

# ENTRE LA HIGIENE Y EL ALUMNO: LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA INFANCIA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA (GRADOS 1.º, 2.º, 3.º) ENTRE 1960-1999<sup>1</sup>

María Victoria Alzate Piedrahita  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

## 1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto escolar ejercen una importante función de mediación en los procesos de instrucción y socialización de las nuevas generaciones, y su posicionamiento ante numerosos aspectos del orden social no es desde luego ideológicamente neutral. Los libros de texto escolar son expresión de la "ratio" pedagógica de la época, son parte integrante de la "paideia" que las sociedades privilegian; son un objeto didáctico, pero también un objeto de investigación histórica de primera mano (Choppin, 1992; Børre, 1996; Ulvieri, 1996; Escolano, 1998; Choppin, 2000)

Un asunto que contienen o representan los libros de texto escritos para los escolares es precisamente la concepción misma de la infancia que sustentan. Las concepciones de la infancia en occidente han cambiado considerablemente a lo largo de los siglos, como lo demuestran con detalle los estudios históricos de Philippe Ariès (1973, 1986, 1987, 2001), Lloyd de Mause (1991), Egle Becchi (1998a, 1998b, 1998c, 1999d, 1999e, 1999e, 1998f), Dominique Julia (1998a, 1998b), Jacques Gélis (2001), y Julia Varela (1986); o para el caso colombiano, los trabajos de Ximena Pachón y Cecilia Muñoz (1989, 1991, 1996), asimismo, se pueden evocar aquí las consideraciones sobre la infancia contemporánea de orientación psicosocial representadas en las obras de Ferran Casas (1992, 1998) y Marie-Jose Chombart de Lauwe (1971).

Los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica y cultural de las sociedades (Ariès, Becchi, (1998a, 1998b, 1998c, 1999d, 1999e, 1999e, 1998f), Julia (1998a, 1998b), Becchi y Julia (1998), Gélis (2001), Muñoz y Pachón (1989, 1991, 1996), con las formas o pautas de crianza (De Mause, 1991), con los intereses sociopolíticos (Varela, 1986), con el desarrollo de las teorías pedagógicas (Escolano 1986, Narodowski, 1994; Saldarriaga, 2001) así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (García y Carranza, 1999; García-Mendez, 1990), con las representaciones sociales que las sociedades y los sujetos adultos tenemos de ella, ya sea como una realidad social no necesariamente objetiva ni universal, sino ante todo, como consenso social aceptado (Casas, 1992; 1998 Chombart de Lauwe, 1971).

No existen, sin embargo, que sepamos, estudios que analicen los cambios en las concepciones de la infancia reflejadas en los libros de texto, a pesar de la abundancia de análisis sobre cómo se abordan en ellos asuntos como el del género (Osorio y Ospina, 1995; Osorio, 1995), el tercer mundo (Argibay et al, 1991); la familia (Estramiana, 1984; Pouliot, 1994; Alzate et al, 1999); la mujer (Silva, 1979; Garreta, 1984)

---

<sup>1</sup> Este artículo se elaboró con base en el capítulo 8 de la tesis de doctorado en educación del autor "Concepciones de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (grados 1º, 2º, 3º) entre 1960-1999," sustentada en la Universidad de Valladolid y en la Universidad del País Vasco en octubre de 2003, bajo la dirección del profesor Agustín Escolano Benito.

la iconografía (Escolano,1998; Osorio, 2000); el racismo (Calvo, 1992), el subdesarrollo (Mesa, 1992) entre otros aspectos.

En este contexto, se trata de verificar hasta qué punto se detectan diferencias en las concepciones pedagógicas de la infancia reflejadas en los textos escolares de Ciencias Sociales producidos por editoriales colombianas para la Educación Básica Primaria durante los años que van de 1960 a 1999 (Ver: Tabla 1). El tema y el problema de investigación se orientó a verificar o comprobar la presencia diferencial (en varias etapas y distintas tipologías de textos) de determinadas visiones o concepciones (ideas, categorías conceptuales) de la infancia que denoten el influjo, mayor o menor, de las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas.

**Tabla 1<sup>2</sup>**

**Universo de textos escolares. Totales por editoriales**

<b>EDITORIALES</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>%</b>
VOLUNTAD	48	23.53
BEDOUT	13	6.37
BIBLIOGRAFICA COLOMBIANA	1	0.49
CULTURAL COLOMBIANA	12	5.88
EDICIONES TEM	1	0.49
EDUCAR EDITORES	18	8.82
EL CID	9	4.41
ESCUELAS DEL FUTURO	1	0.49
ESTUDIO	2	0.98
FECON	1	0.49
FUNDACION VOLVAMOS A LA GENTE	1	0.49
INTERMEDIO EDITORES	4	1.96
LIBROS Y LIBRES	4	1.96
MIGEMA	3	1.47
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL	1	0.49
MULTIGRAFICAS	2	0.98
MUNDO LATINO	2	0.98
NORMA	32	15.69
PIME	8	3.92
REI ANDES	9	4.41
SANTILLANA	11	5.39
SIN EDITORIAL	5	2.45
STELLA	1	0.49
SUSAETA	14	6.86
UNIVERSITARIA DE AMERICA	1	0.49
<b>TOTAL</b>	<b>204</b>	<b>100.00</b>

<sup>2</sup> El corpus documental estudiado estuvo constituido por un universo de 204 libros de texto escolar, correspondientes a 21 editoriales. Sin embargo, 48 textos de este universo, no tienen referencias directas a la infancia porque su temática se centra en conocimientos de historia, geografía o ciencias sociales, es decir, son textos escolares destinados a la enseñanza de estas asignaturas contempladas en los planes de estudio.

En otros términos, se trata entonces de describir las concepciones de la infancia en los textos escolares colombianos y establecer sus modificaciones en el tiempo tomando como referencia heurística los cambios en la representación de las concepciones de la infancia que se han detectado desde un análisis pedagógico y educativo. Se busca, en concreto, de responder a los siguientes objetivos: (a) establecer una tipología de concepciones de la infancia desde un punto de vista pedagógico; y (b) explicar esta tipología de concepciones en relación con la evolución histórica de las ideas pedagógicas sobre la infancia.,

En este contexto, las hipótesis/interrogantes son los siguientes: (a) ¿Incorporan los textos escolares en su discurso didáctico la concepción pedagógica moderna de la infancia en cuanto un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta? ¿Y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia entendida como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales? (b) ¿Los textos escolares se han apropiado de la concepción pedagógica activa y moderna de la infancia, entendida ésta como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños?

## 2. METODOLOGÍA

En este estudio, por otra parte, se sometió a prueba la metodología de análisis temático de los contenidos empleada para identificar los conceptos, concepciones, categorías en estudios documentales en orden a identificar en los libros de textos concepciones pedagógicas de la infancia y a referirlas a aquéllas que han tenido fuerte vigencia en otras épocas históricas o en determinados contextos socioculturales (Berelson, 1971; Deslauriers, 1991; Bernete, 1994; Bardin, 1996; Robert y Bouillaquet, 1997; Cellard, 1997).

Es decir que, en términos metodológicos, se determinó y construyó un universo y una muestra de libros de texto escolar que sirvieron de corpus de estudio para comprobar los enunciados referidos a la infancia en la totalidad de los textos de la época y destino repetidamente citados (Ver: Tabla 1).

También se logró rescatar de la tradición en investigación sobre análisis de contenido, y adecuar para los intereses del estudio, guardando la validez y confiabilidad necesarias, una metodología denominada "Análisis temático de contenido". El procedimiento tuvo como etapas básicas las siguientes: (a) lectura "flotante" de los textos; (b) identificación de las unidades de significación, que luego fueron clasificadas en categorías bien definidas; (c) análisis cuantitativo para determinar la frecuencia de aparición de un concepto en un enunciado, o una categoría; (d) identificación de los temas/subtemas y contenidos de las categorías que estructuran las concepciones pedagógicas de la infancia halladas en la indagación.

Ahora bien, la concepción y la aplicación del enfoque metodológico comentado también obedeció a una serie de procedimientos de orden "técnico" u "operativo", que tomaron forma como fases del estudio, a saber: (1) *Fase de recolección y análisis descriptivos* por medio del uso de fichas de indización. (2) *Fase de análisis descriptivo de las unidades temáticas y las unidades de contexto (enunciados de los textos escolares) y categorización del discurso* a través de su enumeración y conteo de frecuencia. Para esto (a) se hallaron las unidades tema/subtema y las unidades de contexto (enunciados) de mayor empleo en un texto; (b) se establecieron las relaciones entre los conceptos derivados de las unidades indicadas buscando unas categorías macro que los contengan; (c) se determinaron los significados según el empleo que se

hace de estos conceptos en diversas oraciones, párrafos. (3) *Fase de análisis comparativo* de las concepciones de la infancia según hipótesis/preguntas y objetivos de la investigación con las halladas en los textos escolares. (4) *Fase de validación del estudio* mediante la triangulación de las fuentes de información en orden a relacionar datos.

### 3. LAS HIPÓTESIS/INTERROGANTES DEL ESTUDIO

Las hipótesis/interrogantes de la indagación señaladas, remiten a un conjunto de consideraciones analíticas que suponen la existencia de una concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia, que se pueden describir de la siguiente manera:

(1) Por concepción pedagógica moderna de la infancia, se entiende, siguiendo a Escolano (1980), aquella que valora esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos. Puede asegurarse que es a partir del Renacimiento cuando la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que hoy se le atribuye. Esta imagen de la infancia se va gestando lentamente en el ámbito cultural occidental a lo largo de los siglos XVI y XVII.

(2) La *concepción moderna de la infancia*, agrega Escolano (1980), a pesar de las profundas transformaciones operadas durante los dos últimos siglos en nuestra cultura, también informará las actitudes hacia la infancia en la época contemporánea. La *concepción del niño en la sociedad contemporánea*, es decir las concepciones de la infancia durante las dos últimas centurias, está formada por tres corrientes que refuerzan, los criterios de preservación y protección, que el autor ha detectado como ideas dominantes en los tiempos modernos: a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños. (c) Las concepciones pedagógicas contemporáneas de la infancia vendrán a reforzar la imagen de la infancia, gestada en los tiempos modernos, como etapa vital reservada al desarrollo y segregada, mediante mediaciones tutoriales o institucionales, según los casos, del contacto prematuro con el mundo social adulto.

Es decir, la infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño, que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización. Cuanto más se prolonga la infancia, más se incrementa su plasticidad y se enriquece el débil capital genético del niño, con el consiguiente aumento de sus posibilidades de desarrollo. Es preciso, pues, *preservar* a la etapa infantil de los influjos precoces y ofrecer al niño las condiciones ordenadas funcionalmente a su desenvolvimiento. También las concepciones psicológico-funcionales de la educación, al igual que las naturalistas libertarias examinadas, viene a reforzar la idea de preservación y prolongación de la infancia. (Escolano, 1980 ). Ahora bien, ¿cuáles son entonces las concepciones moderna y contemporánea de la infancia colombiana?

(3) A mediados de siglo, se considera que la infancia es una etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano, objeto de estudio e intervención privilegiado de los saberes modernos, tales como la paidología -ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura. En general, todos los saberes sobre el hombre desarrollan ramas que se especializan en esta etapa, entre otros, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil. (Saéñz et al, 1997)

(4) Es posible interpretar lo planteado por Saenz et al (1997) en los marcos de los procesos de la conformación de una "mentalidad" y una actitud moderna en Colombia frente a la infancia. Así, a mediados del siglo XX, se consideró a la infancia como un laboratorio privilegiado para el estudio de la evolución de la especie, el concepto de infancia fue utilizado como objeto análogo y sustitutivo de otros más distantes en el tiempo y más difíciles de investigar. Luego para la psicología el desarrollo del niño sería una muestra exacta de la evolución de la especie, para la antropología se convierte en una réplica de la progresión racial, y para la sociología, las etapas de progreso y organización social y de despliegue de los *temperamentos sociales* que serían fácilmente analizables y confirmables en el estudio de la infancia.

La presencia de los saberes "modernos" sobre la infancia condujeron a una concepción y unas prácticas en donde el niño en la escuela era observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado y protegido por métodos "naturales" de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las "taras" hereditarias. Se convierte en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable. Esta estrategia de protección y defensa del niño en la escuela introdujo un nuevo sujeto en la práctica pedagógica: el médico escolar.

(5) La infancia fue también en Colombia, consideran Saenz et al (1997), una edad infecciosa donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas; era una edad de debilidad, fragilidad y ductibilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmente desprotegido ante las nocivas influencias de la herencia y del medio (...), el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. En la infancia se conjugaban tanto los mayores peligros para la raza como las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo.

Con la apropiación en Colombia de los saberes modernos, el niño dejó de ser considerado un adulto en pequeño, con las mismas capacidades –facultades– intelectuales, afectivas y morales del adulto, y que, como éste, organizaba su pensamiento de acuerdo con las leyes de la lógica. Para la concepción moderna de la infancia, la vida psíquica del niño hasta la adolescencia estaba dirigida por necesidades instintivas, por intereses primarios e inconscientes. La infancia era considerada una edad "primitiva" y, en muchos casos, "animal".

A partir de este amplio marco analítico de interrogantes de investigación y de consideraciones analíticas sobre las concepciones de la infancia en la pedagogía se organiza la exposición de los resultados con los siguientes componentes: (a) en primer lugar, se exponen los resultados cuantitativos de la unidad de contexto y de la unidad de temas/subtemas de la categoría moderna y contemporánea de la infancia; (b) a continuación se establece una relación analítica entre los enunciados de los textos escolares con la concepción pedagógica moderna y contemporánea de infancia; (c) finalmente, se ofrecen una discusión comparativa entre los resultados estadísticos más importantes de las concepciones halladas en los textos escolares inferidas de las unidades de contexto y los temas de los textos escolares, de una parte, y con los

elementos constitutivos básicos de la infancia pedagógica moderna y contemporánea; y de otra parte, con los interrogantes que constituyen la hipótesis que ha orientado la recolección de los datos, su presentación y discusión en términos de resultados.

### 3.3. Las unidades de registro: unidad de contexto, unidad de temas/subtemas, y unidad de personaje

El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción ( o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativamente o no). La inferencia exige un proceso previo de codificación para saber porqué se analiza y explicitarlo, para saber cómo analizar.

Tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a una transformación –efectuada según reglas precisas- de los datos brutos del proceso del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices, o como dice O. R. Holst, citado por Bardin (1996: 84):

“La codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”.

La organización de la codificación comprende tres apartados (en el caso de un análisis cuantitativo y categorial):

- la descomposición: elección de las unidades.
- La enumeración: elección de reglas de recuento.
- La clasificación y la agregación: elección de categorías.

La elección de unidades de registro y de contexto debe responder de manera pertinente (pertinencia en relación a las características del material, pertinencia frente a los objetivos del análisis).

- *La unidad de registro*: es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables. En efecto, ciertas limitaciones se hacen a nivel semántico, por ejemplo, el “tema” mientras que otras se hacen a un nivel aparentemente lingüístico por ejemplo la “palabra” o la “frase”.

De hecho, el criterio de descomposición en el análisis de contenido es siempre de orden semántico, si bien existe a veces una correspondencia con las unidades formales (ejemplos: palabra y palabra tema, frase y unidad significativa).

(a) La primera unidad de registro fue el *Tema*<sup>3</sup> relacionado con el concepto de infancia. La noción de tema, ampliamente utilizada en análisis temático, es propia del análisis de contenido. Berelson (1971:26) definía el tema como:

---

<sup>3</sup> La expresión *tema* en la primera unidad de registro hace referencia al tema de la infancia como un asunto u objeto general del estudio.

“Una afirmación sobre un sujeto. Es decir, una frase compuesta, habitualmente un resumen o una frase condensada, tras la que puede resultar afectado un vasto conjunto de formulaciones singulares.”

De hecho, el tema es la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado, en este caso, el contenido de los textos escolares, según ciertos criterios relativos a los objetivos e hipótesis que guían su lectura. El texto puede ser descompuesto en ideas constituyentes, en enunciados y proposiciones portadores de significaciones aislables. El tema es:

“Una unidad de significación compleja, de longitud variable: su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico: una afirmación; y también una alusión, pueden constituir un tema: a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas...”

Llevar a cabo el análisis temático consistió en localizar los “núcleos de sentido” que componen la comunicación sobre la infancia en los textos escolares y cuya presencia o la frecuencia de aparición, podrían significar algo para el objetivo analítico elegido.

El tema como unidad de registro corresponde a una regla de descomposición (del sentido, no de la forma) que no se da de una vez por todas, puesto que la descomposición depende del nivel de análisis y no de manifestaciones formales regladas. Así, el tema como unidad de registro corresponde a la infancia.

(b) Una segunda unidad de registro fueron los *temas* y *subtemas*<sup>4</sup>. También conocidos con el nombre de *objeto* o *referente*. Se trata de temas eje a cuyo alrededor se organiza el discurso sobre la infancia en los textos escolares. En el análisis del corpus documental, se descompone el texto en temas y subtemas en función del tema eje y se agrupa alrededor de ellos todo lo que se expresa sobre la infancia.

(c) La tercera unidad de registro está asociada al *personaje*. El personaje es el niño o la niña elegidos como unidad de registro. El “Corpus discursivo de las concepciones de infancia” contiene en sus enunciados el concepto de infancia con las características o atributos del personaje (rasgos de carácter, papel, estatuto social, familiar, edad, etc.).

- *La unidad de contexto o corpus discursivo*. Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro. Esto es lo que, por ejemplo, puede ser la frase para la palabra, el párrafo para el tema.

En efecto, en muchos casos es necesario referirse –conscientemente– al concepto próximo o lejano de la unidad de registro. Si funcionan varios codificadores sobre el mismo corpus, es necesario un acuerdo previo. La referencia al contexto es muy importante para el análisis evaluativo y el análisis de contingencia. Los resultados son susceptibles de variar sensiblemente según el tamaño de la unidad de contexto.

La clasificación que más se emplea para una determinación de las *unidades de contexto* de un discurso, son las *unidades de base gramatical*, éstas son fundamentalmente la palabra, la frase o el párrafo. La unidad es un grupo de palabras e implica el tema de la infancia.

A continuación se presentan los datos correspondientes a las unidades de contexto y a las unidades temas y subtemas durante el período 1976-1999.



**Tabla 2**  
**Concepciones pedagógicas de la infancia. La infancia como una categoría de lo moderno y lo contemporáneo (1976 – 1999)**

<b>Concepción pedagógica de la infancia</b>		
<b>La infancia como una categoría de lo moderno y lo contemporáneo</b>		
<b>1976 - 1999</b>		
<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>		
<b>Años</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
76- 79	38	4,80
80-89	463	58,53
90-99	290	36,66
<b>76-99</b>	<b>791</b>	<b>100,00</b>

En la tabla 2, se muestra que la infancia como categoría moderna y contemporánea aparece sólo en el año 1976, con un 4.80% de unidades de contexto en el marco de todo el período (1976-1999).

Igualmente, la infancia en su concepción pedagógica moderna y contemporánea, aumenta su presencia en unidades de contexto durante la década 80-89 a un 58.53%. Sin embargo, las unidades de contexto relacionadas con esta concepción pedagógica de la infancia, disminuyen en la década 90-99 a un 36.66%.

**Tabla 3**  
**Concepciones pedagógicas de la infancia. Temas y subtemas. Totales 1976-1999**

<b>Concepción pedagógica de la infancia</b>		
<b>La infancia como una categoría de lo moderno y lo contemporáneo</b>		
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>		
<b>Años</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
<b>1976 - 1979</b>	21	4,98
<b>1980 - 1989</b>	209	49,53
<b>1990 - 1990</b>	192	45,50
<b>Total.</b>	<b>422</b>	<b>100,00</b>

Los datos de la a Tabla 3, nos indican que los temas y subtemas asociados a la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia aparecen en 1976. Su frecuencia en esta concepción aumenta significativamente, así: 1976-1979 (4.98%), 1980-1989 (49.53%), pero luego disminuye ligeramente en 1990-1999 (45.50%).

<sup>4</sup> Aquí la expresión *tema/subtema* hace referencia a los títulos y subtítulos que se encuentran en los textos escolares y hacen referencia a las concepciones de infancia.



**Tabla 4**  
**Concepciones pedagógicas de la infancia.**  
**Agrupación de Temas y Subtemas. (1976 – 1999)**

Concepción pedagógica de la infancia 1966-1999								
La infancia como una categoría de lo moderno y lo contemporáneo								
AGRUPACIÓN DE TEMAS Y SUBTEMAS								
Agrupación	1976-1979		1980-1989		1990-1999		1976-1999	
	Canti	%	Canti	%	Canti	%	Canti	%
Identidad.	9	42,86	47	22,49	53	27,60	109	25,83
Educación.	2	9,52	8	3,83	4	2,08	14	3,32
Reglas y normas.	9	42,86	76	36,36	27	14,06	112	26,54
Escuela.	1	4,76	12	5,74	27	14,06	40	9,48
Juego y rec reación.	0	0,00	12	5,74	4	2,08	16	3,79
Higiene y salud.	0	0,00	24	11,48	16	8,33	40	9,48
Actividades didácticas y pedagógicas.	0	0,00	30	14,35	43	22,40	73	17,30
Familia y hogar.	0	0,00	0	0,00	18	9,38	18	4,27
Total	21	100,00	209	100,00	192	100,00	422	100,00

Si se aprecian los datos de la tabla 4, se pueden plantear y responder las siguientes preguntas: ¿a cuáles temas/subtemas está asociada la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia?: (a) en 1976, se asocia con el tema de “Identidad” y “Reglas y normas” (42.86%); seguido de “Educación” (9.52%), y “Escuela” (4.76%); (b) en la década 1980-1989 continúa siendo el tema/subtema “Reglas y normas” dominante con un porcentaje de 36.36%, seguido del tema “Identidad” (22.49%).

Sin embargo, debemos destacar aquí la aparición de tres nuevos elementos temáticos: “Actividades didácticas y pedagógicas” (14.35%), “Higiene y salud” (11.48%), “Juegos y recreación” y “Escuela” (5.74%), respectivamente; (c) para los años 1990-1999, vuelve a aparecer el tema de la “Identidad” (27.60%), a continuación “Actividades didácticas y pedagógicas” (22.40%), “Escuela” y “Reglas y normas” con 14.06% para cada uno de ellos; a continuación se encuentra el tema de la “Familia y hogar” que recibe un 9.38%, y el tema “Higiene y salud” con un 8.33%; por último, los temas de la “Escuela” y la “Educación” tienen un porcentaje de 2.08%.

Si observamos la evolución de la presencia temática durante el período 1976-1999, se halla que la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia corresponde a una infancia “reglada” y “normada” (26.54%), preocupada por la “identidad” (25.83%), y un tema que en principio debe estar estrechamente relacionado con la pedagogía como son las “Actividades didácticas y pedagógicas” obtiene un 17.30%.

### 3. 3. La infancia: entre las “normas” , “la higiene y la salud”

Los datos estadísticos globales o generales expuestos en el apartado 3.2., ofrecen elementos para demostrar la existencia de cambios, evoluciones, en las concepciones de la infancia contenida en los textos escolares. La evolución cuantitativa de la presencia de las unidades de contexto (enunciados) y las unidades de temas/subtemas conduce a concluir que en el período comprendido entre los años 1976-1999 las concepciones pedagógicas de infancia se configuran en los textos escolares. Asimismo, los datos recogidos permiten determinar el año en el cual se inicia la presencia de unidades de contexto y sus respectivas categorías en el conjunto de enunciados que plantean los textos escolares, en este sentido,

para la infancia como categoría pedagógica moderna y contemporánea, el año de 1976 es determinante en su presencia.

Para la década 70-79, la infancia pedagógica moderna y contemporánea se representa según las siguientes consideraciones:

(a) futuro, esperanza, y como preparación para la vida adulta. Se proyecta en el presente su autoconocimiento en términos de cualidades y características físicas y de identidad. La infancia como niño debe autoconocerse, debe ser vacunado, llevado al médico, es decir, protegerse pues es promesa de futuro.

(b) La infancia se asocia con la norma, es importante cumplir ciertas normas de protección para que el niño pueda ser cuidado y protegido físicamente. Hay una preocupación por su estado físico que se traduce en detalladas consideraciones para evitar situaciones de peligro en la casa, la escuela y la ciudad. La insistencia sobre el papel de las reglas en esta etapa de la vida debe conducir al niño a tomar conciencia y a practicar una especie de «autocuidado» .

Para la década 80-89, lo moderno y lo contemporáneo en la concepción pedagógica de la infancia estriba en :

(a) considerar que ésta es período de desarrollo, etapa o período de vida en donde el niño aprende, se educa, juega. La infancia se identifica con el niño que se reconoce a sí mismo en términos de sus propias características y cualidades que lo hacen diferente pero asimismo semejante a los demás.

(b) participar activamente en las actividades que le significan tener una buena salud, es decir, es una infancia concebida en términos de «cuidados e higiene»: La participación del niño tiene una doble connotación para su estado de salud y su bienestar: él debe cuidarse y no sólo ser cuidado. Las normas se orientan a su preservación, debe respetarlas porque esto significa evitar las enfermedades y conservar la buena salud, igualmente, estas normas deben acatarse o cumplirse en diversos espacios : la casa, la escuela y la ciudad. Sin embargo, se insinúa una dimensión « escolar » de la norma : en la escuela hay que cumplir con todos los deberes escolares.

(c) representar la infancia como un período de tiempo, en el que el niño sufre cambios físicos, de habilidades y de preferencias o intereses. El reconocimiento de sí mismo y de los demás continua siendo un elemento definitorio de este período. Se reitera la necesidad de que el niño debe tener conciencia de la importancia del cumplimiento de las normas por sus efectos sobre su bienestar. .

(d) considerar la dimensión escolar de la infancia en términos de saber a qué se va a la escuela. A esta se va a aprender, la escuela « enseña », « aconseja », pero también a cuidarla como un bien estimado como importante. Asimismo, en la escuela el niño va a ser más sociable y buen ciudadano, a ser un sujeto colaborador, a compartir con otros niños, a realizar actividades recreativas, a aprender a cuidar su cuerpo y a cuidarse de los peligros. La misión de la escuela, además de continuar el proceso de socialización de la infancia, es contribuir a su protección y preservación. La escuela considera que el aprendizaje y el seguimiento de la norma es fundamental o clave para que el niño sobreviva y se proteja.

Por último, la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia para la década 90-99, se configura de la siguiente forma :

(a) se entiende la infancia como un período de vida en la que el niño vive con otros, período de desarrollo, de cambios físicos, de especial cuidado del cuerpo y la salud, entre otras razones, porque la convivencia con los otros niños pasa por la buena salud. Al igual que la década anterior, el cumplimiento de las normas en la casa, en el colegio y en la ciudad se reiteran como elemento fundamental en el comportamiento propio de este período. Se reconoce al niño como un sujeto particular que puede aprender y entender por su propia cuenta. El autoconocimiento y el reconocimiento a través de la comparación con los demás, se mantiene como una característica fundamental en la conformación de la infancia, en el ser niño. El niño puede ser inteligente, amable y cariñoso, respetarse y querer a sí mismo, aún más, puede reconocer sus propias limitaciones. El conocimiento de sí mismo y de los demás es un tema recurrente. La escuela es un espacio para aprender y jugar, acompañado del cumplimiento de las responsabilidades.

(b) la infancia se plantea en términos de establecimiento y cumplimiento de las normas en la escuela, el niño debe saber para qué son, qué beneficios acarrea su cumplimiento o acatamiento. Los comportamientos de amabilidad, respeto y colaboración se destacan como importantes y deseables. En la escuela no se puede hacer lo que se quiera, la escuela es espacio y expresión de convivencia y permanecer en ella implica la importancia del conocimiento y la práctica de las normas que regulan la vida social en esta institución.

### **3.4. “Del niño al alumno”: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea**

La infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía. La infancia es motivo y fuente de muchas o de casi todas sus preocupaciones. Si la pedagogía se concibe como discurso, sus instrumentos deben reconocer a la infancia como su elemento fundamental, *conditio sine qua non*. La infancia ha generado una diversidad de discursos que le ubican en ciertos contextos, la explican científicamente, la justifican éticamente, y que nos anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo a los cánones preestablecidos sobre su esencia y sus características.

Sin embargo, la infancia generalmente remite a su representación, en tanto infancia culturalmente normal, en el marco de la actividad escolar, actividad que da pie para legitimar una amplia gama de prácticas y discursos que la especifican o acotan, la explican, la nombran y la “recortan: los de la psicología del niño escolarmente normal; la psicología educacional; la pedagogía o educación infantil; la psicopedagogía; la didáctica. Todas ellas contribuyen con sus reflexiones minuciosas y pormenorizadas del desarrollo de la actividad infantil en situaciones escolares a representar la infancia en la “escuela”.

Así, la pedagogía elabora una especie de analítica de la infancia en situación escolar. Considerar la infancia como condición o supuesto fundacional de la pedagogía, implica avanzar unas diferenciaciones conceptuales decisivas: existe una infancia no escolar, el niño; y una infancia escolar, el alumno en la construcción del objeto infancia.

Este supuesto o aspecto de “necesidad” de la infancia para la pedagogía, es también, al igual que para los historiadores, es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad. No en sus trazos biológicos sino en su constitución histórica y social, el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis. “(Narodowski, 1994: 28)

Si la infancia es, según naturaleza, el estadio que con características propias y fuertemente definidas, antecede a la adultez., entonces una de sus características esenciales sería su ser no-adulto y su principal carencia es la de razón. Esta falta de razón adulta como ingrediente central de la infancia, genera una necesidad de protección específica para el niño, protección cargada de una fuerte heteronomía. Veamos algunos enunciados de los textos escolares a la luz de estas características de la infancia:

“En la escuela como en el hogar tenemos deberes que cumplir” (1980-1989)

“Los niños tenemos deberes para con la escuela, para con los maestros y para con los compañeros. Respeto: debemos obedecer y tratar bien a los maestros y compañeros.” (1980-1989)

“Puntualidad: debemos asistir a clase diariamente, para aprender; estudiando y haciendo las tareas. Orden y aseo: debemos mantener limpio y arreglado el salón y toda la escuela.” (1980-1989)

“El director es el encargado de dirigir la escuela y cuida que los alumnos cumplan con sus deberes. El director y los maestros nos enseñan el reglamento escolar.” (1980-1989)

“Normas de cortesía: al llegar nos saludamos y al salir nos despedimos. Debemos las gracias cuando nos hagan un favor o servicio.” (1990-1999)

“Normas de aseo: cuidemos siempre nuestra presentación personal. Mantengamos limpio el salón.” (1990-1999)

Si se retoman las apreciaciones de Rousseau (2002), sobre las cualidades del hombre en el momento de nacer, se recuerda cómo éste anotaba que el hombre está signado por una cualidad muy significativa y de consecuencias pedagógicas y educativas profundas: el niño necesita aprender para seguir su trayectoria infantil que fomenta su capacidad de convertirse naturalmente en adulto. En la infancia concurren la más absoluta de las ignorancias con la más potente de las capacidades. A continuación algunos enunciados de los textos escolares que adquieren sentido en este marco de interpretación:

“Curso primer año. Ya se leer y escribir muy bien. Mis padres están orgullosos de mí. Soy educado y aplicado. ¡Qué alegre me siento cuando mis padres y mis profesores me felicitan por mis buenos trabajos!” (1980-1989)

<<“Nadie nace aprendido”... Un bebé no sabe nada, sólo comer, dormir y llorar y a veces reírse con los demás. Está aprendiendo a vivir. En casa a medida que el bebé va creciendo, los padres le enseñan lo que debe hacer, es decir, lo educan para que pueda vivir con la gente. No hay mejor forma de educar que con el ejemplo y quienes dan ese ejemplo son los padres. Pero los padres también aprenden muchas cosas de los hijos.>> (1980-1989)

“Mis profesores también son mis compañeros. Nos ayudan a aprender, nos aconsejan y nos dan ejemplos de buenas maneras.” (1980-1989)

“Los niños aprenden en su casa a ser limpios, a cuidar su apariencia personal, a respetar las personas y a compartir con los demás. En el grupo escolar, además de lo anterior, aprender a leer, a sumar, a conservar la naturaleza.” (1980-1989)

Hablar de infancia remite a las ideas según las cuales ser infante niño o infante niñas tiene como esencia límite la heteronomía, la dependencia, la necesidad, la “incompletitud” frente a los ya “completos”. Varios enunciados de los textos escolares colombianos reivindican este estado o esencia de la infancia:

“Cómo será el lugar en que vives cuando tu seas grande? En qué vas a trabajar cuando seas mayor? Cómo ayudas en tu casa? Qué vas a ser cuando seas grande?” (1970-1979)

“¿Cómo es un niño? Di cinco cualidades o características de él. ¿Cómo es una niña? Di cinco cualidades o características de ella. ¿En qué se parecen? Di cinco semejanzas entre el niño y la niña. ¿En qué no se parecen? Di cinco diferencias entre el niño y la niña.” (1970-1979)

“Gracias a tus padres eres un nuevo ser así como lo fueron ellos gracias a sus abuelos y algún día lo serán tus hijos y tus nietos. Todo lo que eres, todo lo que sabes se lo debes al ejemplo de tus padres y maestros; has aprendido mucho de tus amigos y vecinos; comparte con tus amigos alegrías y dificultades.” (1990-1999)

“Una persona muy especial. Yo soy una persona muy especial. Aunque apenas tengo seis años ya puedo entender muchas cosas y aprender por mi propia cuenta. Mis ojos son grandes y negros, mi cabello también es negro y un poco ondulado. Mi piel es blanca y tengo un lunar en la mejilla. Mis brazos y piernas aún son cortos, pero mi mamá dice que cuando crezca voy a ser muy alto. Piensa cómo eres tú y elabora una composición escrita como la anterior.” (1990-1999)

La “incompletitud”, la “heteronomía” de la infancia se acompaña de la dependencia como características “naturales” de la infancia. Los enunciados de los textos escolares reflejan esta “condición natural”, veamos algunos de ellos:

“Por qué tus padres te enseñan y te cuidan? ¿Por qué te hacen algunas prohibiciones? Si ellos te advierten de algún peligro y tú no obedeces ¿quién se hace daño? Si tú no estudias y no aprendes, ¿quién se perjudica? Si tú fueras papá ¿qué reglas pondrías en tu familia? ¿Qué prohibirías a tus hijos?” (1970-1979)

“Tenemos personas que nos enseñan y dirigen a otras. ¿Por qué los niños tienen que obedecer a quién los está dirigiendo? ¿También nos dirigen cuando nosotros jugamos? ¿Qué pasaría si las niñas se quedan solas? ¿Por qué crees que sea necesario que la profesora esté dirigiendo a las niñas? ¿Cuándo es necesario que nos dirijan? ¿Cómo debemos tratar a quienes nos dirigen o enseñan? Identificación de personas que enseñan y dirigen.” (1980-1989)

“Un niño de 7 años depende de sus padres, pero ya puedes realizar muchas actividades solo. Comenta en qué situaciones el niño depende de sus padres.” (1980-1989)

La pedagogía moderna constituirá entonces una diferenciación entre niño y alumno, “fundando la concepción moderna de infancia: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil.” (Narodowski, 1994: 52).

Recordemos que la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea no se puede concebir al margen de la escuela, de la institución escolar. Como lo plantea Narodowski (1994), la escuela moderna se dirige a la infancia; tiene en su formación su núcleo; su intrínseca razón de ser, además, mediante esta “institución” se garantiza que los adultos darán un tratamiento adecuado a los niños “alumnos” para que permanezcan en ella, ese tratamiento está asociado, entre otros aspectos, a la disciplina, punto central en la estructuración de la moderna pedagogía.

La escuela moderna será entonces el nuevo y singular ámbito que “cuida”, “protege” al niño educándolo a través de la formación escolar. Citemos un enunciado de los textos escolares que guarda relación con lo planteado:

“En la escuela, como en el hogar, tenemos deberes que cumplir. Los niños tenemos deberes para con la escuela, para con los maestros y para con los compañeros. Respeto: debemos obedecer y tratar bien a los maestros y compañeros. Puntualidad: debemos asistir a clase diariamente para aprender, estudiando y haciendo las tareas. Orden y aseo: debemos mantener limpio y arreglado el salón y toda la escuela. El director es el encargado de dirigir la escuela y cuida que los alumnos cumplan con sus deberes. El director y los maestros nos enseñan el reglamento escolar.” (1980-1989)

La heteronomía de la infancia también toma cuerpo o forma en la institución escolar, esta se mueve entre el extremo paternalismo y la negación del derecho de participación de la infancia. Desde la óptica del discurso de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado “escuela”.

A continuación se exponen algunos enunciados de los textos escolares que reflejan prácticas de intervención sobre la infancia en el ámbito escolar:

“No jugar con fuego, no correr dentro de la casa ni salir corriendo dentro de ella. No cruzar calles sin antes mirar al lado y lado. No jugar con piedras u objetos cortantes, pesados. No jugar con armas de fuego o corto punzantes.” (1970-1979)

“¿Cómo se debe comportar el niño en el colegio, con los profesores y compañeros? ¿Cómo trata los objetos de trabajo? ¿Cómo se comporta con los ancianos y con los niños más pequeños?. Cuando alguien está en dificultades, ¿cómo actúa? Cuando se realiza una actividad en el salón, ¿cómo participas? Escriba en su cuaderno las cualidades de Paco.” (1980-1989)

“Tenemos personas que nos enseñan y dirigen a otras. ¿Por qué los niños tienen que obedecer a quién los está dirigiendo? ¿También nos dirigen cuando nosotros jugamos? ¿Qué pasaría si las niñas quedan solas? ¿Por qué crees que sea necesario que la profesora esté dirigiendo a las niñas? ¿Cuándo es necesario que nos dirijan? ¿Cómo debemos tratar a quienes nos dirigen o enseñan?” (1980-1989)

“Participación en la elaboración de normas. Los niños podemos participar en la elaboración de algunas normas o reglas en los juegos, en el salón de clase y en la casa. Completa estas reglas o normas escolares. En los juegos no debemos.....En la formación no debemos.....En el recreo podemos.....Debemos ser atentos y respetuosos con.....¿Te gustaría cambiar alguna norma o regla de tu escuela? ¿Qué regla o norma te gustaría cambiar? ¿Hay alguna norma de los juegos que no te gusta? ¿Por qué?” (1980-1989)

“Reúnete con tus compañeros y crea una norma para solucionar los siguientes problemas. Escribe que ocurrirá con las personas que no cumplen esta norma. Tus amigos se ofenden porque un compañero les tiene apodos.” (1990-1999)

“Siempre que hay un partido de fútbol en la hora del recreo algunos compañeros llegan tarde a clase. Los pupitres del salón están sucios y rayados.” (1990-1999)

“En tu colegio también existen normas y reglas que debes conocer para poder cumplir. Así, por ejemplo, llevar el uniforme, hacer las tareas, permanecer en silencio en algunos lugares y practicar en actividades deportivas son normas. ¿Has oído hablar del manual de convivencia? Reúnete con tus compañeros y compañeras y haz una lista de normas de buen comportamiento que debemos tener en los baños, la biblioteca, el comedor y la tienda del colegio. Explica porque las propones.” (1990-1999)

Ahora bien, las concepciones de la infancia que se han hallado en los textos escolares colombianos son reflejo o expresión de las teoría y la práctica educativa-pedagógica contemporánea que se configuran en el horizonte del denominado proceso de surgimiento de la modernidad occidental.

En términos generales las concepciones expuestas se identifican con el planteamiento de Escolano (1980), quien considera que las concepciones actuales de infancia, que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos que informará las actitudes sobre la infancia en la época contemporánea.

La *concepción de la infancia en la sociedad contemporánea*, es decir la concepción de la infancia durante las dos últimas centurias, en opinión de Escolano (1980), está formada por tres corrientes, que refuerzan a su manera, los criterios de preservación, protección y escolarización para con la infancia como ideas dominantes de concepción de la infancia moderna: (a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. (b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños. (c) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX,



que proporcionará las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela.

### 3.5. Conclusiones

En este contexto, las consideraciones comparativas entre las concepciones de pedagógicas de la infancia y los textos escolares y algunos de los elementos constitutivos de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea se podrían sintetizar en el cuadro 1.

**Cuadro 1**

#### **Las concepciones de la infancia en los textos escolares y la pedagogía**

<b>La infancia pedagógica moderna y contemporánea en los textos escolares (1976-1999)</b>	<b>Elementos constitutivos de la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la infancia</b>
<p>(a) futuro, esperanza, y como preparación para la vida adulta. Se proyecta en el presente su autoconocimiento en términos de cualidades y características físicas y de identidad. La infancia como niño debe autoconocerse, debe ser vacunado, llevado al médico, es decir, protegerse pues es promesa de futuro.</p> <p>(b) Se considera la dimensión escolar de la infancia en términos de saber a qué se va a la escuela. A esta se va a aprender, la escuela « enseña », « aconseja », pero también a cuidarla como un bien estimado como importante.</p> <p>(c) En la escuela el niño va a ser más sociable y buen ciudadano, a ser un sujeto colaborador, a compartir con otros niños, a realizar actividades recreativas, a aprender a cuidar su cuerpo y a cuidarse de los peligros. La misión de la escuela, además de continuar el proceso de socialización de la infancia, es contribuir a su protección y preservación.</p> <p>(d) Se entiende la infancia como un período de la vida en el que el niño vive con otros, período de desarrollo, de cambios físicos, de especial cuidado del cuerpo y la salud, entre otras razones, porque la convivencia con los otros niños pasa por la buena salud. El cumplimiento de las normas en la casa, en el colegio y en la ciudad son fundamentales. Se reconoce al niño como un sujeto particular que puede aprender y entender por su propia cuenta.</p> <p>(e) La infancia se plantea en términos de establecimiento y cumplimiento de las normas en la escuela, el niño debe saber para que son, qué beneficios acarrea su cumplimiento o acatamiento. Los comportamientos de amabilidad, respeto y colaboración se destacan como importantes y deseables. En la escuela no se puede hacer lo que se quiera, la escuela es espacio y expresión de convivencia y permanecer en ella implica la importancia del conocimiento y la práctica de las normas que regulan la vida social en la institución escolar.</p>	<p>(a) Una concepción diferenciada de la infancia: la infancia es el niño-alumno, que debe ser amado, estudiado, protegido, educado.</p> <p>(b) Diferenciación de la infancia, o la “repartición” del sujeto infancia en niño no alumno (infancia en general) y niño-alumno (infancia escolarizada).</p> <p>(c) El niño y el alumno corresponden existencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular ; es decir ; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar.</p> <p>(d) La emergencia de la infancia, ya sea escolarizada o no, es la expresión de la paulatina desaparición de la concepción de la infancia como adulto-pequeño, y su sustitución por un nuevo sujeto de la práctica institucional y del pensamiento pedagógico: el escolar. Un organismo históricamente nuevo y singular, la escuela moderna, absorberá al infante, lo “sacará” del ámbito familiar.</p> <p>(e) La concepción moderna de infancia se levanta sobre la distinción entre edad infantil y edad adulta, diferencia que no solamente se legitima por la llegada de nuevos conocimientos que arrojan los saberes que se ocupan de la infancia, si no también, porque el ser adulto genera un ejercicio del poder conferido por el hecho de ser eso, adultos, en gran medida respaldado por el discurso pedagógico. Surge una relación de dependencia de los infantes hacia los mayores en el plano jurídico, productivo y familiar. El amor filial y el vínculo maestro o profesor-alumno se constituyen si uno de los polos es débil e inferior y, por lo tanto, dependiente y heterónomo.</p>



Con relación a los interrogantes que conforman la segunda hipótesis/interrogante del estudio ¿qué relaciones comparativas y críticas se pueden establecer con las concepciones halladas en los textos escolares colombianos?, es posible afirmar que los textos escolares colombianos analizados incorporan elementos básicos de la concepción moderna y contemporánea de la infancia, veamos al respecto las siguientes consideraciones:

Asumen que la infancia es una etapa de la vida humana, un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos. Esta etapa o período está fuertemente marcada por criterios de preservación, protección, cuidado en ámbitos privados (familia, hogar) y en ámbitos públicos (escuela, colegio).

Se considera que el aprendizaje de las relaciones y las consecuencias para asumir lo permitido y lo prohibido en el accionar infantil se debe llevar a cabo “aislando” a los niños de contactos precoces o prematuros con la vida social en instituciones como la familia y la escuela.

Se puede decir que la escolarización de la infancia está vinculada a los procesos educativos institucionales, que se dan en la escolaridad que asegura la escuela como espacio de para la reclusión institucional de los niños.

Los textos escolares son tributarios de aquellas concepciones pedagógicas contemporáneas de la infancia que refuerzan la imagen moderna de la infancia como etapa vital reservada al desarrollo y segregada, mediante mediaciones parentales e institucionales del contacto prematuro con el mundo social adulto

Las fuerte y expresa presencia de enunciados sobre el papel del cuidado de la salud, de la importancia de la higiene y del cuidado médico que se hallaron en los textos escolares, se podrían comprender como evidencias, rastros o “huellas” de la concepción moderna de infancia en Colombia, que la concibe como una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia, que no debe ser acortada, etapa a preservar, cuidar y prolongar por las posibilidades de desarrollo y desenvolvimiento que le genera a los sujetos que se hallan en esta situación.

En los enunciados que ofrecen los textos escolares y en las concepciones delimitadas de infancia están presentes otros elementos propios de la concepciones modernas de infancia de la sociedad colombiana: (a) si la infancia es una etapa importante en términos de cuidado, protección y evolución del ser humano, entonces la puericultura, los consejos de inspiración pediátrica se orientan a la intervención sobre la niñez; (b) en la escuela la infancia que toma cuerpo y forma en el niño alumno debe apreciarse e “intervenirse” no sólo en términos de escolaridad (aprender la lectura, la escritura, la matemática básica y la moralidad deseada), si no también en términos de “medicalización”, de cuidado higiénico; (c) el niño en Colombia se sigue concibiendo como semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable, (d) persisten los “ecos” de la concepción de infancia como una “edad infecciosa donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas (...); una edad de debilidad, fragilidad y ductilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmente desprotegido ante nocivas influencias de la herencia y del medio (...)” ; (d) si bien las referencias a la “raza”, a las consideraciones genéticas, a las explicaciones psicológicas conductuales en términos de “instintos” desaparecen de los textos escolares, se

reafirma la concepción moderna de la infancia colombiana como una negación de la concepción según la cual el niño es un adulto pequeño, y se agrega, que esta condición diferenciadora, propia de niño, le implica tener unas facultades y capacidades propias de su condición de infante.

Como conclusión básica o fundamental se puede argumentar que los textos escolares cuando nombran la infancia, sí incorporan aspectos fundamentales y esenciales del discurso didáctico y pedagógico sobre la concepción moderna y contemporánea de la infancia en cuanto un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta, y como período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales. También los textos escolares analizados se han apropiado de la concepción pedagógica activa y moderna de la infancia, entendida ésta como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños. Para ilustrar y ampliar las consideraciones expuestas en el Cuadro 2, se establece una comparación de las concepciones de la infancia “pedagógica” de los textos escolares con algunas de las concepciones de la infancia de la pedagogía en Colombia.

### Cuadro 2

#### Concepciones pedagógicas de la infancia colombiana

<b>La infancia pedagógica moderna y contemporánea en los textos escolares colombianos (1960-1999)</b>	<b>Concepciones pedagógicas modernas y contemporáneas de la infancia colombiana</b>
<p>(a) Período de desarrollo, etapa o período de vida en donde el niño aprende, se educa, juega. La infancia se identifica con el niño que se reconoce a sí mismo en términos de sus propias características y cualidades que lo hacen diferente pero asimismo semejante a los demás.</p> <p>(b) La infancia concebida en términos de « cuidados e higiene »: La participación del niño tiene una doble connotación para su estado de salud y su bienestar: él debe cuidarse y no sólo ser cuidado. Las normas se orientan a su preservación, debe respetarlas porque esto significa evitar las enfermedades y conservar la buena salud, igualmente, estas normas deben acatarse o cumplirse en diversos espacios : la casa, la escuela y la ciudad. Sin embargo, se insinúa una dimensión « escolar » de la norma : en la escuela hay que cumplir con todos los deberes escolares.</p> <p>(c) Se considera la dimensión escolar de la infancia en términos de saber a qué es lo que se va a la escuela. A esta se va a aprender, la escuela « enseña », « aconseja », pero también a cuidarla como un bien estimado como importante. Asimismo, en la escuela el niño va ser más sociable y buen ciudadano, a ser un sujeto colaborador, a compartir con otros niños, a realizar actividades recreativas, a aprender a cuidar su cuerpo y a cuidarse de los peligros. La misión</p>	<p>(a) Etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano. Surgen nuevos saberes cuyo único objeto de estudio y de intervención es la niñez.</p> <p>(b) La infancia es un laboratorio privilegiado para el estudio de la “evolución” de la especie, utilizada como objeto análogo y sustitutivo de otros más distantes en el tiempo y más difíciles de investigar.</p> <p>(c) El niño es sujeto escolar y en la escuela era observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado y protegido por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las “taras hereditarias”. Se convierte en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable. Esta estrategia de protección y defensa del niño en la escuela introdujo un nuevo sujeto en la práctica pedagógica: el médico escolar.</p> <p>(d) Una edad infecciosa donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas; una edad de debilidad, fragilidad y ductilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmente desprotegido ante las nocivas influencias de la herencia y del medio. Período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la “raza”. La infancia</p>

<p>de la escuela, además de continuar el proceso de socialización de la infancia, es contribuir a su protección y preservación. La escuela considera que el aprendizaje y el seguimiento de la norma es fundamental o clave para que el niño sobreviva y se proteja.</p>	<p>es una de las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo</p> <p>(e) Con la apropiación de los saberes modernos, el niño dejó de ser considerado un adulto en pequeño, con las mismas capacidades -facultades- intelectuales, afectivas y morales del adulto, y que, como éste, organizaba su pensamiento de acuerdo con las leyes de la lógica. Para la concepción moderna de la infancia, la vida psíquica del niño hasta la adolescencia estaba dirigida por necesidades instintivas, por intereses primarios e inconscientes.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ahora bien, frente a los elementos constitutivos de la concepción de la infancia de la pedagogía moderna, ¿cuáles relaciones comparativas y críticas se pueden establecer con las concepciones halladas en los textos escolares colombianos?

En primer lugar, los textos escolares estudiados incorporan la idea según la cual la pedagogía moderna tiene en su base una concepción moderna y diferenciada de la infancia: la infancia es el niño-alumno, que debe ser amado, estudiado, protegido, educado.

Esta diferenciación de la infancia, o la “repartición” del sujeto infancia en niño no alumno (infancia en general) y niño-alumno (infancia escolarizada), se expresa en los textos escolares con la descripción de una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela. Es decir, el objeto de estas últimas solamente es el niño en tanto alumno.

Es importante destacar como en los contenidos de los textos escolares analizados subyacen dos sujetos cuando se habla de infancia: el niño y el alumno. Si bien el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. El niño aparece como razón necesaria para la construcción del objeto alumno en el ámbito de la actividad pedagógica y escolar.

Los textos escolares también representan la emergencia de la infancia, ya sea escolarizada o no, que se distancia de la concepción de la infancia como adulto-pequeño, y su sustitución por un nuevo sujeto de la práctica institucional y del pensamiento pedagógico: el escolar. Esta nueva situación, está fuertemente relacionada con las referencias explícitas a la necesidad de “controlar”, y “regular” por parte del adulto (padre y/o maestro) el ambiente y los comportamientos de la infancia en situación de niño en la casa o de alumno en la escuela. Como se ha planteado, este “desplazamiento” de la infancia hacia la escuela permitirá que la pedagogía moderna defina una de sus funciones constitutivas y esenciales el construir una analítica específica para este nuevo y singular ámbito. Se tiene entonces lo que se llama la pedagogía escolar que se ocupa del infante alumno.

Se sugiere, y además es posible inferir, que en los textos escolares la concepción moderna de infancia se levanta sobre la distinción entre edad infantil y edad adulta, diferencia que se legitima por la presencia de consideraciones inspiradas en saberes modernos que se ocupan de la infancia (medicina, psicopedagogía), y también porque se concibe que ser adulto genera un ejercicio del poder conferido por

el hecho de ser eso, adultos, y en gran medida respaldado por el discurso pedagógico y del cuidado médico pediátrico. En consecuencia, el amor filial y el vínculo maestro o profesor-alumno se constituyen como polos, en donde uno, el niño, es débil e inferior y, por lo tanto, dependiente y heterónimo.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 5.1. Texto y manual escolar

- ALZATE, M.; GÓMEZ, M.; ROMERO, L (1999) *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias, 3 Vol.
- ARGIBAY. M., CELORIO, G., CELORIO, J. J. (1991) *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- BØRRE J. E. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CALVO B. T. (1992) El racismo en los textos escolares. En: Mesa, M. (Coord.). *Educación para el desarrollo* (pp.71-101). Madrid: Editorial Cruz Roja.
- CHOPPIN, A. (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- CHOPPIN, A. (2000) Pasado y presente de los manuales escolares. *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. (pp.107-165). Ruiz Berrio, J (Editor). Madrid. Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO B. A. (1998) Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. En: Escolano, B.A. (director). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. (pp.125-148). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESTRAMIANA, J. L. (1984) La familia en los libros de texto de lectura infantil. *Revista de Educación*, 275,73-91.
- GARRETA, N. (1984) La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación*, 275, 93-106.
- MESA, M. (1992) El fenómeno del desarrollo y del subdesarrollo en los libros de texto: una aproximación crítica. En: Mesa, M. (Coordinadora). *Educación para el desarrollo*. (pp. 15-69). Madrid: Editorial Cruz Roja. Madrid.
- OSORIO, Z., OSPINA, M, P. (1995). Ellas y ellos en los textos escolares colombianos. En: *Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa. Por una igualdad de oportunidades para niñas y niños*. (pp. 19-48). Santafé de Bogotá: Presidencia de la República. Consejería Presidencial para la Política Social. Secretaria de Mujer y Género. .
- OSORIO, Z (2000) *Personas ilustradas. La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana*. Bogotá: Colciencias.
- POULIOT, S (1994) *Étude des représentations de la famille dans les albums de jeunesse, publiés en 1994, au Japon*. (pp. 63-80). Québec: Université de Sherbrooke.
- SILVA, R. (1979) Imagen de la mujer en los textos escolares. Contribución a un análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 4, 9-52.

### 5.2. Metodología

- BARDIN, L (1996) *El análisis de contenido*. Madrid : Editorial Akal.
- BERNETE, F. (1994) Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 59-74.
- BERELSON, B (1971) *Content analysis in communication research*. Nueva York, II University Press.
- CELLARD, A. (1997) L'analyse documentaire. En: *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*.(pp.251-272). Montréal: Gaétan Morin. 251-272.
- DESLAURIERS, J-P (1991) *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- LANDRY, R. (1998) L'analyse de contenu. En: Benoit Gauthier (Editor). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 329-356). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- ROBERT. D. A; BOILLAGUET, A (1997) *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

### 5.3. Concepciones de infancia

- ARIES, P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Editions du Paris: Seuil.
- ARIÈS, P. (1986) La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- ARIÈS, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARIÈS, P. (2001) Para una historia de la vida privada. En : *Historia de la vida privada. 3. Del Renacimiento a la Ilustración*. (pp. 13-28). Ariès, P ; Duby, G (Directores). Taurus : Madrid.
- BECCHI, E ; JULIA, D (1998) Histoire de l'enfance, histoire sans paroles ? (pp. 7-39). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1998a) L'Antiquité. (pp. 40-68). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1998b) Le Moyen Age. (pp.102-133). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1998c) Humanisme et Renaissance. (pp.160-199). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1999d) Le XIX siècle. (pp.147-223). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1999e) Le XX siècle. (pp.358-433). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- BECCHI, E (1999f) Écritures enfantines, lectures adultes. (pp.461-485). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- CASAS, F (1992) La infancia del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*. 15, 5-36.
- Casas, F (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CHOMBART DE LAUWE, M-J (1971) *Un monde autre: l'enfance*. Paris: Payot.

- DEMAUSE, LL (1991) La evolución de la infancia *Historia de la infancia*. (15-92). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.
- ESCOLANO, B (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.
- GARCÍA-MÉNDEZ, E; CARRANZA, E (1999) El derecho de “menores” como derecho mayor. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.42-50). Volumen 2. Santafe de Bogotá: Unicef.
- GARCÍA-MÉNDEZ, E (1990) Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina. *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. (pp. 12-26). García-Méndez, E; Bianchi, M.C (comp.) Buenos Aires: Editorial Galerna-Unicri.
- GÉLIS, J (2001) La individualización del niño. *Historia de la vida privada*. 3. *Del Renacimiento a la Ilustración*. (pp. 167-204). Ariès, P ; Duby, G (Directores). Taurus : Madrid.
- JULIA, D (1998a) L'enfance aux débuts de l'époque moderne. (pp. 286-373). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.
- JULIA, D (1998b) L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800). (pp. 7-111). BECCHI, E ; JULIA, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- MUÑOZ, C; PACHÓN X (1988) *Historia social de la infancia*. Bogotá, 1900-1989. Bogotá: Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Banco de la República. 7 vol.
- MUÑOZ, C; PACHÓN, X (1989) *Gamines-testimonios*. Bogotá: Carlos Valencia editores.
- MUÑOZ, C; PACHÓN, X (1991) *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.
- MUÑOZ, C; PACHÓN, X (1996) *La aventura infantil a mediados de siglo*. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.
- NARODOWSKI, M (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires : Editorial Aique.
- PACHÓN, X (1985) Consideraciones acerca de la evolución de la infancia. En: *Revista colombiana de antropología*. Vol. XXV.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2002) *Emilio o la Educación*. Madrid: Edicomunicaciones.
- SÁENZ, J; SILDARRIAGA, O; OSPINA, A (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. 2 vol..
- SILDARRIAGA, O (2001) Matrices éticas y tecnológicas de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. *Encuentros Pedagógicos Transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 107-128). Echeverri, J.A (Editor). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

ULVIERI, S (1986) Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, 281, 47-86.

VARELA, J (1986) Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.



**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**