuentran interconectadas con otras nociones como protección, igualdad, derechos y desarrollo, así como al papel del adulto como factores determinantes en el acceso y éxito de los niños dentro de las sociedades ideadas. Frente a estas nociones se puede apreciar, en el siguiente fragmento del trabajo de grado titulado *Creación de muñecas negras: Una propuesta para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en primera infancia* (Vallejo & Vargas, 2014):

Los procesos de reflexión en torno a la infancia permiten reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos y a los adultos como los sujetos responsables de velar por el bienestar integral de cada uno de ellos y ellas, puesto que se encuentran en un proceso de exploración propia y del entorno, en el cual son sensibles ante lo que acontece a su alrededor, y por tanto, es necesario el acompañamiento permanente que asegure las condiciones para su óptimo desarrollo físico, intelectual y afectivo (p. 19).

En este trabajo, las autoras refieren, de manera abierta, que es necesario reconocer a los niños dentro del marco de los derechos, además de plantear que se requiere de la presencia de un adulto que asegure las condiciones para lograr un nivel de desarrollo “óptimo”, lo que lleva a

identificar a la infancia dentro de este trabajo bajo la idea que se necesita que un adulto se responsabilice de ella, lo que significaría protección y cuidado a la vez, ya que parte de lo propuesto dentro de este fragmento, es que los adultos, llámense padres, cuidadores, maestros, son “responsables” del “bienestar integral” de los niños, es decir se puede entender que se asumen como garantes del desarrollo, bienestar, cuidado y protección para este grupo poblacional, así como de proporcionar todas las condiciones para lograr esta garantía.

Por consiguiente, se puede decir que los adultos se encuentran directamente involucrados en el desarrollo de los niños en esta primera etapa, pues de acuerdo con el documento citado se deben brindar unas condiciones de diverso orden y velar por que se cumplan, además que deben ser comprendidas dentro de la realidad cultural de los niños, lo que significaría una conexión fundamental entre el desarrollo “físico, intelectual y afectivo”, las características del contexto o entorno y los sujetos responsables que esta conexión se dé que serían los adultos.

Así mismo, dentro del mismo trabajo de grado referenciado, se enuncia en su introducción que “en la primera infancia se configuran habilidades básicas para la vida [...] es responsabilidad de los adultos, maestras y familiares proporcionar cuidados y ambientes propicios para que dichas habilidades se desarrollen en pro de la calidad de vida” (2014, sp.). De este modo, se podría evidenciar la relación que las estudiantes de la LPI hacen entre primera infancia, cuidado y pautas de crianza para, como en este caso se enuncia, configurar “habilidades” necesarias para vivir y de la misma manera, se persiste en la idea que el papel de los adultos es fundamental para lograr este desarrollo de habilidades y garantizar una calidad de vida de este grupo poblacional, al dotar de “cuidados y ambientes propicios” a los niños y niñas.

En otro de los materiales analizados aparece la aceptación por parte de otros como factor que incide sobre el desarrollo. Al respecto, es significativo visualizar que esta categoría de primera infancia, además de estar asociada a asuntos cognitivos, emocionales y físicos, se ancla a las relaciones con otros ya sean adultos o pares, como esenciales en términos del desarrollo de niños socialmente adaptados y emocionalmente estables, lo que puede explicarse desde los ejes abordados anteriormente en este análisis como son los estímulos, las estrategias y los contextos reales desde los cuales se construye la primera infancia como esa etapa esencial de los seres humanos, pues es en la producción de esas acciones situadas y del papel propositivo y protector de los otros, como es el caso de los distintos adultos que tienen que ver con los niños y niñas, que

se logra el nuevo adulto que las sociedades requieren para su desarrollo económico y para perpetuar a la humanidad. De ahí la importancia de los cuidados recibidos durante los primeros años de vida de los niños, así como el tipo de experiencias e interacciones a las que tengan acceso:

En la primera infancia el auto reconocimiento es, además de otros, un factor determinante para el futuro de desarrollo tanto físico, cognitivo y emocional de los niños/as, el sentirse aceptados al interactuar con sus pares sin ningún tipo de prejuicios es fundamental para las relaciones que establecen en la sociedad y la construcción de la personalidad (Acosta, Amaris, Lozano & Riaño, 2014, pág.6)

Es visible cómo las estudiantes de la LPI establecen, dentro de sus producciones, que la relación o la socialización con los demás es fundamental para promover en los niños el desarrollo de una “personalidad” caracterizada por la seguridad, la autoestima y con todas las posibilidades de exploración de su realidad y de influir sobre ella, lo que lleva a pensar que la primera infancia determina su desarrollo también gracias los modos en que dentro de sus entornos cercanos, familia y escuela, sea preparada para su “autorreconocimiento” y aceptación de parte y hacia los de los demás. Esto contribuiría de manera directa en la formación de los procesos cognitivos así como de aquellos procesos que son del orden de lo social, como lo expresa el siguiente apartado frente a los procesos que desarrollan los niños dentro de unos contextos y la importancia de que el adulto se tome el tiempo de comprender cómo los niños están llevando a cabo sus procesos de socialización dentro de los diversos entornos en los que se mueven y la relación de ello con las acciones o estrategias que un adulto en este caso el maestro, implemente para el desarrollo de procesos de otro orden:

enseñar a leer y a escribir en la primera infancia implica un proceso inicialmente de comprensión por la manera en que el niño se desarrolla con su entorno, y en segunda medida implica que la escuela ayude al niño a explorar estas escrituras prealfabéticas [...]el papel que cumple el maestro es un papel que permite favorecer el paso de los niños de la lengua oral a la lengua escrita... (Peña & Torres, 2015 p. 34)

Con base en esto, se puede plantear que el cuidado también está presente, pues se requiere que ese desarrollo se dé en ambientes que le permitan a los niños explorar, lo que indicaría un control o supervisión por parte de los adultos, lo que a su vez significa una acción de cuidado sobre los entornos en los que puede estar la primera infancia; valdría la pena preguntarse si esto plantea que se deben poner en función de los contextos, ambientes o entornos las diversas acciones, estrategias o estímulos determinados para el desarrollo de las habilidades en la primera infancia o, que las estrategias y acciones usadas darán como resultados ciertos desarrollos que impactarán sobre los diversos contextos en los que se involucre la infancia; podría leerse el cuidado y la crianza como otro eje fundamental para la producción de adultos que ciertas sociedades requieren.

Este papel de los otros, en cuanto a los cuidados de la primera infancia, se logra encontrar en algunos trabajos de grado que se llevan a cabo con maestros y padres de familia, con la intención de abrir otras posibilidades para los niños que están a su cargo. Es así como se identifica el interés por trabajar con madres de familia respecto a pautas de crianza y cuidados como una manera de garantizar otros modos de interacción con los niños, ya que parece que se considera dentro de los trabajos de las estudiantes de la LPI, que llevar a cabo un trabajo “pedagógico” con padres y madres, mejorará, de manera directa, la “atención” y “cuidados” que ellos deben ejercer sobre los niños y esto redundará en el desarrollo y aplicación de los derechos con los que “cuenta” la primera infancia:

Es importante retomar que esta investigación está relacionada con un ente pedagógico, se intenta trabajar en mejorar las pautas de crianza, como se convive y se educa a los niños, que tipos de tratos se efectúan y que posibilidades de cuidados tienen en cuenta madres y padres en relación a sus hijos, la atención, cuidados y derechos con los cuales cuenta el niño de la primera infancia... (Quitán & León, 2015 p. 20)

Siguiendo la misma línea de análisis de los párrafos anteriores, los trabajos de grado de la LPI muestran un interés por trabajar con los adultos, quizás porque se asume que ellos tendrán influencia sobre el desarrollo de los niños, al hacer parte de los ambientes en los que se llevan a cabo la socialización primaria y secundaria. De este modo, se evidencia, en las producciones de las estudiantes de la LPI, que el trabajo sobre la primera infancia no se da únicamente de manera

directa sobre los niños, sino que se debe actuar también respecto a los demás factores que tendrán incidencia en su desarrollo social, cognitivo, físico, emocional y sexual pues, como se presenta en otro trabajo enfocado en la temática de la Educación sexual, “En la primera y segunda infancia los niños establecen relaciones con sus padres primeramente y luego con su entorno [...] sus padres son el soporte para lograr una interacción máxima con su entorno y lograr desenvolverse con facilidad en el mundo” (Rodríguez & Hurtado, 2015 p.38).

Nuevamente se contempla al cuidado dentro de la labor ejercida por los adultos, al igual que se enunciaba en la pedagogía moderna debido a que la infancia se entendía como carente, ingenua y requiere de una serie de cuidados, atenciones y acciones que le permitiera desarrollarse. Por ello podría enunciarse como importante realizar un trabajo directo con los niños, pues la primera infancia requiere de cuidados que le posibiliten un desarrollo sano y equilibrado que garanticen no sólo el cumplimiento de sus derechos, sino una atención integral que apunte a su inserción como ciudadano que aporte a las transformaciones de la sociedad; por ello, la importancia dada, dentro de algunos trabajos de grado, alrededor de las pautas de crianza, la sexualidad, la nutrición y la educación como ejes en los que los niños son sujetos partícipes de sus propios procesos, pues involucrarlos en ellos aumenta los resultados respecto a su desarrollo en el mundo de acuerdo a la realidad en la que se encuentren inmersos como se aprecia en el siguiente fragmento del trabajo de grado:

Resulta indispensable que pedagogos y pedagogas infantiles se piensen como actores de transformación en medio de un contexto como el colombiano, que atravesado por una problemática como el conflicto armado afecta directamente a niños y niñas, a quienes se les brinda una idea de atención basada en el asistencialismo económico, sin tener en cuenta ni darles importancia a las afectaciones psicosociales que el contexto de guerra y violencias genera en ellos y ellas (Peña & Torres, 2015 p.14)

Esto indica la necesidad o la importancia que los procesos iniciados por los padres de familia se continúen dentro de la institución escolar a manos de los maestros; es decir, se reafirma que la presencia y el papel que cumplen los adultos sobre el desarrollo y cuidado de los niños es importante y que no solo se debe procurar que un adulto se apropie de esta labor, sino que se debe trabajar por que haya una relación entre las situaciones iniciadas dentro de la

socialización primaria, para el paso a la socialización secundaria a manos del entorno educativo y de los maestros dentro de él, de manera tal que se garantice la calidad de los programas ofrecidos. Pareciera que, desde la perspectiva de primera infancia, los procesos de desarrollo, cuidados y crianza se adjetivaran con la calidad como modelo de las políticas contemporáneas determinadas por los Estados, tal como se evidencia en el siguiente fragmento del trabajo titulado *Educación sexual de niños y niñas: Algunas definiciones desde los saberes de padres de familia, maestros y niños*:

Consideramos que la educación sexual en la primera infancia debe ser de calidad y esto se logra a partir de unas bases que deberían otorgar los padres de familia, luego en la relación entre maestro-alumno debería haber una continuidad de lo instaurado en casa (Rodríguez & Hurtado, 2015 p.4)

Por otra parte, los trabajos de las estudiantes de la LPI, hacen visible que la atención a la primera infancia se debe dar en diversas esferas y etapas, lo que contribuye a su desarrollo integral y demuestra la importancia que tienen los niños y las niñas como sujetos de derecho, pues dejaron de ser objetos de los adultos para ser los sujetos centro de todas las apuestas sociales, políticas, educativas y económicas en las que se promueven y producen todo tipo de propuestas para la protección y mejora en su desarrollo.

Estos aspectos aparecen en los materiales analizados como evidencia de la relación que se debe tener con las normas y del modo en que éstas privilegian a la primera infancia, como aparece en el trabajo titulado *La radio virtual como implementación pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de comunicación oral de los estudiantes del aula de conocimientos básicos de la IED Manuela Beltrán, (sede B, JT)*, donde se explicita el trabajo con familias bajo el lente de los programas de atención instaurados de acuerdo a diferentes normativas de nuestro país y que apuntan a la transformación en el desarrollo de la primera infancia:

la subdirección de Asistencia técnica a la atención integral a la familia busca integrar espacios participativos y democráticos para que haya una participación en los procesos educativos que en el desarrollo integral del niño y la niña; frente a esta preocupación se abren diferentes espacios y modalidades de atención a los niños, entre ellas están la

familia, mujer e infancia- familia, y así involucrar también a la familia en el cuidado de los y las niñas. (Peña & Torres, 2015 p.47)

Así mismo, dentro de este fragmento se presenta a los procesos educativos como parte de esas propuestas que propenden por el desarrollo integral de la primera infancia, desde las cuales se producen diversas propuestas de intervención, como la de estos trabajos de grado, para crear espacios que potencien las relaciones entre pares, así como generar acciones que se conecten con las situaciones concretas en las que se debe desenvolverse la primera infancia, lo que exige de parte de la familia, la mujer y el maestro, abandonar sus prácticas comunes y alinearse con las nuevas exigencias que estos modelos de políticas hacen frente a este grupo poblacional. En el caso del maestro, abandonar su labor de enseñanza que en el siguiente fragmento se expresa como “transmisión de saberes”, para construir a través de la interacción espacios más cercanos a la realidad para que el niño se prepare para una sociedad y cultura determinadas:

Es fundamental que en el desarrollo y formación de la primera infancia el acompañamiento que se hace por parte del adulto “educador” no se limita a la transmisión de los saberes propios para el desarrollo de competencias del niño, sino que también es en la interacción con este y con la sociedad lo que le permite al infante construir los imaginarios que ofrece su cultura (Peña & Torres, 2015 p. 24)

Del mismo modo, en este fragmento se plantean algunos elementos importantes como son que la “interacción” “del adulto “educador” con la primera infancia es necesaria y que no se debe limitar el “acompañamiento” de este a la “transmisión” de unos “saberes propios” lo que podría indicar que el adulto responsable de la educación de la primera infancia, realiza una labor de acompañamiento que podría no significar lo mismo que enseñar, además porque refiere a la acción de transmitir “saberes propios” que también nos lleva a interrogar si existen unos conocimientos específicos, particulares o que le son propios a la noción de primera infancia, para el logro en el “desarrollo de competencias” que a pesar que el fragmento analizado no indica de qué tipo son, si nos lleva a la idea de desarrollo desde el ámbito económico y psicobiológico abordados en la primera parte de este análisis.

Frente al asunto de la labor educativa del adulto para el alcance de “competencias” en la primera infancia, se puede encontrar en los documentos que se subraya la importancia de brindar a la primera infancia todas las oportunidades de participación en diversas acciones, que les aporte a su desarrollo en múltiples procesos y que esto debe ser otorgado por aquellos que están involucrados de manera directa con los niños y niñas en los diversos contextos en los que se convive con ellos y que además, han sido designados socialmente con la labor de garantizar el desarrollo en diferentes ámbitos, de esta etapa esencial de la vida de cualquier ser humano. Es así como aparece que:

El acceso al lenguaje, la lectura y la escritura debe ser una prioridad de las acciones corresponsables de la familia, el Estado y la sociedad para la primera infancia [...] su relación con un mundo alfabetizado, su relación con la familia y hasta la relación con la sociedad en general son importantes asuntos para este avance en el proceso de construcción del lenguaje (Peña & Torres, 2015 p.p. 45-110).

Esto reitera que los logros, en términos del desarrollo, la protección, la igualdad, la participación y la educación de la primera infancia, se encuentran determinados por la labor que ejercen todos los adultos en diversas escalas o esferas de la sociedad al vehiculizar sus acciones de manera prioritaria hacia la alfabetización de la primera infancia, así como de otros procesos como la socialización que posibilitarán el “avance” en la “construcción del lenguaje”. Se refleja allí la importancia del entorno familiar y social con los cuidados, la protección y las pautas de crianza en un asunto que ya se ha abordado que es el desarrollo como un proceso de cambio, en este caso refiriéndose al lenguaje como un proceso que se construye y avanza gracias a la labor de los adultos inmersos en la familia y la sociedad y que permitirá que la primera infancia alcance ciertas competencias.

En el mismo sentido del fragmento analizado en los párrafos anteriores, en el trabajo de grado titulado *La literatura como vehículo para el fortalecimiento de los procesos de escritura y desarrollo de la imaginación y la creatividad en los niños y niñas de la IED Manuela Beltrán, grado tercero y cuarto* (2015), se plantea que es necesario comprender a los niños como sujetos únicos, con un desarrollo particular asociado a sus prácticas en entornos fuera de la escuela y que

por ello es importante que la sociedad entera haga parte del desarrollo de la primera infancia en diferentes procesos:

asimismo, la sociedad debe darse la oportunidad de poder fortalecer este proceso de formación y de aprendizaje de escritura en los niños, ya que, para esta, la escuela debería ser la encargada de la enseñanza, pero no es así, ...también es un deber de la familia y la sociedad (p. 26).

A partir de estos planteamientos, se visibiliza nuevamente que el desarrollo de la primera infancia no se da solamente en el trabajo directo con los niños, sino que implica realizar un ejercicio de intervención sobre los adultos responsables de la primera infancia. Por tal razón, sería fácil comprender por qué algunos de los trabajos de la LPI giran en torno a los padres, madres y maestros, ya que se considera que ellos son los garantes del cumplimiento de los derechos de este grupo poblacional, del éxito de estos y de que los niños reciban los beneficios establecidos por las sociedades que integran, como lo plantean Rodríguez & Hurtado (2015) en su trabajo de grado:

a lo largo de la práctica se trabajó en mejorar las relaciones entre madres e hijos, pautas de crianza, los tratos que se generan en el hogar, entre otros, dándoles herramientas a las madres para que la atención, los cuidados, los valores y los derechos sean una parte primordial en el desarrollo de los niños en la primera infancia [...] es una cuestión de maestros en la que a todos nos compete el abordaje de distintas estrategias que le permitan a las personas con las que nos relacionamos potencializar todas sus habilidades independientemente de su condición de vida, pues se está en al constante lucha por educar seres integrales y valiosos desde sus diferencias. (pp.17- 116)

De la misma manera, es visible en el fragmento anterior que el trabajo realizado con madres de familia apunta al desarrollo de la primera infancia, es decir, cada aspecto trabajado pretende una transformación en el desarrollo de los niños y niñas; por ello es importante resaltar cada uno de esos aspectos que las estudiantes de la LPI mencionan como aporte al desarrollo. El primero de ellos es la mejora en “las relaciones” “pautas de crianza” y “tratos” entre las madres y los hijos, dotando de “herramientas” a las madres para lograr que se enfatice en la “atención, los

cuidados, los valores y los derechos” pues son fundamentales para el desarrollo de la llamada primera infancia. El segundo aspecto, está relacionado con el papel del maestro en los procesos de desarrollo y potencia de las “habilidades” de otros, en este caso los adultos a través de diversas estrategias para que se transformen como “seres integrales”, independientemente de sus condiciones de vida, lo que lleva a pensar en una independencia con el contexto y que el logro de diferentes habilidades sería suficiente.

Así mismo, se debe destacar en este análisis que todo ejercicio realizado por las estudiantes de la LPI alrededor de la primera infancia busca suplir necesidades, es decir, se desarrollan trabajos de grado para aportar en el fortalecimiento de pautas de crianza, de procesos de lectura, escritura, literatura, de reconocimiento de expresiones culturales como la afrocolombiana y de una educación sexual, con la intención de asegurar que esas necesidades se aborden y con ello se garanticen los derechos de los niños implicados en estos ejercicios académicos, entre los cuáles se podrían mencionar los asociados a la educación, la participación, la estimulación temprana y la igualdad.

Finalmente, no se puede desconocer el impacto que el Estado y sus políticas tienen frente a los modos como se comprende a la infancia y como se le articula a uno u otro discurso, así como a unas prácticas. El tránsito del concepto primera infancia dentro de los trabajos de la LPI, pareciera que ha estado asociado a unos marcos de necesidad de las sociedades y de la creación de múltiples normas que buscan la regulación de la población infantil y de los adultos que tienen relación con ella con miras a la mejora de las sociedades, por ende trabajar sobre los modos en que se reconoce y se desarrolla la infancia dentro de la LPI tendría como fin lograr el adulto que las sociedades requieren para su transformación.

Sin embargo, este ejercicio de normalización de las sociedades a través del desarrollo de la Primera Infancia plantea la sospecha respecto a los verdaderos intereses que existen bajo estos presupuestos ya que, las ideas de diferenciación, identificación de necesidades específicas tanto de los niños como de los contextos y la creación de acciones situadas, contextualizadas y específicas a esas diferencias determinadas, se distancian de esa idea de mejorar o transformar la sociedad pues, no se forma en términos de un proyecto común de sociedad sino de la individualidad de cada persona, en este caso de cada niño, lo que parece una incoherencia en los planteamientos de esas políticas que buscan la regulación de la infancia y por ende de las

sociedades. Lo anterior podría explicarse a través de las propuestas teóricas de diversas líneas como con lo establecido dentro de la Convención internacional sobre los derechos de los niños respecto a que la transformación en los modos de interactuar con los niños y niñas “mediante la prescripción de los comportamientos, las normas, los lenguajes y las prácticas cotidianas de las instituciones sociales frente a la infancia” (Acosta, 2012 p. 97). Esto mostraría que la categoría primera infancia, dentro de sus características, tendría el trabajo integral entre la familia, la escuela y la sociedad, pues son ellos los que deben contribuir al logro del desarrollo integral de los niños a través de la protección, el cuidado, la educación y todas las formas de atención que garanticen la formación de una primera infancia integral a través del cumplimiento de las normas establecidas para ello. Así como lo expresa también la Unicef (2009), cuando refiere que se debe garantizar que todo proceso educativo se lleve a cabo bajo el interés superior de la infancia lo que significa calidad en cuanto las personas responsables, los entornos, los recursos y la capacitación.

En esta misma línea, Unicef plantea que los adultos se encuentran directamente involucrados en el desarrollo de los niños en esta primera etapa a través de la constitución de programas enmarcados en las características culturales de los contextos y de las pautas de crianza “tradicionales”, así como en la conformación de un trabajo conjunto entre diferentes actores sociales como los padres, cuidadores y maestros comprometidos con el cuidado, las pautas de crianza, la educación y la estructura social que constituirían a la primera infancia de una sociedad particular:

los mejores [...] programas reflejan los valores culturales y están fuertemente enraizados en las familias y las comunidades, aunando lo que se conoce acerca de los mejores ámbitos para un óptimo desarrollo en la infancia con la comprensión de las prácticas tradicionales de crianza del niño. Los programas de desarrollo del niño en la primera infancia contribuyen a establecer redes comunitarias que pueden ampliar la gama de servicios cuando sea necesario y también responder a las emergencias cuando éstas ocurren. (Unicef, 2001, p.15)

Del mismo modo, se puede explicar la necesidad de trabajar de manera directa con los adultos, de modo particular sobre los padres como una manera de garantizar “que se hiciera

posible el despliegue de la vida infantil y el desarrollo psicológico del niño” (Jiménez, 2011, p. 131) pues el papel de la familia se considera, para las entidades encargadas durante el siglo XX del trabajo alrededor de la infancia, fundamental en este proceso ya que encontraron necesario para el desarrollo de la primera infancia a nivel biológico, un ejercicio interconectado con los contextos sociales y culturales y con “la calidad de las relaciones que le ofrecían los adultos responsables de la educación de los niños” (Jiménez, 2011, p. 132) tal como se evidencia en muchos de los trabajos de grado de la LPI.

Al respecto, la Unicef (2001) explica que nunca es demasiado tarde para hacer mejoras en la calidad de vida de los niños, sin embargo recalca que la intervención temprana tiene más efectos positivos sobre el desarrollo y, que por ello, es tan importante proponer programas pertinentes no solo para los niños sino que también involucren a los padres, pues, de este modo, se potenciarán los aprendizajes de los niños y sus experiencias serán cada vez más positivas, es decir cómo “el derecho a la supervivencia y el desarrollo [...] estrechamente ligado a los derechos del niño a disfrutar del máximo grado de salud, disponer de servicios sanitarios y contar con un nivel de vida adecuado” (Unicef, 2009, p.9) repercutirá en la formación de los niños y por ende de los jóvenes y adultos, que lograrán una serie de habilidades de diversa índole que les permitirá ser y hacer en contextos reales como ciudadanos críticos y con capacidad para ser competentes dentro del mundo globalizado, que es en parte los que los Estados esperan como resultado de la ejecución de los planes y programas para la primera infancia, donde los adultos en especial los padres son esenciales.

Este interés está en la misma línea de las formulaciones de agencias internacionales, como es el caso de UNESCO, para la que el ingreso de la mujer al mundo laboral tiene un impacto en la crianza de los niños, pues trae consigo una disminución del tiempo que la mujer-madre tiene para compartir con sus hijos dentro del hogar y, por consiguiente, la necesidad de mayores planes o programas de atención para los niños y las niñas que sean una garantía de sus derechos, así como también la de involucrar a la mujer dentro de esos mismos programas de atención, pues tendrá efectos sobre la primera infancia en cuanto a su atención, sus cuidados y, por ende, su desarrollo, de allí la necesidad que la escuela desempeñara también un papel formativo sobre los padres pues “partir del clima cultural y afectivo del niño podría generar las condiciones de un desarrollo armonioso” (Jiménez, 2011, p. 136)

Se puede evidenciar, con todo el recorrido hasta el momento hecho en esta parte del análisis, cómo el eje de la familia retoma su importancia, desde el siglo XIX, dentro de la vida de los niños cuando el papel de los hijos vuelve a ser relevante y los padres empiezan a ocuparse de su educación, salud e higiene lo que significa, por un lado, un encierro de la familia respecto a la vida social y cultural en la que los padres vivían y, por otro lado, una visibilidad de los niños y las niñas como centro de las transformaciones de las prácticas de la familia en beneficio de su educación y constitución como individuo de un grupo social, ya que como lo expresan Noguera, Álvarez & Herrera (2018):

el niño pasa a ser un elemento importante en la vida cotidiana de los padres; todos se preocupan por su educación, su salud y porvenir. La familia asumió entonces una función moral y espiritual formando los cuerpos y las mentes de los niños y compartiéndola con la escuela que los instruiría (pp. 166-167).

Lo anterior, de acuerdo con Acosta (2012), es muestra de la intervención del Estado sobre la población durante la primera parte del siglo XX, a través de la cual se garantizaron discursos y programas de atención que “asumían a la infancia como un objeto social de protección e intervención” (p. 91) que se beneficiaba de las políticas establecidas a través de las cuales se producía un tipo de niño que más adelante se debía insertar al mundo adulto. Lo que significó pensar en la infancia como un sujeto que se debía formar. Esta infancia como objeto de protección, era entendida por el Estado según Acosta como:

una condición de minoría de edad, un periodo de la vida que debía dedicarse a la educación (a la cultura ilustrada) y a la preparación de los menores para el acceso al mundo de los adultos, una etapa para la formación de hábitos y el disciplinamiento del cuerpo (2012, p. 91).

Lo que lleva a pensar sobre la importancia, dentro de estas perspectivas que abordan a la primera infancia, que tiene la formación de los adultos que coexisten con los niños y niñas, ya que ellos deben contribuir en el desarrollo que se da en esta etapa de la vida de los seres humanos y, por ende, deben ser incluidos dentro de los programas y políticas que sobre la

primera infancia se han constituido a lo largo del tiempo, lo que significa un mayor nivel de éxito en cuanto a garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y sociales que permiten que los modelos económicos de una sociedad también se movilizaran, es así como el caso de Colombia, de acuerdo con Jiménez (2011), se llevaron a cabo una serie de prácticas amparadas en entidades internacionales y teorías del desarrollo infantil, que incluían a las familias a través de las pautas de crianza, como un modo de garantizar la comprensión del desarrollo infantil, ya que se valoraba “a una infancia que sufría una serie de cambios cualitativos, que se transformaba y desarrollaba” (p.139).

4. EL SUJETO INFANTIL: UN JUEGO ENTRE EL PRODUCTO Y LA PREDETERMINACIÓN

Los hallazgos, hasta ahora expuestos producto de la lectura temática de los trabajos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital de Bogotá, acuden a la categoría de infancia para dar cuenta de asuntos referidos a una de las etapas en la vida de los seres humanos o del ciclo vital por el que transitan. En ella se debe procurar el desarrollo de los niños desde la dimensión biológica, social, cultural y emocional. Es decir, que se habla de la primera infancia como un momento crucial para el desarrollo de procesos que cimientan las bases de capacidades sociales, emocionales y cognitivas. Por esta razón, esta etapa es considerada una de las más importantes, pues construye el adulto del futuro y, por ello, se debe garantizar su cuidado, protección y los escenarios que garanticen su desarrollo.

A la par de esta noción de primera infancia, en los trabajos analizados, emergió la categoría de “sujeto” como una equiparación a la de infancia, o incluso como una manera de proponer a la infancia como su adjetivo. Las autoras de los trabajos de la Licenciatura recurren a expresiones como: “sujetos”, “sujetos de derechos”, “sujetos activos”, “ciudadanos”, “sujetos niños” (Ver anexo 1), a la vez que hacen uso de nociones como “subjetividad” y “experiencia” asociadas a las expresiones ya mencionadas. Estas categorías amplían el análisis frente a la pregunta central de esta investigación y lo orientan hacia otro grupo de perspectivas o modos de conceptualización sobre la infancia.

La lectura temática permite encontrar que “sujeto” es una categoría a la que se le adjudican sentidos intercambiables o al modo de sinónimos, de otras nociones como: “niño-niña”, “derechos”, “ciudadano”, “subjetividad” y tal categoría se articula a hechos de carácter social, cultural y emocional; así mismo, se relaciona con el reconocimiento de los otros como sujetos y de la modificación de comportamientos o actitudes del ser humano y la transformación de los contextos en los que se desenvuelve.

Los hallazgos, a propósito de la categoría de sujeto, dan cuenta de nociones que buscan articularla, a unos modos particulares de conceptualización que se tiene sobre la infancia dentro de la LPI. En un primer momento, es posible encontrar que nociones como “subjetividad”,

“experiencia” y “sujeto niño” dan cuenta del sujeto como un efecto de las acciones propuestas por los adultos que les rodean y que se encuentran inmersos en escenarios institucionalizados como la escuela. En un segundo momento, la categoría de “sujeto” se relaciona con nociones como “sujeto de derechos”, “ciudadano”, “sujeto activo” y, nuevamente, aparece aquí la escuela, evidenciando que, en un grupo de trabajos, se asume al sujeto como un ser predeterminado, como un dato previo, y las acciones que se plantean para trabajar con él deben permitir que asuma su realización. En definitiva, la constitución del sujeto-niño para la LPI se daría en dos vías: en la primera, el sujeto sería un efecto de las acciones emprendidas por los adultos en función de él. En la segunda, el sujeto es *per se* y, por lo tanto, es objeto de garantías, así como de espacios y estrategias para su desarrollo. A continuación se detallarán estos modos de configuración de la infancia como sujeto en los materiales analizados.

4.1. El sujeto como efecto

La noción conceptual de sujeto aparece, dentro de los trabajos de grado, asociada a los niños y las niñas como actores o partícipes activos del mundo social, de propuestas que buscan la exploración de su entorno, la comprensión de lo que acontece dentro de él y de la ejecución de diversas acciones ligadas a esa comprensión que de manera individual y colectiva hacen. Un ejemplo de ello se puede encontrar en el trabajo de Resignificación del Humedal Neuta a propósito del reconocimiento de este espacio como un lugar de relación con el medio ambiente, a través de acciones para su conservación creadas por los niños objeto de este trabajo de grado, allí las autoras sugieren que:

Los sujetos como actores principales del proceso exploran su medio y reconocen las necesidades que tiene, para de este modo comprender el porqué de las acciones que están realizando, es desde la construcción de significados colectivos que los sujetos logran constituir consciencia colectiva y de este modo los niños y niñas participan activamente, contribuyendo así para mejorar las relaciones que tienen con los otros y con la educación. (Camacho, Cogua & Piñeros, 2014 p. 52).

En ese sentido, los niños y las niñas son considerados sujetos, en tanto son producto o efecto de la ejecución de múltiples tareas dentro del proceso de resignificación del humedal, sean ellas de tipo individual y/o colectivas. En este caso, a través de ejercicios de acercamiento y acción directa sobre un territorio como el humedal, los adultos buscan identificar las necesidades de los niños, comprender la razón de sus acciones y los modos de “construcción de significados colectivos” que les permitan “crear” conciencia y, por tanto, espacios de participación y mejorar las relaciones con los demás, así como un aporte a su educación. Según esto, el sujeto vendría como efecto de las actividades propiciadas por los maestros a propósito de la comprensión y construcción de significado sobre el medio ambiente, lo que, al final, aportará a sus relaciones, no solo con el espacio físico, sino con los demás sujetos con los que interactúan y por supuesto con sus procesos educativos.

En este escenario, las estudiantes acuden a modos particulares de producción de ese sujeto y, para ello, refieren la necesidad de formar “sujetos activos desde prácticas educativas que los lleven a reflexionar con respecto al papel que desempeñan en la construcción de territorio” (Camacho, Cogua & Piñeros, 2014 p. 8). Ello daría cuenta de un énfasis en la educación, o en las acciones educativas como posibilitadoras de producción de individuos que tengan la capacidad de analizar, reflexionar y construir sentido sobre su realidad, en este caso ambiental. Se evidencia también que esas “prácticas educativas” sitúan al sujeto dentro de diversos contextos, diversas acciones y frente a otros sujetos que son necesarios para su formación.

En esta misma línea, en otros trabajos se expresa la necesidad de reconocer las características de los espacios en los que se encuentran los sujetos, pues ellos tendrían implicaciones fundamentales en la producción del infante o del niño y permiten “identificar las barreras del contexto que interactúan de manera negativa en las condiciones personales de nuestro sujeto de investigación, para diseñar estrategias como las experiencias lúdicas que permitan diversificar las prácticas educativas realizadas” (Camacho & Gamba, 2015 p.13). Esto indica que el sujeto se constituye, como tal, por el efecto que producen las prácticas educativas que guardan, a su vez, relación con lo que su entorno ofrece o requiere.

Esto significaría que es necesario individualizar las acciones a ejecutar, dentro de los contextos, para producir al sujeto infantil, pues dentro del fragmento se hace referencia a sus

“condiciones personales”, por tal razón las acciones a desarrollar tendrían que estar ajustadas a los modos de ser de ese sujeto y, de esta manera, lograr una formación acorde con las expectativas y necesidades depositadas en él.

Lo anterior lleva a interrogar si es necesario que las experiencias de tipo educativo y lúdico, que buscan producir el sujeto, deban ser creadas de acuerdo al contexto en el que se encuentre, o si deben ser creadas de acuerdo al tipo de niño o niña que se pretende educar. Es decir, ¿se debería conocer al individuo para así crear experiencias acorde a esa individualidad? De acuerdo con lo expresado en uno de los documentos, la formación del sujeto, “como ser social, dentro de una sociedad que debería, permitirle tener una mirada más crítica, soñadora e imaginativa de su mundo, y que tenga una voz propia en cada uno de los espacios y etapas de su vida” (Camacho & Gamba, 2015 p. 5), estaría anclada a los efectos de las acciones que se adelanten con estos niños y niñas. Dichas acciones tendrían que generar sujetos creativos, críticos y autónomos, con voz propia para ser partícipes del mundo social. Por ello, su formación tendría que potenciar el desarrollo de cada una de las etapas de su existencia. Sin embargo, resulta fundamental la formación que se otorgue en los primeros años, pues ella será crucial en su desencadenamiento como sujeto.

La formación de los sujetos en cada etapa del ciclo vital depende, a su vez, de los elementos ofrecidos por unos contextos, entendidos, para las estudiantes de la LPI, como: escenarios, territorios, espacios de socialización, entornos, entre otros. Los contextos aparecen como determinantes para la producción del sujeto infantil, pues ellos parecen prepararlos para la solución de diversos problemas con los que se podrían enfrentar y para lograr que, de manera propia o individual, puedan desenvolverse en un sinnúmero de situaciones y en las interacciones que generan con otros.

El sujeto infantil *se produce*, entonces, como efecto de una serie de condiciones y acciones acorde a la edad y a sus características biológicas. En su conjunto, tales condiciones y tales acciones, permitirían a estos sujetos enfrentarse a posibles escenarios de tipo social. Por esta razón, es visible, en varias de las propuestas analizadas, que es fundamental la exposición de los niños a múltiples simulaciones o “experiencias” para que formen las habilidades que les permitan responder a los desafíos que los “entornos” les plantean.

Otro ejemplo de ello se encuentra en uno de los trabajos de grado con el que buscaban mejorar la calidad de vida de niños y jóvenes con discapacidad, al fortalecer sus habilidades adaptativas a través de un ejercicio enfocado en las “experiencias lúdicas”. Según las autoras dichas experiencias apoyaban la creación de vivencias significativas para estos niños y jóvenes, los prepararía para formar parte de los entornos sociales y culturales a los que estuviesen expuestos y enuncian que estos sujetos carecían de auto-cuidado y autorregulación que, al parecer, son importantes o necesarios tanto para la adaptación al mundo social, como para ser sujetos dentro de él:

Esta parte de la práctica arrojó resultados muy significativos con respecto a las necesidades de los sujetos de investigación. A través de los distintos talleres se evidencio la dificultad que tenían para autorregularse, es decir, para tomar decisiones y solucionar problemas cotidianos, además dificultades relacionadas con el autocuidado (Camacho & Gamba, 2015 p. 51)

Lo anterior permite visibilizar que el sujeto infantil emerge como producto de la generación de experiencias. Esta noción, dentro de los trabajos de la LPI, se usa con frecuencia, pues se acude a ella para referirse a múltiples actividades o acciones que al ser ejecutadas por el niño generarían un efecto inmediato en su constitución como sujeto. Esto se traduciría en que la cantidad de participaciones en las acciones propuestas darían por hecho a un sujeto. De acuerdo con los hallazgos, esta idea de “experiencia” no necesariamente se encuentra articulada al horizonte de conceptos de la pedagogía o, de otro lado, no es asumida en su carácter educativo.

En una perspectiva conceptual de la pedagogía, la experiencia no tendría que ver con la cantidad de acciones sino con la intencionalidad que se pone en juego, cuando se piensa en la experiencia como un asunto educativo. Para comprender este concepto, acudamos a Dewey en su texto *Experiencia y educación* (2010). Allí, el pedagogo norteamericano plantea la importancia de la experiencia para la educación, pues existe una “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (p.71), que las lleva a relacionarse de una manera particular y significativamente potente.

La educación, pensada del lado de la experiencia, busca formar al sujeto de manera tal que se haga partícipe de nuevas experiencias y logre transformarse gracias a la acción continua y situada. Por tanto, una experiencia sólo es educativa cuando cumple con los criterios de continuidad y crecimiento. No obstante, Dewey es claro al afirmar que se trata de continuidad y crecimiento en relación o en función del saber, asunto que bien puede ubicarse como un tercer criterio de la experiencia.

Esto parece articularse, en principio, a los trabajos de grado que plantean la importancia y la necesidad que los niños estén expuestos a múltiples acciones que les permita interactuar de manera situada en los contextos de los que hacen parte y así logren prepararse para actuar según las necesidades que se presenten, las personas con las que se relacionen y las dificultades que puedan surgir en esas interacciones. Sin embargo, se interroga en este punto el lugar otorgado al saber, la continuidad y el crecimiento de la experiencia.

En este sentido, es necesario preguntarse por la forma en que se construye dicha experiencia. Para Dewey es claro que el maestro es el encargado de generar las condiciones para la puesta en marcha de experiencias y que estas no son el resultado solamente de unas condiciones del ambiente desprovistas de control o de planeación. En los trabajos analizados, la idea de “experiencia” está más vinculada con que los niños participen de diversas actividades ya sean sociales, “lúdicas”, ambientales, pues estas les posibilitará transformarse para luego transformar esas realidades de las que forman o formarán parte como sujetos sociales y culturales. Esto pone en cuestión que esa noción de experiencia sea usada, dentro de los trabajos de grado, desde una perspectiva pedagógica, o en un sentido educativo como el expuesto por Dewey. La experiencia parece más asociada con sus acepciones coloquiales, esto es, aquello que acontece a un individuo, sin importar la calidad, la continuidad o el crecimiento de dicho acontecer.

En esta línea de tratamiento, se encuentra el concepto de “hábito” entendido como voluntad para crecer, para orientar las acciones que se desarrollen dentro de cualquier experiencia de tipo educativo. Este concepto ha sido criticado de diversas formas en los discursos contemporáneos, a razón de comprenderse como una cuestión asociada a lo repetitivo y mecánico en la formación de los sujetos y que los prepara para llevar a cabo tareas que no demandan procesos de reflexión y análisis, sino que resultan en el hacer.

En este sentido, nos dice Dewey (2010): “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (p.79). Por lo tanto, es inherente a esta manera de comprender el hábito, la transformación de quien participa de una experiencia, dando lugar a transformaciones de tipo emocional e intelectual y que permiten una reorganización en sus modos de vida y los prepara para nuevas experiencias.

Esta idea de propiciar “experiencias”, que se expresa dentro de los trabajos de grado, a partir de la identificación de necesidades o carencias para que los niños y niñas se formen como sujetos, también se articula a otras categorías que se han presentado a lo largo de este análisis, como es el caso del desarrollo, lo afectivo y las relaciones con los demás, ya que se lee, en los documentos analizados, que asuntos como el auto-cuidado, la autorregulación, la reflexión y el análisis individual de las diversas situaciones que surjan en los contextos, permiten que se construyan sujetos que además son sociales y culturales.

Contrario a lo que plantea Dewey respecto al papel del hábito y la experiencia en la formación de sujetos, los autores de los trabajos de grado de la LPI plantean que son los componentes socio-afectivos las bases que sustentan la experiencia y la transformación del sujeto:

el componente socioafectivo encierra varios factores que son de gran importancia, ya que principalmente el sujeto debe reconocerse así mismo fortaleciendo su personalidad y emociones para comprender al otro mostrando preocupación por este, propiciando habilidades para buscar soluciones según las dificultades en las que está inmerso bien sea el u otros sujetos en diferentes contextos, estableciendo buenas relaciones de cooperación con los demás. (Camacho & Gamba, 2015 p. 34)

Según las autoras, el papel de las acciones, o de las “experiencias” de tipo socio afectivo, desemboca en la constitución de sujetos que forman su individualidad, su “personalidad” y sus emociones a través del reconocimiento de sí. Esto les permitirá luego comprender las emociones de otros, lograrán acercarse a los demás, podrán trabajar cooperativamente y podrán plantear

soluciones respecto a problemáticas que los aquejen, que los afecten, y con ello poder responder a las exigencias que los contextos les plantean.

4.1.1. Sujeto y Escuela

Por otra parte, se identifica que para lograr este ejercicio de formación de sujetos que reconozcan su individualidad y la de los otros se encuentra, en los documentos, que es fundamental hacer un trabajo con las instituciones, ya que si bien se reconocen como cruciales para la construcción de los sujetos porque, en su interior, mantienen una serie de dificultades, específicamente en cuanto a los modos en que se tejen las relaciones con los niños. Así lo expresan Camacho & Gamba (2015):

En los resultados de dichos talleres se reflejó la importancia y la necesidad de trabajar sobre las falencias en las relaciones que se dan al interior de las instituciones y apoyar el trabajo desde la educación emocional resaltando las diferentes situaciones sociales, el valor de la afectividad en el desarrollo integral de los sujetos, e identificar el papel que debe desempeñar el educador (p. 59)

Para solventar las dificultades aquí expuestas, las autoras encuentran en el educador un actor fundamental, pues las relaciones de tipo emocional y afectivo que logran establecer con los estudiantes son consideradas como un factor determinante del “desarrollo integral de los sujetos”. Entonces, ¿es la “educación emocional” el eje base de la formación de sujetos? Más allá de esta idea, habría que reflexionar si esa educación, en el plano de lo emocional, es la que permite que los sujetos tengan la capacidad de reconocer a los otros como iguales, de trabajar colectivamente en beneficio propio y/o de los demás, de solucionar problemas en cualquier contexto, de reflexionar, de comprender y de actuar sobre su realidad para resignificarla y lograr ser parte del mundo social y cultural en el que vive.

Por el contrario, siguiendo a Simmons & Masschelein (2014) la escuela, y en esa línea el maestro de escuela, tendría que ser un espacio-agente en el que sea posible construir tiempo libre, para poner el mundo a disposición de las nuevas generaciones:

En nuestra defensa de la escuela, no estamos de acuerdo con este tipo de extorsión. No defenderemos la escuela contra las alegaciones que surgen de expectativas distorsionadas basadas en una negación temerosa y desconfiada de lo que la escuela es realmente: la institución de una sociedad que ofrece tiempo y espacio para renovarse a sí misma, y que se ofrece, así, en toda su vulnerabilidad. El riesgo que tiene proponer este razonamiento hoy en día consiste, por supuesto, en pensar que llega irremediamente tarde. Nuestros argumentos fundamentales pueden sonar como el canto del cisne de la escuela, o peor aún, como un plan conservador para restaurar el pasado en el futuro. Nuestra idea a este respecto es bastante simple: la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse. Eso es precisamente lo que consideramos nuestro reto y, como esperamos dejar claro, lo que asumimos como nuestra responsabilidad. Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. (p.4)

Esta idea de escuela, pone en tensión las apuestas de la LPI a propósito de la formación de sujetos desde la identificación de sus necesidades, intereses y realidades propias, pues no se podría hablar de la educación y de la escolarización como procesos de individualización, sino como procesos de socialización, en el que cada persona se introduce en una cultura que lejos está de serle particular, única; la historia a través de la actividad humana que se proponga para ello, como es el caso de la experiencia educativa, y luego la lleva a su plano personal desde el cual interactúa y modifica o transforma ese mundo cultural que le fue otorgado a través de la educación.

De acuerdo con Sacristán (2003), estas influencias de fuera se articulan y se oponen, según las circunstancias de los sujetos. Ello indica que todos no funcionan de la misma manera y que hay, en ese cruce, una potencia respecto a lo que se enseña, se aprende y se utiliza en la socialización. Por lo tanto, se plantea aquí que el sujeto, en su proceso de humanización, requiere de la interacción con otros, allí la singularidad adquiere un lugar fundamental y no es un asunto que se encuentre determinado, por el contrario, se construye en relación con múltiples experiencias originadas en su contexto.

En este punto se ve cómo, una y otra vez, la idea del “contexto”, en su funcionamiento sinónimo con el “escenario”, los “espacios”, y el “entorno”, es recurrente en los materiales analizados. Vale la pena una breve discusión sobre este concepto que parece potente en la conceptualización de la infancia como sujeto. El contexto es entendido, desde los aportes del campo lingüístico, como las condiciones para los actos de habla y para el desarrollo de la situación comunicativa. Esto quiere decir que el contexto se constituye como un determinante de lo que es posible decir en un momento dado (o como diría Hymes (1972), de qué hablar, con quién hacerlo, sobre qué y en qué momento), está enriquecido por unas condiciones culturales de los hablantes y de los oyentes que participan de los actos de habla, para los cuales acusan unos niveles aceptables de competencia comunicativa. En la comprensión del sujeto, como efecto de acciones y de individuos, el contexto es un espacio que hay que dotar de sentido para que ese efecto, llamado sujeto, tenga despliegue.

Lo anterior, convoca a analizar que, dentro de los trabajos de grado, esta idea de contexto desde los planteamientos del campo de la lingüística no se encuentra, ya que se asume a este de múltiples modos, con un juego de sinónimos que posibilitan intercambiar la palabra, más estas no cumplen con el sentido, es decir, que cada una de las palabras que se refieren a contexto, dentro de los trabajos, no guarda las características arriba mencionadas, lo que resulta problemático pues se infiere que este concepto es utilizado sin ninguna distinción ni claridad teórica. Así mismo, este modo de hacer uso de la palabra contexto, distanciada de las explicaciones del campo de la lingüística, nos indica que se encuentra ligada al asunto de la individualización al igual que el sujeto, ya que este se debe dotar de intenciones y acciones para que cumpla una función de acuerdo a las características del sujeto y sus necesidades.

Por otro lado, si se analiza el lugar de la escuela en la comprensión del sujeto como un efecto, según es posible analizar en los documentos trabajados, se la entiende como una de las instituciones o “contextos” que permiten formar o moldear un tipo de sujeto desde la identidad, la igualdad, los valores, los procesos cognitivos, emocionales y sociales, sin desconocer lo que cada niño o niña trae consigo a propósito de las interacciones establecidas en otros espacios socio-culturales y con otros sujetos como sus padres y demás familiares, pues estas relaciones también influyen en lo que acontece en el contexto escolar y en su desarrollo.

Así se presenta en el trabajo titulado *La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del Colegio IED Manuela Beltrán sede B*, en el que las estudiantes utilizan la autobiografía como método para promover procesos de lectura y escritura en los niños, en relación con sus experiencias, las personas que interactúan con ellos y los conocimientos que adquieren en el contexto escolar, pues consideran que hay una dificultad marcada en los modos en que los niños se comunican con los adultos y con los otros niños, en tanto “que por sus distintos contextos familiares y sociales cada sujeto niño y niña conlleva una influencia en la subjetividad de sus pares de diferentes maneras en el aula” (Caro & Lezama, 2016 p.13).

Por consiguiente, se asume la escuela no como el espacio privilegiado para la formación de sujetos sociales y culturales, sino como *otro* de los contextos en el que se pueden promover acciones que aporten en la preparación de sujetos que solucionen problemáticas que vienen de fuera y que impactan lo que acontece dentro de la misma escuela; así mismo, se le considera, dentro de estos trabajos, como un lugar para la formación de subjetividades por cuanto la escuela tendría un papel esencial en la creación de escenarios y estrategias para desempeñar esta labor. Así se expresa en otro de los materiales:

Concibiendo que la escuela es constructora de subjetividades por excelencia y que el trabajo formativo en un desarrollo socio afectivo puede fortalecer la formación de los niños, niñas y adolescentes mediante una observación metódica y de interés vamos descubriendo de cómo es su desarrollo y su potencialidad como ser humano, para así poder percibirlo correctamente, crear una didáctica y un ambiente de aprendizaje acorde a sus verdaderas necesidades educativas, ya que la educación en la infancia es una etapa fundamental para todo el desarrollo posterior y necesitan ser guiados de una sociedad que está en constantes cambios (Camacho & Gamba, 2015 p. 43)

Se considera aquí a la escuela como uno de los espacios con parte de la responsabilidad en la formación de sujetos, pues es allí donde se deben propiciar una serie de “ambientes de aprendizaje” acordes a unas necesidades específicas de los niños y niñas. En ellos, se hace necesario reconocer las diferentes etapas y los procesos de desarrollo por los que atraviesan a nivel social, afectivo, cognitivo y biológico buscando que la “didáctica” sea pertinente a cada

etapa y a las diferentes necesidades que en ellas emerjan. De este modo, según las autoras se contribuiría, desde la escuela, en la construcción de la subjetividad, fortaleciendo la idea del sujeto como un efecto o producto de múltiples acciones en diversos niveles como el cognitivo, el emocional, el social y el cultural que lo preparan para vivir en el mundo y desenvolverse dentro de él.

La mayoría de trabajos analizados considera a la escuela como ese lugar fundamental para la producción de los sujetos y la consecuente construcción de su subjetividad. Sin embargo, es importante evidenciar que otros trabajos hacen referencia a la construcción subjetiva desde otros *territorios* como los entornos naturales y los de guerra o de violencia presentes también en el país. Es así como se pueden evidenciar elementos coincidentes entre los entornos desde los cuales se llevaron a cabo sus propuestas y lo que los documentos plantean en relación con la escuela y la formación de la subjetividad:

Una vez definido el termino territorio y algunas de las maneras de apropiación de este, pasamos a la concepción de subjetividad; esta se refiere a una serie de eventos, acciones, emociones y afectos por parte de los sujetos: siendo estos quienes significan y actúan en el territorio, dotándolo de significados y generando proceso de apropiación dentro del mismo, lo cual es en sí lo que se busca identificar a través de la investigación. (Camacho, Cogua & Piñeros, 2014 p. 10).

Estos trabajos, que se refieren a la construcción de la subjetividad de los sujetos, tratan a aquella como la suma de experiencias individuales que adquieren los niños en los diferentes contextos en los que actúan o participan. Con base en tales experiencias, dotan de significado un territorio y lo apropian, es decir que se identifican con este y a la vez construyen su propia identidad. Así mismo, se observa que existen *territorios*, distintos a la escuela, donde los niños y las niñas se sitúan como sujetos partícipes: las acciones llevadas a cabo en los territorios desencadenarían, o producirían, ciertas formas de subjetividad, así como sus modos de estar en el mundo.

La subjetividad se enuncia también, dentro de los trabajos de la LPI, como el asumir ciertos roles gracias a las dinámicas sociales que se imponen. En este caso la identidad de

género, marcada por unas experiencias de guerra y violencia donde las relaciones de poder, llevan a los niños a “configurar” su subjetividad y sus “proyectos de vida”. Es decir, que esas relaciones y experiencias determinan no solo la subjetividad del sujeto infantil, sino también a largo plazo su desarrollo de vida:

De modo que cuando se piensa en el enfoque de género en el marco del conflicto armado, se deben tener presentes las relaciones de poder que emergen en un contexto de guerra y violencias, y que se ven caracterizadas por ciertas dinámicas que marcan el rol de ser niño o niña, roles que finalmente configuran la subjetividad de los niños y las niñas, influyendo de manera directa en los ideales de sus proyectos de vida. (Ávila & Vaca, 2016 p.11)

Aquí se pone de manifiesto, en primer lugar, que la subjetividad es una noción que aparece articulada a la categoría de sujeto porque se entiende que son los sujetos quienes construyen una subjetividad; en segundo lugar, que la noción de subjetividad se construye de manera específica para cada sujeto, es decir que está asociada a la identidad de los niños y niñas y que esta identidad a su vez, está determinada por las diferentes experiencias a las que se encuentran expuestos los sujetos; en tercer lugar, se rastrea cómo la subjetividad se configura dentro de diferentes territorios o escenarios sociales y culturales como los enunciados dentro de los trabajos de grado analizados.

Sin embargo, algunos enfatizan en la escuela como uno de los territorios más importantes para esta configuración, lo que lleva a preguntar qué quiere decir que la escuela es una de las constructoras de subjetividades. Atendiendo a que, en este sentido, otros trabajos se preguntan por el papel invasor o agresor de la escuela en la formación de la subjetividad, lo que indica que ella se construye y, de acuerdo con las ideas planteadas en el párrafo anterior, su construcción se da gracias a las experiencias por las que atraviesa cada niño en las diferentes etapas de su desarrollo, en relación con los rasgos distintivos de los entornos y cómo es construida por cada sujeto también está determinada por la identidad de este.

Se hace necesario resaltar que en estos trabajos, se entiende a la escuela en equivalencia con otros territorios, espacios e instituciones, sin embargo, la escuela no puede ser contemplada

como un espacio más, ya que por el contrario, ella es un espacio *otro* que históricamente “se ha erigido como símbolo de progreso y de un futuro mejor [...] fuente de conocimiento y de experiencias disponibles como «bien común»” (Simmons & Masschelein, 2014 p. 3).

Del mismo modo, es el lugar en el que los sujetos se conectan con otras formas de saber como el conocimiento que ha sido construido y tematizado antes, así como accede a otros modos de comunicarse con él, pues se distancian de todo lo que a diario lo rodea y permite reconocer el mundo que se ha otorgado. En palabras de Simmons & Masschelein:

la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor. (2014, p. 5)

Por consiguiente, la escuela es un espacio *otro* en el que acontecen situaciones que toman distancia de lo ocurre fuera, no con el ánimo de separarla, sino porque es el espacio para compartir el saber que se ha construido a través de la historia, de acercar a los nuevos a ese mundo que existe allí en el conocimiento y que es un bien común porque convoca a construir proyectos de sociedad desde el reconocimiento de lo que antecede.

4.2. El sujeto como punto de partida

Philippe Meirieu en su texto *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy* (2010) presenta sus reflexiones frente al papel del adulto respecto a los niños y, de manera más concreta, sus reflexiones frente al papel del adulto que debe educar y la infancia que debe ser educada, situando a la educación como el derecho único y más importante al que debe orientarse todo el esfuerzo del mundo que espera a esos niños y niñas de los que se habla en todos los ámbitos sociales, culturales, educativos, políticos y jurídicos.

El recorrido que hace el autor, dentro de su texto, pone enfrente la discusión sobre la pertinencia de las políticas públicas dirigidas a la infancia y el papel, que tanto esa infancia como

el adulto del que las mismas políticas habla, deben ejercer para vehiculizar y garantizar lo que se ofrece dentro de esos documentos que se presume agrupan las preocupaciones de los Estados y de los mismos adultos respecto a este grupo poblacional diferenciado que es la infancia.

Del mismo modo, Meirieu plantea un panorama fértil, en términos de su propia discusión respecto al rol que ejercen los adultos, para pensar de manera particular, es decir, más allá de lo que parece se ha convertido en el recetario para acceder a la infancia y actuar frente a ella, sobre cuál debe ser la función y responsabilidad frente a los niños y las niñas hoy, en el marco de unas sociedades que buscan afanosamente cumplir con su deber político y hasta moral de “hacerse cargo” de aquellos que, desde mucho antes de la Convención de los derechos del niño, ya eran reconocidos como seres humanos (esto es, en condición humanizada) y sobre los cuales se debían establecer una serie de acciones que les posibiliten acceder a aquello a lo que tienen derecho.

Este panorama que ofrece el autor en su texto es fruto de su propio recorrido como pedagogo y maestro preocupado, interpelado continuamente no solo por la infancia y su centralidad en la contemporaneidad, sino de la educación como un campo quizás olvidado, relegado, invisibilizado o reconfigurado dentro de los discursos de esa misma contemporaneidad. Lo anterior se puede leer a través de las preguntas que se plantea Meirieu y que evocan sus preocupaciones, sus reflexiones y propuestas con las que, sin intención de dar una única respuesta, ofrece la posibilidad de habitar, converger en un solo mundo a pesar de la multiplicidad de mundos que pareciera existen, al pensar el reconocimiento del otro, su identidad, su participación y sus derechos lejos de una cuestión de sumar individualidades y más como un asunto de ser social.

Lo anterior se pone de manifiesto en los cuestionamientos que el autor hace frente al tema de los derechos de los niños, en cuanto a las tensiones y contradicciones que allí se expresan respecto al niño, el adulto, la sociedad y la educación. Meirieu (2010), a través de un recorrido histórico por Europa, de manera particular Francia, presenta cómo la infancia empieza a tener una centralidad en los discursos desde antes de la Convención de 1989, gracias al trabajo de personajes como Korczak, quien mantuvo una preocupación por cuestiones como la protección, el cuidado y la salud, así como por el reconocimiento de los niños, ya que “se subleva contra la ignorancia, el desprecio o la negación de un universo infantil que le parece infinitamente rico,

preñado de posibilidades y esperanzas inauditas, accesible a la cultura, capaz de vivir en sociedad” (p. 99). Esto empieza a mostrar cómo se habla de los niños como sujetos capaces de intercambiar, compartir con los demás y ser parte de una cultura, no sólo como carentes que necesitaban ser suplidos, aunque no niega esta incompletud.

Esta postura de Korczak, de acuerdo con Meirieu (2010), le otorga a los niños un estatuto que les permite ser escuchados, es decir, de ser interlocutados, de ser respetados en su intimidad y de vivir en el presente, lo que significa una postura de parte del adulto que lo obliga a no ser indiferente ni autoritario frente a lo que los niños son y tienen por decir. Así mismo, esta postura significa que el adulto debe llevar a los niños a implicarse en el mundo que los invita a vivir, a estar presentes de manera consciente, atenta y dedicada, pues no se trata de otorgar ni permitir los deseos de los niños por el hecho de ser niños, ya que al ser inacabados no sabrían “formarse como sujeto sin ayuda de los adultos” (p. 101), quienes, a través de acciones creadas por ellos mismos, deben motivar a los niños al presente, a ser conscientes, “a emprender el camino hacia una mayor autonomía y responsabilidad” (2010, p. 101).

Lo anterior pone una de las primeras tensiones que plantea Meirieu en su texto y es la relación indisoluble y simultánea entre los derechos de los niños y las obligaciones de los adultos, particularmente, en el plano educativo, pues afirma que “el origen del gran movimiento de los derechos del niño se encuentra, pues, en una insurrección pedagógica fundacional. En el doble rechazo de la abstención educativa, por una parte, y de la normalización social, por otra” (2010, p. 104). ¿Esto significaría un importante papel de la educación para la normalización social de los niños? Y a la vez, ¿una responsabilidad de los adultos el formar un tipo de niños para un tipo de sociedad?

Estas preguntas, en el marco de la Declaración de los Derechos del Niño, tienen sentido, en tanto promulgó, en 1924, que es prioridad proteger y educar a los niños, debido a su condición de fragilidad e inmadurez y, para ello, determina las características de esos modos de acogida y de educación. Sin embargo, como lo expone Meirieu, “una declaración no es un compromiso político” (2010, p. 106), por ende no tiene la importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989, que tiene un carácter jurídico que deben asumir los Estados que la toman como referente para plantear sus políticas públicas respecto a los derechos de los niños,

y que se paran en una distinción entre estos derechos, que vale la pena retomar, ya que aportan claridad a lo que en esta segunda sección del capítulo se plantea.

Meirieu (2010) nos explica que dentro de la Convención se enuncian dos tipos de derechos, unos son los llamados derechos-créditos que son aquellos “que la sociedad debe garantizar a sus hijos y que implican una obligación para los adultos” (p.107) como la nacionalidad, la salud, la alimentación, los cuidados y la protección, entre otros. Los otros derechos se denominan derechos-libertades que “son los que reconocen a los niños la posibilidad de ejercer por sí mismos varias libertades civiles” (p.107) de acuerdo con su madurez biológica y edad, como la libre expresión, ser escuchado, buscar y recibir información, la libertad de pensamiento y creencias religiosas entre otras.

Estos derechos establecidos dentro de la Convención sitúan, por un lado, el papel del adulto respecto a la infancia y el cumplimiento de estos derechos llamados créditos, debido a que se requiere que cada niño reciba, de los adultos que le rodean, llámese padres, maestros, acompañantes, Estado, todo lo necesario para garantizar su desarrollo en términos biológicos y socioculturales, lo que implica que se ejecuten las acciones necesarias por parte de quienes estén a cargo de los niños. Por lo anterior, Meirieu dice en su texto que los niños “son objeto de protección y prevención” (p. 108) pues estos derechos-créditos tienen más aceptación y uso dentro de las sociedades como derechos fundamentales de la infancia y se presume factibles de materializar, porque al ser los niños objeto, querría decir que sobre ellos recae la acción del adulto, o son el objeto de acción del adulto, pero ellos de manera directa no tienen ninguna injerencia o no ejercen ningún rol, solo se encuentran en posición de recibir lo que significa una función importante por parte del adulto y al niño como un efecto de esa acción.

Por otro lado, en cuanto a los derechos-libertades, los niños son “sujetos en materia de participación” (Meirieu, 2010, p. 108). Esto significaría que los niños no son entendidos como aquellos sobre los que recae la acción sino quienes la ejecutan, es decir, sujetos determinados, constituidos y punto de partida que se hacen partícipes de aquellas situaciones en las que su rol tiene que ver con la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan, como es el caso del uso de información, el ser escuchados y expresar sus ideas.

Sin embargo, este ejercicio de participación, de toma de decisiones y de libertades civiles está condicionado por la edad y la madurez de cada niño, sugiriendo que, de acuerdo con la etapa de desarrollo de los niños, que no sería la misma en cada caso, ni al mismo tiempo, podría ser sujeto, y ya no objeto, en términos de los derechos determinados por la sociedad y que son expresados, en este caso, dentro del documento dado por la Convención sobre los Derechos de los Niños para los Estados que la acojan y ratifiquen.

En estos dos tipos de derechos, en los que se estructura todo lo expresado en la Convención, se encuentran los debates constantes en el mundo social, cultural, político, económico y educativo, pues existen tanto adversarios como otros que apoyan lo establecido en materia de derechos para los niños; en esos debates se suelen endilgar responsabilidades a los padres, los maestros, los medios de comunicación y todos los que cumplen una función sobre la infancia. Sin embargo, no hay consensos efectivos que demuestren un compromiso real frente a lo que se promueve bajo el título de “derechos de los niños”.

En este sentido de los llamados derechos de los niños, del papel de los adultos y de la educación, se continua con el análisis sobre las nociones con las que aparece asociada la infancia, tal y como se expresó al comienzo de este capítulo, dentro de los trabajos de grado de la LPI tematizados para esta investigación. En este segundo momento del análisis se encuentran las categorías de “sujetos de derecho”, “sujeto activo” y “ciudadano” que, a su vez, se articulan a otras formas de nombrar a la infancia como son la protección, el desarrollo, la participación y la autonomía, para mostrar que, en los documentos analizados, la infancia es entendida como un sujeto dado, es decir como un sujeto que ya está constituido y, por ende, es el punto de partida de todas aquellas acciones, intervenciones o propuestas que emergen en diversos ámbitos como el político, social, cultural y educativo que, a su vez, se hallan articulados por la idea de garantizar que este sujeto se apropie, modifique o transforme aquello que le pertenece por derecho propio.

Lo anterior, en el marco de que es la infancia un sujeto que debe ser escuchado y tenido en cuenta, pues es capaz de decidir y participar libremente dentro de los diversos entornos en los que se mueve, del mismo modo que lo hace el adulto, ya que es una infancia sujeto de derechos-créditos y derechos-libertades.

En el rastreo realizado se observa que, en algunos trabajos de grado que se gestaron a partir de temas como la educación ambiental, las estudiantes plantean que se deben proponer acciones de tipo educativo, no solo en la escuela, que lleven a los niños y las niñas a formarse como “ciudadanos” que al parecer se caracterizan por ser responsables, activos, conscientes y con unos derechos y deberes:

La implementación de espacios de formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus acciones desde las escuelas y/o en otros espacios de educación no formal, posibilita a los niños y niñas entenderse como ciudadanos activos, con derechos y deberes, que apunte no solo hacia el cuidado y conservación ambiental (p. 119)

En este mismo fragmento se puede leer una idea de “ciudadano” anclada a los derechos que se reciben por el hecho mismo de ser ciudadano, es decir, no se forma en los derechos. Aquellos se reciben además porque el sujeto ya está determinado, y lo que se debe es brindar las acciones y los “espacios” para que ese sujeto aplique esa ciudadanía activa que lo lleva al “cuidado y conservación ambiental”, así como a ser responsable y ser consciente de sus formas de actuar. Se puede interpretar también que *ser* ciudadano es equivalente a *ser* un sujeto de derechos, ya que decide sus formas de participación y ejerce su derecho a elegir conscientemente.

En otros de los documentos tematizados aparece la noción de “ciudadano activo”, asociada a los derechos que tienen los niños y las niñas dentro de la ciudad; sin embargo, es visible también, en estos mismos trabajos, que a pesar de que la infancia es sujeto de derecho, ha sido marginada, excluida por el adulto, y eso “niega” la formación de su ciudadanía:

La ciudad ofrece distintos ámbitos culturales, recreativos, educativos y de participación, en donde el adulto se apropia de ellos de una manera política y social para su bienestar, desde su propia visión de ciudad, marginando de cierta manera a la infancia que allí también habita. Esto evidencia la exclusión de los niños y niñas en el espacio público, una negativa ante la oportunidad de desarrollarse como ciudadanos activos, dejando de lado el derecho de expresión y participación infantil. (Rincón, 2015, p. 15)

Así mismo, se puede identificar, dentro de este fragmento, que la noción de ciudadano está ligada al derecho a la participación, que además se entiende como uno de los “ámbitos” que ofrece la ciudad para los niños y los adultos, en el sentido de que los derechos del niño son del tipo de “libertades”, entre los cuales se encuentra la participación. Esto puede indicar que llegar a ser ciudadano es hacer parte de la ciudad a través del uso de cualquiera de esos ámbitos, lo que, a la vez, reitera esa idea de que el sujeto ya está constituido (una suerte de dato dado, *per se*) y se debe permitir que opere desde allí en los “ámbitos” que se le ofrecen.

Del mismo modo, se logra identificar, en este apartado, que se hace una diferenciación entre esos adultos y niños que habitan la ciudad, mostrando que el adulto poseedor también de esa ciudadanía, que lo hace ser sujeto de derechos, la ejerce para su bienestar desde una mirada social y política distinta a la de los niños, y con ello entorpece el desarrollo del ejercicio activo de la ciudadanía de los niños, es decir, que se convierte el adulto en un detractor de los derechos a la expresión y a la participación de la infancia.

El planteamiento anterior muestra una suerte de énfasis en que el adulto es quien excluye a la infancia de esa posibilidad de apropiación de la ciudad, es quien niega a la infancia como partícipe de los espacios públicos, negando, a la vez, sus derechos, ya que en esa *desigualdad* que parece planteada allí, el niño no es asumido aún como un sujeto que puede, por sí mismo, elegir y participar. En esa dirección se expresa en otros documentos analizados, en los que se habla del adulto, en concreto del maestro, quien a pesar de conocer “los discursos” acerca de “los derechos para la infancia”, mantiene, no obstante, una relación desigual con los niños donde los excluye y niega a la infancia como sujeto de derechos.

Esto indicaría parte de esas tensiones y contradicciones de las que nos habla Meirieu (2010) respecto al discurso sobre los derechos pues, en algunos de ellos, se entiende que “los niños son objeto de protección y prevención, pero son sujetos en materia de participación” (p. 108). En varios trabajos analizados se expresa que el adulto-maestro no asume al niño como sujeto, lo que, a su vez, muestra otro asunto en tensión y es, una vez más, el papel de la escuela:

En el proceso de investigación se pudo evidenciar que los discursos en la escuela sobre los derechos para la infancia no son promovidos de manera activa, un ejemplo de esto es la relación —maestro-alumno que en ocasiones refleja el empoderamiento del adulto y la exclusión de la opinión del niño (Rincón, 2015 p. 5)

En esta misma línea, se encuentra, en otros documentos, que a pesar de que los Estados han cambiado su manera de comprender a la infancia y de reconocerla como sujeto de derechos, aun persiste la idea de la infancia que necesita ser protegida y dirigida, a razón de la explicitación dentro de las políticas públicas de los derechos-créditos y los derechos-libertades, por otros como los adultos, que niegan, según estos trabajos, los intereses y las necesidades de los niños, invisibilizando su ser como sujeto de derechos:

El estado por su parte en búsqueda del reconocimiento del niño como sujeto de derechos cambio su visión sobre la infancia, adoptando un lenguaje sobre los niños desde la subjetividad de infancias, pero a su vez asumiendo una actitud protectora sobre los mismos donde reina la arbitrariedad de las instituciones gubernamentales sobre los reales interés y necesidades del niño de se ser reconocido como sujeto de derechos y ser tratado como tal. (Rincón, 2015 p. 24)

En este mismo trabajo, se alude a que esta “arbitrariedad” del Estado, de pasar por encima de la realidad de los niños, tiene materialidad en las prácticas escolares, pues “en las escuelas y en el sistema educativo se reproducen los conceptos de competencia, se educa a los niños para el trabajo y la obediencia” (p. 34), y no se piensa en “educar para la crítica, la participación y la transformación de contextos y realidades volviendo al niño un sujeto activo” (p.34).

Esto pone, por un lado, enfrente a una idea de escuela como una de esas “instituciones gubernamentales” que pasa por encima de los sujetos, pues no reconoce sus intereses y sus necesidades y, en cambio, pretende educarlos “para el trabajo y la obediencia”. Por otro lado, emerge la idea según la cual ser un “sujeto activo” es participar en prácticas educativas pensadas a partir de las realidades concretas de los niños para que se apropien y transformen “contextos y realidades”. Esto conduce, una vez más, a conversar con Meirieu sobre la responsabilidad de los adultos en la educación de los niños, aunque, en estos trabajos, se aluda a que ese otro, llamado adulto, también tiende a invisibilizar y excluir a los niños, lo que es una manera de pasar por encima de su ser sujeto.

Así mismo, se responsabiliza a la escuela y a los maestros en dos sentidos. Un primer sentido es que deben generar propuestas para solucionar los problemas que rodean a la infancia en cuanto a su protección y desarrollo en las distintas etapas por las que atraviesa. En otro sentido, la escuela se asume como una herramienta para la aplicación de propuestas que vienen dadas por el Estado, u otras entidades, y que buscan materializar el reconocimiento de niños como sujetos de derechos:

los niños (as) son sujetos activos de la sociedad y tienen derecho a la participación, y es deber de las maestras (os) generar comunicación en el aula, de este modo no se niega que las infancias hacen parte de la sociedad, por lo cual también son sujetos de derechos. (Rincón, 2015 p.31)

la escuela en este sentido se convierte en la herramienta de difusión de dichas propuestas y ante las problemáticas emergentes en la infancia construye planes de acción y protección de los niños y niñas donde se les reconoce como sujetos de derecho y se les dese brindar la mayor protección y garantía de todos sus derechos en sus etapas de desarrollo y formación (Rincón, 2015 p. 38)

Los anteriores sentidos pueden ser representativos de las tensiones vividas por la escuela en su historicidad, pues se le atribuyen y le solicitan acciones relacionadas con el favorecimiento de los niños como “sujetos activos”, la garantía de sus derechos durante sus etapas de desarrollo para que así participen de la sociedad, y el reconocimiento a los niños y niñas como sujetos poseedores de derechos. Es posible leer allí, por otro lado, una contraposición en relación con la labor desde la que se busca replantear la escuela, según algunas perspectivas pedagógicas contemporáneas, como la agenciada por Simmons & Masschelein (2014).

Para estos autores, es función de la escuela ser una fuente de conocimiento y de experiencias, una fuente de tiempo liberado de las demás instituciones sociales, para el estudio y la práctica del conocimiento, que está relacionada con el educar a otros en términos del saber que ha sido construido a través de la historia y que se entiende como común para todos los que la habitan. En palabras de Mockus y colegas (1994), la escuela como un espacio cuyas fronteras

han de ser fortalecidas para privilegiar en su interior un lenguaje y unas formas de la comunicación que le son características y que no hemos de encontrar en otro espacio-tiempo: las formas de la comunicación académicas.

Estos sentidos, desde los cuales se habla de la escuela dentro de los trabajos analizados, plantean que una concepción de la escuela como una herramienta, un espacio o un “contexto” más (esto es, sin diferencia alguna frente a otros espacios sociales) en el que se requiere impulsar acciones, planes o propuestas para que los niños “participen” y así se desarrollen como sujetos. Al mismo tiempo, se entiende a la escuela como un espacio que imposibilita ese mismo desarrollo del niño, al comprenderlo como un sujeto que necesita poner en funcionamiento su forma ya dada, y es más bien el espacio escolar el que habría de adaptarse a este sujeto que está aparentemente hecho. En sus formas de exclusión, según se ha visto en varios de los fragmentos analizados, la escuela restringe a este sujeto infante y le niega el despliegue de esa *su* forma ya determinada.

Otros trabajos de grado que se enfocan en proponer acciones para trabajar con los niños en la recuperación de otros espacios, como las calles, para que la infancia pueda moverse y convivir con los adultos en una relación de equilibrio o igualdad, soportan también la idea anterior sobre la escuela, en cuanto a que se entiende como un espacio más, como la calle, y, además, como un espacio en el que no se permite *ser* a los niños. A diferencia de lo que acontece en entornos como la calle, donde son ellos los que plantean alternativas y hacen resistencia frente a las problemáticas sociales que los invaden porque los obliga a vivir en el encierro (Muñoz & Quiroga, 2015). Es decir, que no les permite ser parte del “espacio público”:

buscamos que los niños y niñas hagan presencia en su territorio como sujetos de derechos, que a través de la mediación del juego y el arte se apropien y transformen sus calles en lugar donde puedan disfrutar de la magia de vivir la vida porque la pueden habitar sin miedo. (p. 14)

Del mismo modo, se puede leer que la ciudad es ese territorio en el que los niños deben participar, pues son sujetos de derechos en el sentido en que aquí se ha analizado, y para ello se deben llevar a cabo una serie de acciones, en este caso de tipo artístico y lúdico (¿educativas?),

que medien la apropiación y la transformación que estos niños pueden hacer en esos espacios para lograr habitarlos. Esto parece formar parte de la formación que deben recibir los sujetos-niños/niñas para llevar a cabo el ejercicio de su ciudadanía, lo que hace interrogar si ser ciudadano es reductible a la actuación sobre un *territorio* que apenas se entiende como las calles de la ciudad. De igual modo, se puede hacer la pregunta por si el ciudadano es activo porque ejerce una serie de prácticas o de acciones (actividades) para transformar su entorno y vivir en él. Estas cuestiones, vuelven a hacer presente la idea de experiencia, planteada en el primer apartado de este análisis.

4.2.1. El Sujeto como ciudadano activo

Ser un “sujeto de derechos” es tener una participación activa dentro de los contextos en los que este se desenvuelve, no solo para conocerlos, sino para transformarlos. Un sujeto de derechos, según los materiales de análisis, es un ciudadano que de manera activa, y gracias a las propuestas que se le ofrecen para participar, logra comprender y ser consciente de las dificultades y necesidades propias y de otros para plantear propuestas que resuelvan problemas y logren transformar esas realidades:

Desde la práctica formativa y el trabajo dentro del seminario de proyecto de investigación se planteó la necesidad de llevar a cabo una labor para la formación de sujetos activos desde prácticas educativas que los lleven a reflexionar con respecto al papel que desempeñan en la construcción de territorio (p. 8)

Así mismo, se plantea en otro de los trabajos tematizados, que la participación de los niños en acciones que los enfrenten a resolver problemas, aporta a que se conciban como sujetos activos “en donde podían opinar, dialogar y buscar soluciones conjuntas en cuanto a los problemas cotidianos que estaban inmersos en un ámbito global, pero que ellos trataban desde lo local” (Rincón, 2015 p. 126). Esto permite evidenciar que, en algunos trabajos, el sujeto activo se concibe dentro de “prácticas educativas” que le permitan ser, reflexionar, relacionarse con el conocimiento y lograr actuar, a partir de ello, en la resolución de problemas y en la construcción de su territorio. Por tanto, este sujeto activo pone en funcionamiento sus derechos, esos que están

disponibles para él por ser un sujeto ya dado, y que solo debe hacer uso de aquello que por derecho lo constituye.

Se puede leer que ese sujeto activo ya está formado. Es decir, que de manera inmediata es un sujeto que reflexiona, opina, dialoga, soluciona problemas de su entorno o de su cotidianidad, y participa de una serie de acciones o “prácticas educativas” que están determinadas por otros como los adultos o los maestros. Se trata de un sujeto que aporta al desarrollo de su propia personalidad y no es menester coaccionar su actuar, o incluso conducir su conducta, como lo pensaba la pedagogía moderna, según el balance que se presentó en el segundo capítulo de este trabajo. Más bien, se trata de garantizar sus derechos-libertades. Por tanto, se puede pensar que el espacio educativo que, posibilita esta formación o producción de sujetos (aunque se produce o se forma “algo” que ya estaría hecho, esto es, producido, formado) con estas características, es la escuela y, en ella, los maestros, como responsables de establecer o proponer prácticas, posibiliten la construcción de niños y niñas que sean sujetos que construyan o transformen su territorio a través de una apropiación del conocimiento y de unas nuevas relaciones con este y con los demás.

A pesar que las estudiantes, en sus trabajos, entienden a la escuela como un lugar importante e incluso necesario para la producción y potenciación de estos sujetos, la conciben como un espacio en el que se debe trabajar desde la individualidad, es decir que se debe atender a las características propias de los niños para proponer acciones en las que participen y desde las cuales se desarrollen. Esto se distancia de pensar en la escuela como el lugar en el que se llevan a cabo unas actividades de carácter humano y educativo que posibilitan acercar a los niños al conocimiento del mundo social, cultural e histórico que les precede para apropiarse de él y transformarlo.

Para enseñar ese mundo que les precede a los nuevos, es necesario ofrecer experiencias de tipo educativo que tomen como punto de partida el conocimiento construido por los que antecedieron y que permite reflexionar sobre las maneras en que se llevan a cabo estas acciones/situaciones que conducirán a los sujetos al aprendizaje del mundo y de sus modos de circular en él. Es decir, que generen, a través de la experiencia del orden de lo educativo, una apropiación de todo lo que existe en el mundo para así lograr esas transformaciones a las que se refieren los trabajos de grado analizados.

Lo anterior, leído en una perspectiva pedagógica y filosófica, daría cuenta de la necesidad de transmitir conocimientos y producciones culturales de una generación a otra, lo que significa que cada sujeto, como parte de un grupo social y de manera particular el adulto, es responsable de la formación de los recién llegados al mundo, pues “una generación educa a la otra” (Kant, S.F., p. 1), como una manera de garantizar que cada quien reciba educación para así ser parte de una sociedad y una cultura, o como lo plantean Simmons & Masschelein (2014), entregar ese bien común que es el conocimiento y sobre el cual los seres humanos pueden congregarse o reunir a las nuevas generaciones.

Articulado a la escuela, es necesario plantear la importancia que tiene la educación para construir proyectos de sociedad, pues se forman sujetos de acuerdo con lo que cada generación produce y reconstruye. No se trata de perpetuar discursos, sino de transformarlos acorde a las necesidades de una época. De esta manera, se garantiza que “el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, S.F., p. 2), pues es a través de la educación que se procura dar a los sujetos aquello con lo que no vienen provistos para permitirles su humanización. Esto se materializa a través de las acciones que allí se constituyen para formar y potenciar sujetos sociales y culturales que viven con otros, dialogan con ellos, proponen alternativas de cambio frente a los asuntos que como grupo les afectan, se transforman y devienen humanizados.

Esta perspectiva de la escuela y de la educación es poco visible en los trabajos analizados. A pesar de que en ellos se habla del sujeto como posibilidad de formación, es decir, que para ser sujetos se debe pasar por unos procesos que son establecidos o determinados por otros, son más fuertes los enunciados que reconocen al infante como sujeto dado y a la escuela como un espacio para su reconocimiento. La escuela es asumida como “uno de los escenarios sociales más significativos desde donde los sujetos viven, comparten, construyen y transforman sus esquemas mentales y culturales que les permiten generar otras posibilidades de nombrar la realidad” (Ávila & Vaca, 2016 p.31). Lo que reafirma que se entiende a la escuela como un espacio social más, además que permite hacer uso del currículo para enseñar a los sujetos a reconocer a los demás y respetarlos porque son distintos entre sí, es decir que se concibe como un “escenario” en el que se produce el reconocimiento de la individualidad y el respeto por ella:

no es en acoger las estrategias de un currículo castigando al que no respeta a sus pares, sino por el contrario haciendo entender a todos los sujetos que están inmersos en la clase, la importancia de respetar al otro y a la diferencia (Gómez & Arrechea, 2016 p.57)

Por ello fue necesario tratar de implementar el dialogo con ellos(as) porque la idea, no fue formar simplemente personas sino sujetos, a partir de lo que plantea la ciudadanía planetaria, la cual le apunta al respeto por la comunidad, la aceptación del otro, en tanto confluyan a fomentar valores para vivirla. (Rincón & Manjarrez, 2015 p. 106)

Del mismo modo, es perceptible que parte de la formación de los sujetos dentro de las clases (la escuela), se debe dar en cuanto a la identificación de las diferencias entre ellos y los demás, así mismo como el hecho de que, a pesar de ser distintos, son pares. De ahí la importancia dada a trabajar sobre el auto-reconocimiento, el auto-cuidado y la autorregulación pues son caminos para lograr la formación, ya que se requiere conocer y entender al individuo, formar su identidad, para así comprender la de los otros, valorarla y respetarla, es decir, asumir a los demás como individuos con los que actuar como pares o iguales.

Esto desvirtúa el proceso educativo, centrado en el conocimiento o para la comunicación y el lenguaje académico, para el cual estaría constituida la escuela, pues la pone en el mismo plano de los demás escenarios o contextos en los que se movilizan los sujetos, además porque no enuncian el conocimiento como parte de esas acciones dentro de la escuela, sino se centran en acciones de carácter emocional, social desde lo local, y de resolución de conflictos o problemas de esos espacios o escenarios:

la mejor forma es escucharlos, tratarles bien y entenderles, de esta manera se reconocen como sujetos participes de la vida escolar, no solo como estudiantes que tienen que hacer tareas por hacerlas o ir al colegio porque tienen que ir (Gómez & Arrechea, 2016 p.9)

Por otra parte, esta manera de entender a la escuela y lo que acontece dentro de ella pone la idea central de esta parte del análisis y es que el sujeto es entendido como un efecto o se potencia a través de una serie de acciones, actividades o experiencias que se deben proponer a

partir de las características particulares del mismo sujeto y que deben ser identificadas por aquel que se encuentre a cargo de esa formación como es el caso del maestro.

Finalmente, los planteamientos anteriormente desarrollados sitúan la idea según la cual la infancia requiere participar en una serie de acciones o “prácticas” de tipo educativo que al parecer acontecen en espacios o contextos diversos como la escuela, la calle y el territorio en general y que son ofrecidos por los adultos, los maestros y el Estado para hacer posible que la infancia se convierta en un sujeto como efecto de esas acciones, así como un sujeto constituido o dado en cuanto a la realización o materialización plena de sus derechos a través de lo ofrecido para tal fin y que lo llevan a apropiarse de su territorio, resolver problemas y establecer relaciones con los demás de manera horizontal.

CONCLUSIONES

Este trabajo se interesó por buscar los modos en que es conceptualizada la infancia en una Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para ello, se realizó una búsqueda de las múltiples formas en que se le nombra y de las nociones y otros conceptos a los que aparece asociada dentro de los trabajos de grado desarrollados por estudiantes de este programa académico.

De esta manera, se buscaron pistas sobre esta conceptualización de la infancia en los trabajos de grado de un periodo y se constituyeron en el material de análisis. Este corpus documental es una fuente poco usada en la investigación y por lo tanto, se convierte en una interesante posibilidad de ser explorada en distintos procesos investigativos.

La naturaleza de la pregunta y los propios alcances de la investigación, obligó a concentrarse en lo que se entiende por conceptualización de la infancia, pues en el rastreo realizado, a manera de antecedentes, se encontró que existen distintos trabajos de investigación que se localizan en cuestiones sobre “concepciones” de, o sobre, la infancia; los imaginarios sociales en torno a ella; representaciones; entre otras, y que no se detienen en los procesos de la conceptualización, o bien en preguntas relacionadas con la infancia como concepto. Esto demuestra que se hace necesario ampliar el campo de investigaciones para tomar distancia de las percepciones desde las cuales se busca comprender y hablar sobre la infancia y ubicarse en el plano de los conceptos, pues esto contribuirá a interrogar los campos y las disciplinas desde las cuales se discute esta fragmentación etaria que es producto de la modernidad.

La investigación requirió plantear lo que se entiende en relación con la idea de “concepto”. Como la pregunta de investigación se formuló alrededor de la cuestión de la conceptualización de la infancia, en el caso de un programa académico que se encarga de la formación de profesionales para trabajar con la infancia, se hizo necesario formular una perspectiva teórica que permitiera responder a la pregunta qué se entiende por “concepto” y por “conceptualización”.

De este modo, el desarrollo teórico alrededor de los conceptos, en este trabajo de investigación, está dado, por un lado, desde la perspectiva epistemológica de George Canguilhem quien se dedicó a trabajar la historia de las ciencias a través de los conceptos y los

explica como la formulación de un problema que emerge de la actitud constante de preguntarse y reflexionar alrededor de cuestiones que parecieran estar determinadas. Del mismo modo, este autor plantea que todo problema formulado se vale de otros conceptos para producir su sentido de verdad, lo que significa que los conceptos no requieren de una sola forma de teorización, sino que ellos abren la posibilidad de producir diversos discursos de carácter no lineal, que implican un ir y venir entre las teorías y el tiempo histórico que las produce.

Por otro lado, para explicar la idea de “concepto” y los modos de producción conceptual, se tomó la perspectiva de Michel Foucault, quien los define como elementos recurrentes que no corresponden a una sola mirada o interés de un solo individuo, ni se consideran como totalidades o universales, sino como parte de discursos que se transforman y movilizan dentro de unos marcos culturales particulares que posibilitan ver y decir ciertos asuntos que conformarían tales discursos.

Por lo tanto, al igual que Canguilhem, este autor afirma que no se trata de hacer rastreos cronológicos ni biografías de aquellos que se consideran los autores de ciertos descubrimientos, sino de hacer rastreos y análisis de las diferentes relaciones y entrecruzamientos que provocan que los conceptos emerjan dentro de un conjunto de reglas que, en la perspectiva de Foucault, serían las disciplinas que los abordan y, a su vez, los organizan, ya que los conceptos no son siempre los mismos, sino que cambian de acuerdo con su uso, se agrupan de maneras distintas, y surgen en tiempos y condiciones disímiles.

La conceptualización es entendida como la formulación de problemas que emergen en unas condiciones sociales, históricas y culturales particulares y que se pueden analizar, reflexionar y explicar desde diversas teorías, así como desde otros conceptos que aporten a su materialización. Es en este sentido que se entiende, en este trabajo de investigación, a la infancia como la formulación de un problema que al ser analizado dentro de un grupo de trabajos de grado de la LPI, como se presenta en los capítulos tres y cuatro, se conceptualiza como Primera Infancia y en una idea de Sujeto como efecto y como punto de partida.

Si la infancia, en primer lugar, se conceptualiza como “Primera Infancia”, quiere decir que la infancia se entiende, por un lado, desde el punto de vista del desarrollo a nivel psicobiológico y a nivel económico y, por otro lado, en relación con la crianza y los cuidados.

Esta conceptualización de la infancia como Primera infancia remitió a discursos de las políticas públicas, puesto que estos, así como los trabajos de grado analizados, se refieren a la infancia con categorías como el cuidado, la carencia, la garantía de derechos y la relación con otros denominados adultos, maestros, acompañantes o padres.

En relación a la Primera infancia, como una cuestión del desarrollo tanto psicobiológico como económico, se encontró que en los trabajos de grado se presenta a la infancia como la etapa vital de todo ser humano en donde se forjan una serie de procesos que posibilitan un adulto determinado por las mismas sociedades. Esto quiere decir que uno de los mayores hallazgos del trabajo se refiere a que la infancia, conceptualizada como Primera infancia, equivale a entenderla como la parte o la fracción más importante de la vida de los seres humanos en la que, a través de una serie de procesos y acciones, se da el crecimiento y maduración biológica, mental, social y emocional necesarias para lograr avanzar a las etapas que le siguen. En otras palabras, la infancia aún se conceptualiza en términos de etapa, o de ciclo, con lo cual mantiene una cierta regularidad en relación con su conceptualización en la última parte de la modernidad.

En este sentido, se logró encontrar dentro de los trabajos tematizados, que se concibe como fundamental para el desarrollo de los seres humanos atravesar por unos procesos de diverso orden, para así lograr adquirir unas capacidades o habilidades que los preparan para las demás etapas de su vida. Es decir, que la Primera infancia determina al ser humano en las etapas que le siguen y, por consiguiente, se debe garantizar que esos procesos se logren de acuerdo a unos rangos de edad y unas necesidades de tipo social.

Esto lleva a un segundo nivel, o a una segunda comprensión sobre el desarrollo, esto es, en su acepción en términos de la economía. Se logró hallar, en los trabajos de grado analizados, que los Estados, en su papel de gestores de políticas respecto a la Primera infancia, establecen la necesidad de que las sociedades se transformen a través de los sujetos que las integran, en este caso particular, la primera infancia. Por ende, sus políticas han desplegado la atención sobre las propuestas que giran alrededor de la llamada educación inicial, porque entienden a la primera infancia como un factor determinante para el crecimiento social, cultural y político de los Estados.

Por tanto, la intervención e inversión sobre esta etapa del ciclo vital garantizará el cambio que las sociedades pretendan tener; dicho de otro modo, la intervención en el desarrollo de los niños en edades tempranas, daría como resultado un crecimiento exponencial de las capacidades de los individuos y, por lo tanto, de los procesos de consolidación o fortalecimiento económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad que los cobija. El concepto de desarrollo es central para la conceptualización de la infancia (como primera infancia), en su doble comprensión: en el sentido de procesos psicobiológicos y de maduración (desarrollo cognitivo, físico, biológico, etc.) y en el sentido del desarrollo social y económico. Como se analizó en el capítulo tres de este trabajo, el concepto de desarrollo es intensamente utilizado para referirse a los dos sentidos y en relación con la infancia como primera infancia.

Por otra parte, dentro de la conceptualización de infancia como Primera infancia, se encontraron las nociones de cuidado y crianza que se identifican como constitutivas de este modo de conceptualizar a la infancia, debido a que, dentro de los trabajos de grado, se considera que la labor ejecutada por los adultos, respecto a estas dos nociones, dará como resultado la configuración de habilidades o capacidades necesarias para la estabilidad y adaptabilidad de los niños al mundo social y cultural. Por ello, se otorga tal importancia a los cuidados durante los primeros años de vida de los niños.

Del mismo modo, se encontró, a través del análisis, que el cuidado y la crianza se relacionan con el control y la supervisión que el adulto debe ejercer sobre los entornos y las acciones a ejecutar dentro de ellos para que los niños se desenvuelvan favorablemente. Por esta razón, se identificó que algunas propuestas de la LPI iban dirigidas a los padres y a los maestros que son quienes tienen, o tendrán, incidencia en ese desarrollo.

Por consiguiente, se halló que el papel de los adultos se considera fundamental dentro de la Primera Infancia; sin embargo, se encontró en este papel una tensión en cuanto a los modos de comprenderle, ya que, por un lado, se expresa una primacía en el rol de los adultos como garantes del desarrollo, bienestar, cuidado y protección de la Primera infancia, como se expresa dentro de los trabajos de la LPI y de los documentos que contienen las políticas que encierran todas las normativas alrededor de la infancia. Y de otro lado, se encontró el rol del adulto como el que está para proporcionar todas las condiciones y formas de atención ya sea en términos de lo social, cultural, económico y educativo para lograr que esas garantías de las que debe gozar la

infancia se otorguen. Lo que presenta a la infancia con una suerte de autonomía en la que no requiere de otros, en este caso el adulto, para su desarrollo, amparado esto en los llamados derechos-libertades de los que se habla en el capítulo cuatro.

Otra forma constitutiva de la conceptualización de la infancia, o bien otro conjunto de conceptos y nociones que forman parte de la infancia como concepto, es la noción de “sujeto”, que se discutió en el capítulo cuatro de este documento, y a partir del cual se concluye que conceptualizar a la infancia como sujeto (sujeto-infante, subjetividad infantil) es referirse a aquella, por un lado, como un efecto o producto de multiplicidad de factores que le intervienen, como es el caso de acciones (conjuntos de actividades), experiencias, contextos o adultos (esto es, el sujeto como el efecto de una constitución). Por otro lado, en la conceptualización de la infancia en relación con la idea de “sujeto” se halló, en los materiales analizados, como extremo de la anterior: el sujeto-infante como un punto de partida, o un dato dado, que, al estar ya constituido como tal (esto es, como un sujeto *per se*), requiere para su plena realización (no de su constitución, pues ya está dado) de la participación en diversos espacios y acciones dispuestas para él.

Es necesario resaltar que uno de los hallazgos, dentro de este capítulo de análisis, es que se evidenció dentro de la lectura temática, que en la LPI el sujeto y el individuo parecen ser dos categorías que se definen del mismo modo. Esta dificultad teórica encontrada, desborda los límites del proyecto de investigación, porque se trata de una discusión que ha ocupado el trabajo de varios filósofos e investigadores de las ciencias humanas y sociales, sobre la que se está lejos de tener consensos. Sin embargo, lo interesante para esta investigación es precisamente que en las discusiones que han hecho los intelectuales es factible encontrar perspectivas que toman al sujeto como un efecto (o sea como un proceso de constitución), y otras que lo toman como un punto de partida. De acuerdo con esto, el sujeto es tematizado como individuo en unos casos, pero en otros no, dentro de los trabajos de grado analizados.

Con respecto a la primera vía de este análisis, que es la del Sujeto como efecto se halló, en los documentos construidos por las estudiantes de la LPI, que la infancia es el resultado, o el producto, de propuestas de tipo educativo dadas por los adultos-maestros en diferentes escenarios institucionalizados, como la escuela, o no institucionalizados, como la calle.

En esta conceptualización de infancia el sujeto se constituye como efecto no solo de las prácticas educativas, sino de la relación que ellas guardan con lo que los entorno ofrecen o requieren. Por tanto, es esencial reconocer las características y las necesidades de los espacios, escenarios, ambientes o contextos en los que se encuentran los sujetos para que esas acciones estén acorde a ellas y así se logre su desarrollo y el de su “subjetividad”, que se entiende, dentro de los trabajos, articulada al sujeto y a él como quien la construye en relación con su realidad. Es decir, con respecto a los escenarios, necesidades, intereses y problemáticas que allí se encuentren.

En esta misma línea, se concluye que, dentro de los trabajos analizados, se entiende y asume a la escuela como una de las instituciones que permite, por un lado, formar un tipo de sujeto social y cultural desde la identificación de su individualidad, asociada esta a necesidades, intereses, problemáticas propias de cada niño y, por otro, permite la preparación de sujetos capaces de solucionar problemas y transformar con ellos las situaciones y entornos que lo requieran.

Esta idea de escuela deja abierta una discusión respecto a cómo se le comprende a la educación escolarizada dentro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, ya que este énfasis en las características propias de los sujetos deja por fuera a la educación como una cuestión de la actividad humana en la que se otorga a los sujetos el conocimiento producido en el mundo que antecedió a través de la experiencia en un sentido educativo, para que se apropien de él y puedan así proponer transformaciones a ese mundo que les fue otorgado y en el que conviven con otros.

En cuanto a la conceptualización de la infancia, en relación con la idea de un sujeto que es punto de partida, esto es, ya no como el efecto de un proceso de constitución que podría llamarse “subjetividad” se identificó, en los materiales analizados, que sobre la base de este sujeto-infante, como dato *per se*, corresponde a los procesos de su educación favorecer su realización o potenciación a través de la participación en diversidad de situaciones en las que pueda ejercer su autonomía, su identidad y libertad de expresión en la resolución de problemas, toma de decisiones y en el establecimiento de relaciones con los demás y de manera igualitaria.

Se puede concluir del análisis que la infancia, como un sujeto dado, está condicionada para el ejercicio de sus libertades civiles, es decir, para participar, expresarse libremente, tomar

decisiones, tener libertad de conciencia, entre otros, por la edad y la madurez biológica de cada niño. Esto significa que, según la etapa de desarrollo, el sujeto está listo para involucrarse y desenvolverse dentro de los entornos y las situaciones que se le provean, para garantizar así que se apropie *de* y transforme aquellos escenarios y situaciones que por derecho le son propias.

Del mismo modo, se concluye que esta conceptualización de la infancia denomina al sujeto punto de partida como un ciudadano al poseer derechos y deberes que le permiten participar, de manera activa, responsable y consciente, de diferentes propuestas que se le ofrecen en múltiples espacios para que ejerza dicha ciudadanía.

En este mismo sentido, se encontró que es una obligación de los adultos brindar las acciones, los espacios o los ámbitos para que ese sujeto “experimente” esa ciudadanía activa. Lo que significa que ser ciudadano, dentro de lo planteado en estos trabajos de grado, es ser un sujeto de derechos que hace parte de la ciudad al desenvolverse dentro de sus espacios o ámbitos, que decide sus formas de participación y ejerce su derecho a elegir conscientemente.

Así mismo, se logró concluir que, dentro de este modo de conceptualizar a la infancia como un Sujeto que se encuentra determinado, se entiende el papel del adulto en dos sentidos, al igual que la escuela. En un primer sentido, el adulto es aquel que debe garantizar los escenarios, las situaciones, las preguntas y/o las problemáticas para que este sujeto que ya se encuentra determinado o desarrollado, ejerza su ser de sujeto activo y de derechos, por tanto el adulto debe preparar o identificar aquellos espacios, contextos y hechos que posibiliten al sujeto ya constituido participar.

El segundo sentido en el que se entiende al adulto, al igual que la escuela, en este modo de conceptualizar a la infancia por parte de las estudiantes de la LPI, es como una barrera. Es decir como aquel que niega a los sujetos como partícipes, autónomos y con todas las capacidades desarrolladas para ser parte de lo que su realidad le plantea y le exige. Por tanto, dentro de estos trabajos, el adulto plantea relaciones de desigualdad con los niños, los excluye y los margina como sujetos que pueden ejercer su ciudadanía y los derechos que los hace un sujeto activo en el mundo social y cultural. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, se puede entender que existe una relación del adulto con el niño de responsabilidad, donde el primero es responsable de la educación de ese niño y aquello pasa por tomar decisiones que contribuyan al logro de esos

procesos educativos para que ese sujeto pueda apropiarse del mundo que se le presentó a través de la educación.

Por último, se halló que, en el mismo sentido que en el adulto, la escuela se entiende dentro de estos trabajos, como un espacio o contexto más, lo que significa que dentro de la LPI no se la entiende como ese espacio *otro* en el que se hace posible tener tiempo libre para poner el mundo delante de los nuevos y presentarles aquello que los que antecieron construyeron a través de la historia y que es un bien común. La escuela se entiende más bien como un lugar igual a la calle, los humedales, las fundaciones, los hogares entre otros, en el que se deben materializar acciones, planes o propuestas para que los niños participen y así se potencien como sujetos activos, responsables, autónomos, capaces de solucionar problemas, de comprender, reflexionar y hacer conciencia sobre las situaciones que los aquejan y las personas con las que interactúan y sobre las cuales deben ejecutar algún tipo de participación, así como tener la posibilidad de ser ciudadanos en ejercicio pleno de sus derechos.

Al mismo tiempo se halló que asumen a la escuela como un espacio que imposibilita al sujeto poner en funcionamiento su forma ya dada, porque no da la posibilidad que sea él quien de manera directa plantee alternativas para solucionar los problemas que lo aquejan. Por tanto, la escuela restringe, excluye y niega esta forma determinada de ser sujeto al llevar a cabo otro tipo de tareas distanciadas de la identificación de necesidades e intereses individuales y de la formulación de acciones concretas e inmediatas para que los sujetos las resuelvan.

Para finalizar, es necesario enfatizar que aunque los hallazgos de esta investigación son muy importantes de cara a la pregunta central que se propuso y se expresó al inicio de este documento, hay algunos hallazgos que, a pesar que no son la razón fundamental de este ejercicio y desbordarían los límites de esta investigación, sí es preciso mencionarlos debido a que pueden convertirse en asuntos para nuevas preguntas, discusiones o investigaciones por su alto valor dentro del campo de la educación, la pedagogía y por supuesto la infancia.

Estos hallazgos hacen referencia, por un lado, al papel de la educación, la escuela y el conocimiento, pues a lo largo del análisis realizado a los documentos, se pudo encontrar que se los entiende por fuera de una perspectiva pedagógica, ya que se usan en un sentido instrumental, es decir como insumos, herramientas, espacios o ambientes en los que se deben ejecutar

acciones, tareas que, en la mayoría de los casos, están distantes del saber como conocimiento. El saber como conocimiento es un gran ausente dentro de las propuestas de los trabajos de grado, pues estos se ubican más en el plano de otros saberes asociados a lo emocional, la resolución de problemas del entorno local y del auto-reconocimiento como eje para reconocer e interactuar con los demás.

Por otro lado, los hallazgos en términos de la individualización, que como se anunció en párrafos anteriores no es un asunto particular de esta investigación, pero que sí se evidenció a lo largo del análisis que se hace énfasis en ella, tanto en la infancia conceptualizada como Primera Infancia como en la infancia como Sujeto, al plantear reiterativamente que es necesario que toda acción parta de reconocer las características de los sujetos, sus necesidades y sus realidades.

Por último, se halló que se alude de manera reiterativa al contexto y se equipara con otros términos como escuela, entorno, espacio y ambiente. Este, bajo sus diferentes denominaciones, se considera esencial para el desarrollo de la Primera infancia, para permitir que se potencie ese sujeto que ya está determinado y para producir un sujeto que pueda apropiarse, participar y transformar para su beneficio al propio contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Acevedo, J. & Ramírez, L. (2016). *Informe de pasantía de extensión reorganización curricular por ciclos. Implementación del nivel III ambientes de aprendizaje con énfasis en desarrollo socio afectivo. Aportes en la construcción de ambientes de aprendizaje en la formación del desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de las instituciones educativas distritales Santa Bárbara, Canadá y Tesoro de la cumbre de Bogotá en la consolidación del proyecto de la reorganización curricular por ciclos.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Acosta, Y. Amaris, K. Lozano, K. & Riaño, N. (2015). *Utambulismo Wangu (mi identidad) La creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a partir de las representaciones culturales en el jardín de la SDIS La Manuelita.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Agreda, N. (2016). *La chagra tradicional o jajañ en la comunidad indígena Kamëntša: una propuesta didáctica para la construcción de conocimiento escolar y conocimiento tradicional.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Aguilera, D. (2015). *Arte de la tierra para potenciar la conciencia ambiental de la primera infancia en el Gimnasio Real de Colombia.* (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Alonso, S. & Infante, L. (2015). *Un, dos, tres por eco: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura a través del títere lector*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Ávila, E. García, G. & Riscanevo, P. (2016). *Expresiones de participación infantil desde la escuela en la consolidación de ciudadanía activa. Una mirada de los niños y niñas del grado cuarto, desde la I.E.D Colegio Altamira Nueva Gloria Sur Oriental*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Ávila, M. & Vaca, E. (2016). *Una perspectiva de género de los proyectos de vida de los niños y las niñas asistentes a la casa de memoria y lúdica “semis bacatá” en el marco de la sistematización de la estrategia atrapasueños*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Beltrán, A. Villalobos, M. & Mora, K. (2015). *El desarrollo socioafectivo en ambientes de aprendizaje en los ciclos 1 y 2 en la perspectiva de la reorganización curricular*. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Benítez, C. & Cedeño, A. (2016). *Reconocimiento de las ideas de los niños de cuarto grado del colegio rural El Destino (Usme) sobre plantas medicinales de su región, en el desarrollo de una huerta escolar*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Bermúdez, Y. & Soracipa, J. (2016). *Mediciones con familia, escuela, y niños del marco escolar por medio de una constitución empresarial*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Betancourt, C. Moreno, A. Sandoval, D. Charry, E. & Rodríguez, J. (2015). *Trabajo de pasantía “proyecto madres” IDIPRON*. (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Caicedo, G. Murillo, M. & Tibabisco, K. (2016). *Saberes y prácticas de los niños y niñas de quinto grado de la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada: construcción de relaciones con el territorio medidas por la práctica pedagógica*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Camacho, S. & Gamba, E. (2015). *Derribando barreras, abriendo caminos las experiencias lúdico-pedagógicas para fortalecer las habilidades adaptivas en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual de funes*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Camacho, Z. Cogua, M. & Piñeros, K. (2016). *Proceso de construcción de una huerta escolar como estrategia en la apropiación del Humedal Neuta: una experiencia con niños y niñas de 5 grado*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Camargo, E. & Moreno, J. (2015). *La literatura como vehículo para el fortalecimiento de los procesos de escritura y desarrollo de la imaginación y la creatividad en los niños y niñas de la IED Manuela Beltrán, grado tercero y cuarto*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Caro, L. & Lezama, A. (2016). *La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, sede B*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Cedeño, D. (2015). *Aguapanela y pan. Retos y posibilidades de la educación nutricional para fortalecer el cuidado de sí en los niños y las niñas de la Escuela Rural El Hato*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Cruz, P. (2016). *Proceso de inclusión educativa por parte de las maestras y maestros que atienden a la primera infancia en situación de discapacidad del jardín mosqueteritos en el municipio de Mosquera*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Fernández, E. (2015). *Un lugar para crear y crecer. Los rincones de trabajo en la Educación Inicial*. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Ferro, P. & Zea, L. (2015). *Representaciones acerca del barrio y la ciudad construidas por los estudiantes de grado tercero del colegio Altamira Sur Oriental, sede "Nueva Gloria"*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Gallego, D. & Villanueva, D. (2014). *Comunic-arte. Una propuesta de comunicación alternativa en el aula a través de la poesía urbana, Rap, en los grupos de aula de aceleración y cuarto grado del IED Manuela Beltrán sede B*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Gines, L. (2015). *Cantar el yambó al son que se toca el yambambé canciones e instrumentos musicales africanos para primera infancia*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Gómez, A & Arrechea, A. (2015). “*Artistas de vitales autografías*”. *La autobiografía como una estrategia pedagógico-literaria que promueve procesos de aprendizaje significativo de lectura y escritura de los niños y niñas del curso 502 del colegio Aulas Colombianas San Luis J.T.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Herrera, N. & Valbuena, T. (2016). *Relaciones con la naturaleza de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado asistentes a la casa de memoria y lúdica botaman viyá*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Linares, L. & López, A. (2016). *La revista escolar, una estrategia pedagógica para favorecer la socialización secundaria de los niños y las niñas*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- López, L. & Garzón, J. (2016). *La ética del cuidado de sí, una temática abordada la expresión plástica para mejorar las relaciones intra e interpersonales en Hogares Club Michín sede Turba y con niños y niñas de los 4 a 9 años de la jornada tarde*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- López, P. & Peñuela, S. (2016). *Informe pasantía, reorganización curricular por ciclos: implementación del nivel III, ambientes de aprendizaje con énfasis en desarrollo socioafectivo. Aportando a la construcción de nuevas formas de convivencia escolar, a partir de los ambientes de aprendizaje y el desarrollo socioafectivo en los estudiantes de ciclo II y III, en los colegios IED Santa Bárbara e IED Tesoro De La Cumbre De la localidad de Ciudad Bolívar*. (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Montealegre, A. Bernal, L. Suarez, M. & Hernández, Y. (2015). *Infancia, autonomía y escuela: una mirada a los niños y las niñas del curso primero en la I.E.D Altamira “Sede B”*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Montilla, H. (2016). *Página web de las vivencias escolares de la licenciatura en pedagogía infantil: propuesta creativa*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Mora, L. & Cortés, A. (2016). *¡Vivamos la diversidad! Estrategias pedagógicas que visibilizan y fortalecen las habilidades sociales y comunicativas, de la población con discapacidad intelectual para facilitar la inclusión social.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Moscoso, L. & Mora, L. (2016). *Incrementando la expresión artística y la conciencia ambiental de los y las estudiantes del nivel 4 de la EPE, a partir de la exploración del arte de la tierra articulado a producciones fantásticas y valoraciones ancestrales.* (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Muñoz, N. & Quiroga, L. (2015). *Soñadores y soñadoras callejeras: una experiencia pedagógica para visualizar la infancia en el barrio El Amaparo a través del juego en la calle.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Peña, C. & Torres, L. (2015). *La radio virtual como implementación pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de comunicación oral de los estudiantes del aula de conocimientos básicos de la IED Manuela Beltrán, (sede B, JT).* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Peña, G. Arango, E. Giraldo, M. & Peralta, L. (2016). *Estado de los estudios e investigaciones en infancias en Colombia, 2006-2014. Pasantía de investigación Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto financiado por Ascofade.* (Informe de pasantía) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Peñaloza, P. & Anzola, Y. (2016). *Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a través de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica kukulkán en el marco de la sistematización del proyecto atrapasueños.* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Quitian, Y. & Barahona, C. (2016). *Uso de las tecnologías en los procesos de lectura, escritura y oralidad, en el curso 4E de la IED Manuela Beltrán sede B (JT).* (Tesis de grado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Quitian, Y. & León, M. (2014). *“Las pautas de crianza en las relaciones familiares de los hogares de las madres jóvenes del proyecto “somos hijos, somos madres” del barrio rincón del lago de Cazuca”*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rincón, L. (2015). *Educación sujetos de derecho, una necesidad del niño, un deber del maestro y un llamado a construir territorio y resignificar la relación del medio ambiente*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rodríguez, D. & Hurtado, D. (2015). *Educación sexual de niños y niñas: algunas definiciones desde los saberes de padres de familia, maestros y niños*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rodríguez, G. González, J. Almanza, L. & Pedreros, S. (2015). *La comunicación asertiva como facilitador para la resolución de conflictos y el fortalecimiento del desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas de Instituciones Educativas Distritales*. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rojas, A. & Gallego, C. (2015). *Comunicación aumentativa y alternativa, más allá de las palabras*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rubiano, D. (2016). *La Educación En Colombia: Dinámica Del Mercado y La Globalización*. (Artículo de reflexión). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rueda, L. & Valencia, Y. (2016). *Las experiencias artísticas en la apropiación de territorio del humedal Neuta de los niños y niñas del colegio Antonia Santos*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Sánchez, C. (2015). *La violencia intrafamiliar y memoria colectiva en las relaciones familiares de las madres del proyecto “somos hijos, somos madres” del barrio rincón del lago, Cazuca*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Traslaviña, J. (2015). *El diálogo como constructor de conocimiento: fortalecimiento del lenguaje oral en el niño a partir de estrategias didácticas de lectura compartida y juego*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Vaca, A. & González, L. (2015). *Naturarte-tejiendo sentido de vida una propuesta para los niños y niñas de quinto de la escuela pedagógica experimental*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Valiente, L. (2016). *Leer imágenes para leer el mundo, la lectura icónica desde una estrategia pedagógica basada en expresiones artísticas en el jardín infantil Corpohunza*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Vallejo, D. (2015). *Creación de muñecas negras: Una propuesta para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en primera infancia*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Vanegas, D. & Guerra, K. (2015). *Desarrollo socio afectivo en ambientes de aprendizaje de la reorganización curricular por ciclos*. (Informe de pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Veloza, A. & Tibatá, P. (2015). *El humedal del Neuta como aula ambiental para propiciar escenarios de formación ciudadana planetaria en los niños y niñas del colegio Antonia Santos*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Fuentes secundarias

- Acosta, W. (2012). *La infancia como sujeto de derechos según la Unicef. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento*. En: pedagogía y saberes N° 37, (pp. 89-101)
- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. (Trad. S. Mattoni) . Buenos Aires: Adriana Arango editora.
- Ancheta, A. (2008). *Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 47, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. 5ta. Ed. Barcelona: Península, (p.185-208).
- Ariés, P. (1986). *La Infancia*. En: Revista de educación. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

- Bacarlett, M. (2006). *George Canguilhem: Una filosofía de lo biológicamente posible*. En *Revista Ludus Vitalis*. Vol. XIV, N° 26, (p.p 69-91).
- Benjamin, W. (1994). *Experiencia y pobreza*. En W. Benjamin. *Magia y Técnica, Arte y política* (pp 114-119)
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia consumista. Creecer en la cultura materialista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Calderón, M. Otálora, A. (2010). *Concepciones de infancia que tienen los estudiantes del programa de pedagogía infantil de la Universidad de la Sabana*. Chía: Facultad de Educación.
- Canguilhem, G. (1982). *La Historia Epistemológica De Georges Canguilhem. En Lo Normal y lo patológico*. México: Siglo XXI editores. Cuarta edición.
- Canguilhem, G. (2009). *Introducción. El objeto de la historia de las ciencias*. En *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Argentina: Amorrortu editores. 1era edición.
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia 1930-1950)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y La Carreta Editores.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- DeMause, L. (1982). *La evolución de la infancia*. En: *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial. (p.15-92).
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. España: Biblioteca nueva.
- Dussel, I. y Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001). *Estado mundial de la Infancia 2001*. Nueva York: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Estado mundial de la Infancia. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF.
- Foucault, M. (1979). *La Formación de los conceptos*. En *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores. pp. 91-104.
- Giroux, H. (2000). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Editorial Morata.

- Gómez, V. (2016). *Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, R. Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol. 8. Manizales, Colombia*.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolinguistics*. Eda. Pride, J. B. y J. Holmes, 269-293. Londres: Penguin Books.
- Jiménez, A. (2011). *La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006*. En: *Revista colombiana de Educación* N° 60. Bogotá. (p. 123-140)
- Kant, I. (s.f.). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Editorial progreso.
- Lecourt, D. (1970). *La historia epistemológica de George Canguilhem*. En: *Lo Normal y lo patológico*, 1971. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011). *Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Procesos de autoevaluación permanente*. Bogotá.
- Lyotard, J. (1986). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Macherey, P (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1era edición.
- Marín, D. (2016). *"Incendios" o de la experiencia primaria de existir*. En: *Childhood & Philosophy*. N° 23. (p. 9-25).
- Marín, D. & León, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Márquez, N., Rivero, L., Sánchez, A.,& Hernández, C. (2010). *Metodología bajo la lupa: estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado en lea UD*. (Trabajo de grado), Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. (Trad. María Enguix Tercero). Barcelona: Editorial Planeta.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J. & otros. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Montesino, L. (2002). *Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (compiladores), La Calidad de Vida, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1998, 588 p*. En: *Polis Revista Latinoamericana* N° 2, Revues. Org.

- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Noguera, C. Álvarez, A. & Herrera, C. (2018). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia (s)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C., Marín, D., Rubio, D. & Calderón, I. (2017). Informe final de Investigación: La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: UPN.
- Nossa, B. Godoy, R. Duarte, L. Gutiérrez, Á. Torres, D. (2006). *Estado del arte de los proyectos de grado de las estudiantes del Programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nossa, B. Godoy, R. Duarte, L. Gutiérrez, Á. Torres, D. (2007). *Concepciones de infancia en el Programa de Educación Preescolar. Revista Colombiana de Educación*. N° 53, (pp. 194-220) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nossa, L., Ochoa, S., Londoño, P., Escobar, S., & Quiroga, J. (2011). *Formación de formadores y política pública de primera infancia*. Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad Libre de Colombia, Fundación Universitaria Iberoamericana y ASCOFADE.
- Ochoa, S. & Nossa, L. (2013). *La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*. En: Revista Infancias Imágenes, Vol.12, (pp. 70-77) Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). La Convención sobre los Derechos del Niño. (UNESCO).
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (Trad. Jordi Marfa). Barcelona: Editorial Labor.
- Postman, N. (1999). *La desaparición de la infancia*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Rodríguez, M. (2013). *Características de la producción del texto de las monografías de investigación que presentan los estudiantes de lea como uno de los requisitos de grado*. (Trabajo de grado), Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rubio, D. (2018). *Aprendizaje. Historia de un concepto*. Documento de trabajo para el Seminario de Doctorado Conceptos fundamentales de la pedagogía.
- Sacristán, G. (2003). *El sujeto que será escolarizado*. En: El alumno como invención. Madrid: Ediciones Morata.
- Sáenz, J. (2009). *Formación: infantilización y autocreación*. En: Martínez, J.E. y Neira, F. Cátedra Lasallista.

- Sáenz, J. & Zuluaga, O. (2004). *Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen*. En: Memoria y Sociedad, Vol. 8, N° 17, Revista de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Javeriana.
- Simmons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Ulivieri, S. (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada*. En: Revista Educación N° 281. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Walkerdine, V. (1985). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana*. En: Escuela, poder y subjetivación, (Trad. Noemí Sobregués y Jorge Larrosa). Madrid: Ediciones la Piqueta. 1995
- Zuluaga, O y Herrera, S. (2009). *La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas*. En: Martínez, Peña (comp.) *Instancias y Estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá. Editorial Bonaventuriana.