

EL PAPEL DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN LA FORMACIÓN DE LA INFANCIA PARA EL SIGLO XXI⁴⁴⁰

Página | 1169

THE ROLE OF HIGH NORMAL SCHOOLS IN THE FORMATION OF CHILDREN FOR THE 21st CENTURY

Angie Daiana Clavijo Moreno⁴⁴¹

Juan Manuel Lara Gutiérrez⁴⁴²

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad –REDIEES.⁴⁴³

⁴⁴⁰ Derivado del proyecto de investigación. El papel de las escuelas normales superiores en la formación de la infancia para el siglo XXI

⁴⁴¹ Licenciada en psicología y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Docente, I.E.D Escuela Normal Superior de Nocaima, Nocaima, Cundinamarca, Colombia. correo electrónico: Angie.clavijo@normalsuperiornocaima.edu.co

⁴⁴² Psicólogo, Universidad Católica de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Docente de Investigación, I.E.D Escuela Normal Superior de Nocaima, Nocaima, Cundinamarca, Colombia. correo electrónico: juan.lara@normalsuperiornocaima.edu.co

⁴⁴³ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

61. EL PAPEL DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN LA FORMACIÓN DE LA INFANCIA PARA EL SIGLO XXI ⁴⁴⁴

Angie Daiana Clavijo Moreno⁴⁴⁵, Juan Manuel Lara Gutiérrez⁴⁴⁶

RESUMEN

En Colombia, las Escuelas Normales Superiores constituyen instituciones formadoras de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria. Desde su aparición en 1821 y dada su labor de formar al personal a cargo de la educación en primera infancia, estas han sufrido grandes transformaciones atendiendo no solo las cambiantes políticas educativas sino también las múltiples concepciones, configuraciones y prácticas alrededor de la infancia. En este orden, la formación de este grupo etario para el siglo XXI ha sido un tema que ha movilizado e inquietado el sistema educativo colombiano; máxime, si se tienen en consideración los retos que impone el proyecto de modernización emergente en el siglo XXI. En consecuencia, cuestionamientos constantes sobre cómo formar a las nuevas generaciones del país y cómo esta formación debe estar acorde con las demandas, cambios y necesidades del contexto nacional, han sido planteamientos presentes tanto en las facultades de educación de las universidades como en las Escuelas Normales Superiores. Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al papel que desempeñan las Escuelas Normales Superiores en la formación de maestros para la infancia; abordando asuntos álgidos como son la educación rural, el acceso inequitativo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y las constantes tensiones que se presentan con las entidades gubernamentales, dado el aumento de trámites burocráticos que dificultan su continuidad y funcionamiento.

⁴⁴⁴ Derivado del proyecto de investigación. El papel de las escuelas normales superiores en la formación de la infancia para el siglo XXI.

⁴⁴⁵ Licenciada en psicología y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Docente, I.E.D Escuela Normal Superior de Nocaima, Nocaima, Cundinamarca, Colombia. correo electrónico: Angie.clavijo@normalsuperiornocaima.edu.co

⁴⁴⁶ Psicólogo, Universidad Católica de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Docente de Investigación, I.E.D Escuela Normal Superior de Nocaima, Nocaima, Cundinamarca, Colombia. correo electrónico: juan.lara@normalsuperiornocaima.edu.co

ABSTRACT

In Colombia, the high normal schools constitute institutions that form educators for the preschool and basic primary levels. Since their appearance in 1821 and given its work in training the personnel in charge of early childhood education, these institutions have undergone major transformations, not only responding to the changing educational policies but also to the multiple conceptions, configurations, and practices around childhood. In this order, the formation of this age group for the 21st century has been a topic that has mobilized and disturbed the Colombian educational system; especially if the challenges posed by the emerging modernization project in the 21st century are considered. Consequently, continued questionings about how to train the new generations of the country and how this training should be in accordance with the demands, changes and needs of the national context have been present approaches both in the faculties of education of the universities and in the High Normal Schools. Therefore, the present work aims to reflect on the role played by Higher Normal Schools in the training of teachers for childhood; addressing critical items such as rural education, unequal access to Information and Communication Technologies; and the constant tensions that arise with government entities, given the increase in bureaucratic procedures that hinder their continuity and operation.

Página | 1171

PALABRAS CLAVE: formación de maestros, infancia, escuelas normales superiores, educación

Keywords: teacher training, childhood, higher normal schools, education

INTRODUCCIÓN

El problema de la configuración de las infancias en la reflexión pedagógica y en el escenario educativo, así como una apuesta de su reconocimiento, participación e incidencia en la esfera pública que permita el establecimiento de iniciativas educativas claras y puentes de interacción definidos, exige la revisión y el análisis de los procesos formativos que desde distintos contextos y realidades se plantean, así como sus implicaciones en los procesos educativos. Dicha discusión ha permeado no solo las distintas facultades de educación, sino también las escuelas normales superiores (ENS), al ser estas las encargadas de formar a los maestros que se desempeñarán en los niveles de preescolar y básica primaria del país.

Página | 1172

En este orden, ahondar en el papel que desempeñan las escuelas normales superiores en la formación de las infancias del siglo XXI contribuirá a develar no solo las reflexiones y comprensiones que a propósito de esta temática han emergido en aquellas instituciones; sino que, además, posibilitará mayores disertaciones, alternativas y propuestas de acciones diferenciales que potencien la capacidad formativa de las ENS y las prácticas formativas, familiares y sociales que en torno a estas se tejen.

Para ello, resulta importante plantearse diversos cuestionamientos como ¿Qué nociones de infancia circulan al interior del contexto colombiano? ¿De qué manera se están desarrollando los procesos formativos de los futuros maestros a través de las escuelas normales superiores? ¿Qué retos y desafíos en términos educativos, tecnológicos y didácticos exigen dichos procesos? Partiendo, por supuesto, del reconocimiento de la puridad en torno al concepto de “infancia” y la evolución de dicha noción, desde perspectivas como “el niño como un adulto en miniatura” o desde otras aristas que caen en la infantilización y minimización del concepto a través de escenarios como la escuela. El presente texto, por lo tanto, pretende aportar a la problematización sobre el papel de las escuelas normales superiores dentro de la formación de las infancias.

De este modo, para iniciar es pertinente resaltar que la educación en primera infancia se ha consolidado como un tema relevante en los principales debates y discusiones políticas al interior del país (Colombia). Si bien es una incursión relativamente reciente - dado que los hacedores de leyes y normas tomaron tiempo para reconocer la trascendencia del tema al hablar de cualquier ámbito del desarrollo - finalmente, se generaron algunas apuestas

respecto al tema, a modo de ejemplo, se puede mencionar la creación de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre, la cual se consolidó como una política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, entre otras iniciativas.

Ahora bien, entendiendo que la educación desde autores como John Dewey (2004) se constituye como la suma total de procesos a través del cual una comunidad o sociedad aseguran su existencia y desarrollo, la primera infancia toma un papel relevante pues se considera como una de las etapas del desarrollo más significativas en términos de evolución del ser humano, debido a que en esta fase se estructuran las bases de las particularidades físicas y psicológicas de la personalidad, así como de la conducta social; las cuales a medida del transcurso de los años y las experiencias adquiridas se irán fortaleciendo (Mara S, 2009).

Se considera fundamental en este proceso, el rol que desempeñan tanto las familias como las instituciones educativas, en tanto estos se consideran los primeros espacios de crianza y socialización; donde los niños y niñas observan, exploran, reconocen y asimilan patrones conductuales y cognitivos cada vez más complejos bajo la supervisión de personas con las cuales se han entablado relaciones emocionales positivas (padres, cuidadores, maestros). Además de consolidarse como espacios de aprendizaje seguros en donde se generan relaciones de confianza pertinentes para mejorar el desarrollo del niño y establecer vínculos de integración; tal como lo afirman Soto y Violante (2008) “los escenarios de crianza aumentan su potencial para favorecer el desarrollo si se establecen puente entre ellos” (p. 58). Partiendo de las premisas anteriores, se hace necesario repensar los espacios formativos de las personas a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia; esto dado que dicha formación será el pilar fundamental de las prácticas y del quehacer pedagógico desde el cual los maestros posibiliten y fortalezcan dichas experiencias.

En este sentido, y comprendiendo además que los niños y niñas conllevan a una dimensión multidimensional en tanto su diversidad, necesidades, intereses y particularidades, se considera necesario articular propuestas e iniciativas desde las cuales se reconozcan y fortalezcan las capacidades y potencialidades de los infantes, teniendo claro que su desarrollo físico, emocional y cognitivo se encuentra condicionado en gran parte por sus experiencia en los primeros años de vida, lo que reincidiría en la formación de ciudadanos que cumplan un papel activo en su comunidad, siendo constructores de paz al aportar al mejoramiento de las

prácticas sociales; además de sujetos políticos donde desplieguen su capacidad de agencia para la transformación de realidades y la construcción de nuevas alternativas para los colectivos que habitan; tal y como lo expresan Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina (2018).

Al respecto, vale la pena destacar que, en Europa, los niños y las niñas fueron considerados como “adultos pequeños” hasta el siglo XVI, época en la cual la infancia empieza a ser asociada con las categorías de fragilidad, carencia y minoridad; perspectiva que “trajo consigo la creación e implementación de tres tecnologías fundamentales: el cuidado, la escolarización y la intervención a los *anormales*” (Amador, 2012, p. 74).

En el caso colombiano, tal y como asegura Amador (2012), la subordinación hacia los niños se presentó con mayor fuerza. Entre 1920 y 1936, los médicos prestigiosos de la época aseguraban que los colombianos contaban con rasgos biológicos y genéticos que expresaban atraso (motivo por el cual se consideraba necesario que hubiese una migración masiva de europeos que permitiera mejorar la raza). La expresión de dicho atraso, no obstante, se materializaba en los niños, a quienes se asociaba con la carencia.

Posteriormente, entre 1936 y 1968, se planteó que el atraso de la sociedad colombiana no obedecía a factores genéticos sino a una degeneración cultural “particularmente asociada con la tradición indígena, campesina y negra que se depositaba en el cuerpo y la mente del niño” (p. 76); por lo que se planteó la necesidad de una educación que generase una transformación cultural (Amador, 2012). Entre 1968 y 1989, sin embargo, se presenta un choque entre el discurso de Derechos de la infancia que había sido adoptado por la comunidad internacional y la situación nacional, caracterizada por la pobreza en la infancia, su mortalidad y su vinculación a grupos armados (Amador, 2012).

A su vez, durante la década de 1960, se presenta una transformación en las prácticas de crianza de la familia colombiana, en la cual se empieza a reivindicar el diálogo y el afecto; por lo tanto, tanto en la dinámica familiar como en la educación, comienza a cuestionarse el uso del castigo físico y se sugiere el uso de las técnicas de modificación de conducta que habían surgido con el condicionamiento operante. Como consecuencia de dicho cambio en la comprensión de la familia y de la infancia, se empieza a resaltar el papel del juego dentro de esta y los procesos de socialización dentro de la familia y dentro de la escuela (Jiménez, 2008).

DESARROLLO

Desde 1989 se fortalece la comprensión de los niños como sujetos de Derechos y se reconoce el papel de la diversidad cultural en el desarrollo de estos; lo que conlleva a que, tal y como plantea Amador (2012), se haga evidente la necesidad de transitar hacia una categoría de infancias que reconozca la pluralidad de estas. Así, por ejemplo, si bien en Colombia estas se han configurado desde la situación de habitabilidad en calle, la vinculación a grupos armados o la inserción en el modelo productivo, también lo ha hecho desde espacios no institucionalizados y desde cosmologías indígenas, afrodescendientes y/o rurales (Amador, 2012).

Página | 1175

La idea de infancia heredada desde lo Occidental podría, de acuerdo con Liebel (2016), desvalorizar, invisibilizar e incluso buscar erradicar otras formas de infancia que existen, por ejemplo, en países en vías de desarrollo. Así, por ejemplo, mientras que en el discurso occidental puede percibirse como un riesgo para el desarrollo de los niños el hecho de que estos contribuyan en tareas económicas, la realidad es que “su vida cotidiana les exige contribuir en tareas vitales” (p. 265). En este sentido, una educación descontextualizada y pensada desde lógicas eurocéntricas puede significar una carga para los niños al no ver su vida reflejada en dichos modelos; incluso, puede llevar a lógicas de exclusión (Liebel, 2016).

Así, por ejemplo, existe un modelo educativo pensado para el consumismo cuando la educación rural se ve enfrentada a la violencia dentro de los territorios, a la carencia de recursos (por ejemplo, de salones, materiales didácticos, implementos deportivos, entre otros), al desempleo, a la pobreza extrema, al analfabetismo, entre otra expresiones de la violencia tanto armada como estructural; problemáticas que ponen en evidencia las profundas desigualdades del sistema educativo y los factores que pueden llevar a la no culminación de los estudiantes del sector rural (Arias, 2017). Por lo tanto, se hace necesario – tal y como lo plantea el autor – pensar en un modelo educativo que corresponda con las realidades de la ruralidad y con los saberes que desde esta se gestan.

La educación rural debe, por lo tanto, interrogarse por los efectos que realmente tienen las políticas educativas, la violencia y las condiciones económicas sobre la vida social del estudiantado y trascender de una educación tradicional en la que la cotidianidad de la vida rural no tiene cabida dentro de la escuela y en donde se busca inculcar un modelo desarrollista

pensado en la incursión en las lógicas del mercado y en la acumulación de bienes, a uno que responda a sus ritmos y particularidades de vida (Arias, 2017).

Con respecto al impacto de la violencia, vale la pena resaltar lo señalado por Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo (2018), quienes refieren que en zonas afectadas por el conflicto armado colombiano, la identidad de los niños se ve orientada por cómo son nombrados por otros; por ejemplo, al ser catalogados como víctimas se dificulta su capacidad de agencia y de transformación; sin embargo, dentro de sus narrativas se evidencia también la solidaridad, la acción colectiva y el interés por un futuro alejado del pasado violento.

Una de las expresiones de la inequidad en el sistema educativo y de las formas de violencia estructural a la que se ven expuestas las infancias en el sector rural es el no acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que a su vez constituye una negación de experiencias significativas y de fortalecimiento de procesos formativos que amplíen las dimensiones cognitivas y sociales de los niños y las niñas que transitan en el sector rural; esto pese a que los docentes en ejercicio y los maestros en formación reconocen distintas formas de empoderamiento frente a las nuevas tecnologías, al convertirse en estrategias y/o herramientas: comunicativas, informativas y lúdicas dentro del aprendizaje, permitiendo así mayor asequibilidad frente a los procesos de formación de los maestros para la infancia.

El acceso a las TIC, sin embargo, es inequitativo. Por ejemplo, tal y como señala Balen (2016), en muchas zonas del país (especialmente en zonas rurales o con baja densidad poblacional) la señal para los teléfonos móviles es prácticamente nula o no permite el uso de aplicaciones que requieran de internet; esto debido principalmente a que los operadores de servicios consideran, ya sea por cuestiones de seguridad o por las condiciones geográficas, que estas no son rentables económicamente. Dicha problemática se ha hecho más evidente en la actual emergencia sanitaria asociada al COVID-19, en donde la alternativa de muchos estudiantes de la educación rural ha sido la deserción escolar, a falta de herramientas digitales y de conectividad que garanticen el acceso y continuidad a procesos de formación pensados desde la virtualidad; lo anterior teniendo en consideración que al interior del contexto nacional se tomó como alternativa la educación a distancia, pese a la falta de recursos y de condiciones que garanticen la culminación satisfactoria de los procesos.

En un estudio realizado por Botello (2014), se encontró que en Colombia el acceso al internet se encontraba condicionado por los ingresos económicos mensuales (a mayores ingresos, mayores probabilidades de contar con internet), el departamento en donde se resida (las regiones centrales tienen mayores probabilidades de acceso), el sexo (los hombres, probablemente debido a una menor inversión de tiempo en actividades de cuidado, tienen mayores probabilidades de acceso a internet), el nivel educativo (teniendo mayores probabilidades de acceso quienes cuentan con formación superior) y la edad (reduciéndose las probabilidades de acceso a internet a medida que aumenta la edad).

Tras lo anterior, se podría afirmar que existe una correlación entre la calidad educativa y el acceso a las tecnologías; esto supondría una notable transformación en las metodologías en las que deben prepararse los maestros, pues el uso de las TIC incidiría notablemente no solo en las apuestas formativas de las Escuelas Normales Superiores, sino también de las múltiples facultades de educación del país, en tanto que re-plantearía el quehacer pedagógico del maestro como un promotor del aprendizaje constructivista, donde éste se apoya en las tecnologías para crear espacios de construcción de nuevos aprendizajes, los cuales parten de ambientes cooperativos y facilitadores que ayudan a planificar y alcanzar objetivos propuestos en el aula (Albero, 2002); permitiendo el uso de herramientas como: blogs, documentos compartidos, E-books, foros en línea y wikis; los cuales se convierten en espacios de debate, que conllevan a la construcción de saber pedagógico, generando una constante retroalimentación y mejoramiento de los constructos existentes; permitiendo así avances significativos en la comunidad educativa.

Teniendo en consideración de violencia estructural y de inequidad, si bien resulta necesario que los maestros (especialmente aquellos que se forman en las escuelas normales superiores), posibiliten la construcción de espacios incluyentes a partir de estrategias como las TIC, esto implica reconocer las limitaciones en términos de tecnología y de recursos a las que se ven enfrentados los estudiantes en el sector rural. Así, tal y como señala Hernández (2014), “la preparación del docente para el área rural debe empezar por comprender la importancia de la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural” (p. 33), por lo que se hace necesario el desarrollo de habilidades para la identificación de las necesidades de las poblaciones, en torno al conocimiento y empoderamiento sobre el territorio y frente al cómo convertir y canalizar las dificultades propias de la educación rural

(sin llegar a naturalizar estas) para convertirlas en mecanismos de enseñanza o fuentes de aprendizaje que trasciendan los contenidos y espacios formales de la educación.

Dichas limitaciones, no obstante, no se encuentran únicamente en el sector rural sino también se hacen visibles en las escuelas normales superiores, en donde se exigen unas condiciones de calidad a través de diferentes políticas educativas; las cuales no brindan las garantías necesarias que permitan hacer frente a dichas demandas. Así, es necesario hacer una revisión de la historia de las escuelas normales superiores, para comprender las limitaciones y las condiciones normativas que han llevado a la desaparición paulatina de las mismas.

Los antecedentes en torno a la formación de Escuelas Normales Superiores pueden hallarse a comienzos del siglo XIX en el que se buscó, a través de la instrucción, preparar a los habitantes de los antiguos virreinos para la comprensión de las normas básicas de democracia que exigían las nacientes repúblicas. Así, siguiendo los pensamientos de los políticos ilustrados (entre los que se encontraba el general Santander) se buscó la alfabetización de los habitantes y la transmisión de saberes básicos sobre el funcionamiento social a través de la escolarización como mecanismo para lograr el proyecto de modernización. No obstante, no se logró materializar un mecanismo educativo para las masas, debido principalmente a la falta de recursos financieros; motivo por el cual la primera etapa del siglo XIX se caracterizó por una baja cobertura escolar y una escasez y deficiente preparación del profesorado; problemática que fue identificada por los liberales que emprendieron en 1879, en el Estado Soberano de Santander, una reforma instruccional que sería preámbulo de las Escuelas Normales (Acevedo, 2015).

Así, pese a que la creación de escuelas normales se ordenó desde 1821 con la Constitución de Cúcuta, es hasta el año 1870 que se dan disposiciones relacionadas con la educación primaria que permiten su funcionamiento. Así, es en esta década que, con el fin de dar cumplimiento a un sistema de instrucción de pública primaria que permitiera aumentar la cobertura de la educación, se da apertura a las escuelas normales con el fin de iniciar un proceso de formación, en poco tiempo, de maestros. Dichas escuelas (nombradas en la mayoría de los casos como escuelas normales nacionales de institutores) estuvieron bajo la

dirección de pedagogos alemanes contratados por el Estado Colombiano y fueron exclusivas para los hombres (Báez, 2004).

En 1872 – debido en gran parte a un movimiento a favor de la educación fémina que se gestaba en Estados Unidos y Europa – Estados Unidos de Colombia inicia la creación de escuelas normales femeninas. Así, en el gobierno del entonces presidente Santiago Pérez estas se reglamentaron con el fin de formar maestras que pudieran enseñar en las escuelas primarias de niñas; situación que, además de promover la formación de docentes, facilitó que la mujer no fuera delegada a las tareas domésticas, pudiendo ejercer como maestras y, posteriormente, incursionar en otras actividades económicas.

De acuerdo con Rátiva (2016), las escuelas normales superiores continuaron funcionando en buena parte de América Latina hasta aproximadamente la década de 1970. En Brasil, se da el cierre de estas debido a que se exigió el título de licenciatura (ofrecido únicamente por universidades) para ejercer la docencia (situación que también ocurre en Chile y en Argentina en donde se determina la necesidad de una educación de tipo superior para la formación de docentes). Por otra parte, en Perú las escuelas normales son convertidas en Institutos Superiores Pedagógicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el caso de Colombia, no obstante, estas no desaparecen, pero sí se reducen después de 1979, donde tras un proceso de evaluación encargado por el Ministerio de Educación Nacional, se clasifica para estas en cinco categorías, permitiéndose la reestructuración de aquellas calificadas dentro de los dos primeros niveles y cambiándose a una modalidad no pedagógica a las tres restantes. Así, se busca garantizar unas condiciones de calidad en la formación docente dentro de las escuelas normales superiores y se pasa “de una práctica pedagógica de observación y repetición de un modelo a una práctica pedagógica investigativa” (Rátiva, 2016, p. 174)

Con esto, las escuelas normales han venido desapareciendo, en parte, a causa de la búsqueda de una profesionalización de la docencia. Al respecto, por ejemplo, tras 1995 se eliminó una cantidad significativa de programas de formación tecnológica y de escuelas

normales, mientras que – por el contrario – aumentó los programas de pregrado y de especializaciones; llegando los primeros a ser alrededor de 650 para el año 2001 (Calvo, Rendón y Rojas, 2004). Por su parte, las escuelas normales se reconfiguraron con la Ley General de Educación, con la cual pasan a convertirse “luego de este trance, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes” (p.4)

Sobre la formación de docentes en las escuelas normales superiores se sabe que la mayor parte de maestros en formación son mujeres (pese a que la población masculina ha venido aumentando, especialmente en regiones como Antioquia y Chocó). Sin embargo, lo que llama la atención es el hecho de que, a pesar de que las facultades y los programas de educación superior de índole educativa son cada vez más, su apertura se da principalmente en Bogotá y en las grandes capitales (acortando cada vez más las pocas posibilidades de formación brindadas a la población que habita en el sector rural), mientras que los programas de las escuelas normales se ofertan en las ciudades intermedias; lo que constituye una opción de formación para quienes no cuentan con los recursos económicos para un pregrado o para quienes no pueden trasladarse hacia las ciudades (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

Teniendo en consideración que la mayor parte de los maestros que se forman en las escuelas normales son personas que habitan el sector rural y su práctica y quehacer pedagógico se dirige principalmente a estos escenarios, se concluye re-afirmando la imperiosa necesidad de la discusión (a propósito de la formación en las escuelas normales superiores y su papel en la formación de las infancias para el siglo XXI) de que se genere una política educativa integral e incluyente pensada desde una perspectiva de-colonial y contextual que posibilite comprender múltiples realidades no solo de los niños y niñas, sino también de las personas que se encuentran a cargo de su formación. Por lo tanto, se hace necesario también interpelar los preceptos tradicionales sobre los cuales se construyeron programas y planes de estudio desde perspectivas homogéneas y magiscentristas que invisibilizan las diferentes expresiones de las infancias en los territorios, así como las condiciones de vida de los diferentes agentes educativos, las cuales requieren de prácticas contextualizadas y de voluntades políticas y sociales que incidan en la dinamización del acto educativo y en la transformación de las situaciones de vulnerabilidad y violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, A. (2015). Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. El contexto sociopolítico en la Reforma Instruccionista del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 51-68.

Página | 1181

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de estudios de comunicación*, (13), 1-8.

Amador, J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62.

Báez, M. (2004). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 179-208.

Báez, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 157-180. Balen, C. (2016). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el posconflicto colombiano. *Revista de ingeniería*, 44, 40-45.

Botello, H. (2014). Determinantes del acceso a internet en Colombia. *Ánfora*, 37, 21-36.

Calvo, G., Rendón, D., y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15.

Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas* (63), 15-38.

Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, 155-188.

Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur Global. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (5), 245-272.

Mara, S. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Uruguay: Dirección de Educación.

Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., y Fajardo, M. (2018). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: apuesta epistemológica desde el sur. En Opsina-Alvarado, M., Alvarado, S., Carmona, J., Arroyo, A. (Eds.), *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Universidad de Manizales; COLCIENCIAS.

Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia ¿Cómo estamos? *Revista Hojas y Hablas* (13), 169-178.