



**DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS A LAS ESCUELAS INFANTILES: LA
CONFIGURACIÓN DE UN SABER ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA
TIERNA EDAD Y DE LOS PÁRVULOS EN COLOMBIA: 1870-1930**

MIGUEL ANGEL MARTÍNEZ VELASCO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

2015

**DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS A LAS ESCUELAS INFANTILES: LA
CONFIGURACIÓN DE UN SABER ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA
TIERNA EDAD Y DE LOS PÁRVULOS EN COLOMBIA: 1870-1930**

INFORME DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARA
OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
LÍNEA FORMACIÓN DE MAESTROS

MIGUEL ANGEL MARTÍNEZ VELASCO

ASESORA

LINA MARCELA QUINTANA MARÍN

Profesora e investigadora

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

2015

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios y a la vida por permitirme reencontrarme conmigo mismo durante la investigación a través de: mi papá y mi mamá quienes durante los últimos 32 años han cuidado, cultivado y protegido de mí. A mi hermano Ever quien con su ejemplo me enseñó a soñar. A mi hermana Vivi quien permanente recrea el valor de lo enseñado por nuestros padres. A mi nona Gabrielina quien me enseñó desde su experiencia de vida el valor de la familia. A Nelson Rodrigo por enseñarme el significado de la amistad y el amor filial. A la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona por permitirme hacer de ella un nicho para pensarme como maestro de infancia. A la profesora Yamile Durán Pineda quien con sus gestos y palabras siempre alimentó mi deseo de saber. Al profesor Arley Fabio Ossa Montoya quien creyó, apoyó y fue soporte permanente durante mi paso por la maestría. Al profesor Alexander Yarza de los Ríos quien me inició en el oficio del historiador de la pedagogía. A la profesora Lina Marcela Quintana por permitirme encontrarme conmigo mismo desde su experiencia como maestra e investigadora. A Rosa, Isa, Diana y Ana por su amistad incondicional. A la profesora Zuluaga por dotar de sentido a las preguntas, inquietudes e inconformidades que se producen frente a mi ejercicio como Licenciado en Pedagogía Infantil. Al profesor Echeverri quien me enseñó el sentido de la formación. Al Grupo Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica por permitirme heredar la tradición que me ha venido formando durante los últimos 8 años. A María Cecilia, Paula y Ángela por permitir hacerle frente a mis íntimos miedos a través de la experiencia vivida en la Fundación Ximena Rico Llano. A Sor Lucrecia Uribe, rectora del Colegio María Auxiliadora de Medellín quien generosamente me abrió las puertas de la institución para rescribir un capítulo de la historia de la pedagoga italiana Sor Honorina Lanfranco, pionera en la formación de maestras-jardineras en Colombia. A Laura, María Isabel,

Carlos, Giovanni quienes me acompañaron en la transcripción del archivo. A Yesid quien con paciencia y agilidad pudo darle orden y estilo al informe. A los profesores Oscar Pulido y Fanny Forero quienes posibilitaron con su hospitalidad y fraternidad reencontrarme con la investigación por medio del archivo pedagógico de la UPTC. A la Doctora Irma Salazar por enseñarme a cuidar de mi mismo. A Carlos Augusto por permitirse celebrar y compartir la vida junto a mí.

Dedicatoria

*A las memorias de esos otros niños y niñas que permitieron reescribir algunos apartados
de sus historias.*

CONTENIDO

PRELIMINARES	1
ALCANCE Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	6
INTRODUCCIÓN	6
1.2 Caminos recorridos para la visibilización de otras escuelas, otras educaciones, otras infancias.....	18
1.2.1 De la infancia a las infancias: otros modos de ser niño y niña en la modernidad.....	22
1.2.2 Pedagogía, modernidad y escuela: la invención de la infancia escolarizada.	23
1.2.3 Saber pedagógico, culturas y otras educaciones: la configuración de la infancia como un objeto plural.....	33
1.2.4 Educación infantil, ciencias sociales y escuelas infantiles: entre educar y asistir a la infancia.....	41
1.3 Referentes conceptuales y metodológicos como caja de herramientas.	50
1.3.1 De la metodología como procedimiento de investigación al uso como herramienta de pensamiento.....	50
1.3.1.1 Relaciones entre la historia de las prácticas pedagógicas, la memoria activa del saber pedagógico y el documento.....	59
1.3.1.2 Etapa de instrumentación de registros discursivos.....	60
1.3.1.3 Etapa de prelectura de registros.	62
1.3.1.4 Etapa de tematización de los registros.	63
1.3.1.5 Conceptualización y escritura.	68
1.4 De la teoría como marco teórico al uso como caja de herramientas.....	68
1.4.1 Saberes escolares, enseñanza y prácticas de escolarización.	69
1.4.2 Gubernamentalidad, prácticas de gobierno y conductas.	73
1.5 Síntesis de la investigación.	76
CAPÍTULO 2	80
FORMACIÓN DE MAESTROS, SABER PEDAGÓGICO Y ESCUELAS NORMALES DE INSTITUTORES: LA CONFIGURACIÓN DE UN SABER ESCOLAR PARA EL INGRESO DEL NIÑO DE TIERNA EDAD Y DE LOS PÁRVULOS A LA ESCUELA PRIMARIA, 1870-1930	80

2.1 Infancia amoral, desarrollo del lenguaje y ausencia de razón: se educa a la tierna edad para perfeccionar los efectos del pecado original.....	83
2.2 Deísmo, doctrina católica y kindergarten: la educación religiosa en la tierna edad a partir del pensamiento de Fröebel.	98
2.3 Dones de Fröebel, desarrollo intelectual y jardines de niñez: la formación de maestros para la escuela primaria desde la tierna edad.....	103
2.4 Escuelas normales, lecciones de cosas e instrucción elemental: la configuración de las salas de asilo como preparatorias para la escuela primaria	108
2.5 Formación de maestros y maestras, primera enseñanza y lecciones de cosas: la instrucción de la tierna edad al interior de la escuela elemental y de párvulos.....	121

CAPÍTULO 3 136

FORMACIÓN DE MAESTRAS, EDUCACIÓN DE LA MUJER Y AMOR MATERNAL: EDUCAR A LA TIERNA EDAD A TRAVÉS DE LA PRIMERA EDUCACIÓN: 1870-1930..... 136

3.1 Amor maternal, desconfianza en el hogar y tierna edad: el desarrollo moral como la cúspide de la primera educación	139
3.2 Maternalización de la instrucción pública, pedagogía católica e infancia amoral: entre educar e instruir a la tierna edad.....	157

CAPÍTULO 4 191

MODERNISMO, ESCUELA ACTIVA Y ENSEÑANZA INFANTIL: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS INFANTILES Y DEL OFICIO DE LA MAESTRA JARDINERA PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DE TIERNA EDAD Y DE LOS PÁRVULOS..... 191

4.1 Saber pedagógico salesiano, educación infantil cristiana y formación de maestras jardineras: educar para conducir al niño a la vida eterna.....	194
4.1.1 Maestra-jardinera-educación infantil e institutos infantiles salesianos: el gobierno de los párvulos entre el amor maternal y el amor pedagógico.	216
4.2 Educación estética, Instituto Froebeliano, María Rojas Tejada: el desarrollo del sentimiento por lo bello y la moral desde los primeros años.....	229

4.3 Martín Restrepo Mejía, pedagogía y desarrollo del hombre: ciencia y arte para la conducción del niño.....	236
4.3.1 Usos del arte de la educación o la metodología pedagógica para la educación del niño en las salas cunas, hospicios y jardines de infancia o kindergarten.	239
4.4 Escuela Montessori, Josefa Roig de Pujol y educación infantil: un bosquejo para historiar la tradición pedagógica italiana a partir de las relaciones colombo-catalanes.	252
CAPÍTULO 5	261
REFORMA A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, ESCUELAS NORMALES Y LEGISLACIÓN PEDAGÓGICA: LA APROPIACIÓN DEL KINDERGARTEN COMO PREPARATORIA PARA EL INGRESO A LA ESCUELA PRIMARIA	261
5.1 Instrucción pública departamental, enseñanza infantil y escuelas normales: una mirada a la oficialización de las escuelas infantiles en Colombia.	263
5.2 Asambleas pedagógicas, planes de estudio y jardines infantiles: educar a la tierna edad entre la libertad y la disciplina.	274
5.3 Preparación de maestros, tierna edad y enseñanza primaria: la configuración del kindergarten como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria.	285
5.4 Escuelas primarias, sección infantil y jardines de niños: la configuración de las escuelas infantiles como primer nivel de enseñanza en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917.	294
DEBATES FINALES.....	309
Relaciones entre las nociones de desarrollo-enseñanza infantil y escolarización vs desarrollo infantil-aprendizaje –desescolarización.	310
De la enseñanza infantil al aprendizaje infantil: entre cuidar, enseñar y aprender.	312
De maestra-jardinera a agente educativo: la dilución del oficio.	313
BIBLIOGRAFÍA.....	314
ANEXOS.....	340

Preliminares

Alcance y presentación de la investigación

El presente trabajo de investigación tiene por objeto contribuir desde un nivel descriptivo, empleando el enfoque de investigación histórico-pedagógico y algunas herramientas arqueológicas y genealógicas, la configuración de un saber escolar¹ para educar a la tierna edad y los párvulos entendidas como subetapas que se individualizan al interior de la infancia para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida en Colombia, en el periodo comprendido entre 1870 y 1930. Así mismo, se visibilizan algunos de los procesos de circulación, apropiación e institucionalización de los métodos pestalozziano, fröbeliano y montessoriano y sus relaciones de procedencia con las tradiciones pedagógicas germana, angloamericana, francófona e italiana para conducir sus conductas (Caruso, 2005), (Foucault, 2011), (Noguera & Marín, 2011), (Veiga-Neto, 2011) y (Davidson, 2012) ya sea para desarrollarlas o corregirlas y que se encuentran plasmadas en manuales escolares, conferencias, eventos académicos, tesis de institutores, traducciones de maestros y maestras en el periodo estudiado.

Desde el orden del saber² se describen algunas de las relaciones que se tejieron entre saberes, discursos y prácticas al interior del saber pedagógico³ para analizar la emergencia y

¹ Se asumió la noción de saber escolar desde los trabajos que viene desarrollando el profesor Alejandro Álvarez Gallego (2003, 2007, 2014, 2015) para describir y analizar como históricamente se han producido un conjunto de prácticas de saber (primera educación, instrucción elemental y educación infantil), a partir de la circulación, apropiación e institucionalización de los métodos de Fröebel, Pestalozzi y Montessori al interior de las escuelas primarias, normales e infantiles para el gobierno del hombre desde que nace. Dicho saber escolar permitió la emergencia de la tierna edad y de los párvulos como subetapas de la infancia y del oficio de la maestra-jardinera.

² Siguiendo los análisis propuestos por el filósofo René Schérer (2005) que hace de Michel Foucault y Gilles Deleuze las líneas de fuerzas constitutivas de un objeto son el saber, el poder y la subjetivación. (p.268). Sin embargo para efectos de comprensión y escritura del informe de investigación se presentan por separado.

³ El saber pedagógico no se asumió como el saber que producen los maestros (Mockus, 1988), (Vasco, 1987), (Vasco, 1990). Se hizo uso como noción metodológica desde los trabajos de (Zuluaga, 1999, 2001, 2003, 2005, 2006) y Álvarez (2015) para tematizar la dispersión de los discursos y prácticas que han producido, circulado, apropiado e institucionalizado históricamente en nuestro país para la producción de un saber que emerge en la escuela para la educación de la primera infancia. La pedagogía como saber permitió reescribir algunas de las

existencia de las escuelas infantiles⁴ (kindergarten o jardines de infancia, escuelas de párvulos, escuelas montessorianas y escuelas infantiles), de la enseñanza infantil como el primer nivel de la instrucción pública y del oficio de la maestra-jardinera.

Esta investigación permitió visibilizar la instrucción elemental, la primera educación y la educación infantil como un conjunto de prácticas de saber que toman por objeto a la franja etaria comprendida entre los 2 y los 7 años. La primera se sitúa en las escuelas elementales que funcionaron como secciones anexas a la escuela primaria. Allí los niños de tierna edad de 5-6 años fueron objetos de conocimiento empleando las lecciones de cosas con el fin de prepararlos para su ingreso a la instrucción primaria. Desde el ideario de la reforma instruccionalista de 1870 los liberales radicales introducen como parte del sistema de instrucción las salas de asilo para los niños de tierna edad entre los 2 y los 6 años. Allí coexistieron la enseñanza de las lecciones de cosas, el desarrollo armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales; el cuidado y la higiene como discursos que permitirían prepararlos para su ingreso a la escuela primaria. Si bien no fue posible identificar fuentes primarias que dieran cuenta de su institucionalización, el análisis de los documentos permitió visibilizar el papel que jugaron como objetos de saber para la formación de maestros y maestras para la escuela primaria, constituyéndose en superficies de emergencia para la apropiación de un saber escolar que educó a la tierna edad como discurso que los prepararía para la instrucción primaria.

La relación maestro-escolarización-infancia moderna permitió gestar las condiciones de existencia para que al interior de las escuelas primarias y normales se constituyeran como

relaciones de poder, saber y subjetivación que hicieron de la escuela primaria y la escuela normal condiciones de existencia para educar a la tierna edad y a los párvulos. El saber pedagógico fue el lugar más amplio de conocimiento donde se produjeron dichas relaciones y que al pasar por la escuela fueron reordenados, modificados, recortados, seleccionados para el gobierno del hombre desde temprana edad.

⁴ Se hace uso de la categoría de escuelas infantiles para agrupar el conjunto de instituciones en las que se apropiaron los métodos de Fröebel, Pestalozzi y Montessori en el periodo en mención.

instituciones productoras de un saber escolar⁵ para llevar a cabo la educación y la instrucción de la tierna edad y los párvulos. Allí se sentaron las bases discursivas para la creación de las escuelas infantiles, ya sea como instituciones preparatorias para el ingreso a la instrucción primaria o como instituciones especializadas desde la enseñanza infantil. El saber escolar que se produjo siguiendo los análisis del profesor Javier Sáenz Obregón (2009) permitió introducir los discursos y prácticas de la civilización y modernización occidental para el gobierno del hombre desde sus primeros años a través de las prácticas de escolarización infantil⁶ por fuera de la obligatoriedad escolar.

El criterio empleado para la clasificación escolar (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997) de la población infantil tanto en las escuelas primarias como en las infantiles hace parte de las adecuaciones, de los recortes y relaboraciones que llevaron a cabo los maestros como sujetos de saber⁷ al incluir el nivel de desarrollo de la facultad intelectual y no la edad como lo establecían los manuales para la formación de maestros. Mientras que en las escuelas elementales instruye es el maestro, en las salas de asilo la enseñanza y el cuidado es objeto de la maestra.

La primera educación corresponde a la educación moral que se lleva a cabo al interior de los hogares bajo la tutela de la madre, quien por “mandato divino” se le confiere el título de la

⁵Se asumió la noción de instituciones de saber parafraseando a la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) para analizar cómo la escuela primaria junto a las escuelas normales tanto femeninas como masculinas producen, adecuan y controlan un discurso para la difusión y producción de un saber para la enseñanza infantil (p.143).

⁶ Se asumió la escolarización infantil como una práctica que tiene por objeto el gobierno de la tierna edad y de los párvulos como parte de las estrategias que el dispositivo de escolarización parafraseando a los profesores Alberto Martínez Boom y Jhon Henry Orozco (2010) se desplegaron para el gobierno del hombre, tanto al interior de la escuela como en el hogar.

⁷ Reconocer el maestro como un sujeto de saber permite visibilizar los discursos que lo han sujetado al saber pedagógico y desde allí apropiarse de un conjunto de enunciados que le permitieron poner en circulación los debates, las luchas, las tensiones, los conceptos y las nociones que se estaban produciendo a nivel local, nacional e internacional para llevar a cabo la educación de la tierna edad y de los párvulos.

primera educadora de la tierna edad. Allí la moral católica predomina sobre la moral política⁸. Les corresponde a las madres desarrollar la moral a sus hijos empleando el amor maternal. La concepción de infancia amoral que se apropia para nombrar el estado que corresponde a la ausencia de razón y de la naturaleza pecaminosa y culpable que inicia con el nacimiento y se extiende hasta los siete años, se constituye en un obstáculo para el desarrollo intelectual del niño antes de su ingreso a la escuela primaria. Sin embargo dicho estado culmina a la edad de los siete años cuando el discurso de la psicología racional le reconoce los primeros brotes de razón y del lenguaje para hacer uso de la consciencia indispensable para que la tierna edad pueda discernir entre el bien y el mal. Dicho acontecimiento coincide con el establecimiento de esta edad desde el discurso teológico como el momento en que el niño ha adquirido el uso de la razón, permitiendo redimir su condición maligna a través de la primera educación. Esto ocurre con la expedición del decreto *De aetate puerorum ad primam eucharisticam communionem admittendorum* por parte del papa Pio X en el año de 1910, que definió la edad de los siete años como el momento cronológico en el que el párvulo ha adquirido el uso de la razón, condición sine qua non para llevar a cabo la primera comunión.

Por último la educación infantil emerge como una práctica en la que coexisten los discursos la instrucción elemental y la primera educación, el rol de la madre como educadora y el del maestro de escuela primaria a partir de la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y

⁸ Para la definición de las tensiones y las luchas que se produjeron entre el moral católica y la moral política para llevar a cabo el gobierno de la tierna edad y de los párvulos se siguieron los análisis propuestos por el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (1984) entendidas como formas de poder que se materializaron durante la instrucción pública del siglo XIX e inicios del siglo XX bajo dos estrategias: poder moral y poder político. “En la espacialización trazada por las instituciones por la estrategia del poder moral, la iglesia es declarada como institución soberana de la sociedad civil y aliada principalmente al estado en sus funciones de legislar, moralizar y enseñar. El sistema de enseñanza pública se coloca bajo el control de la iglesia y trata de orientar la educación a través de la iniciativa privada, bajo organismos de carácter católico”. [...] “En la espacialización de las instituciones producida por la estrategia del poder político la iglesia debe ser permanentemente controlada por el estado para que no desborde los espacios-límite que éste le ha trazado; espacios-límite que le impiden a la iglesia su intervención directa como censora de la instrucción pública y como maestra de la formación moral de los jóvenes” (pp. 93-94).

Montessori⁹ y que se institucionaliza como parte de las estrategias que despliega la pedagogía católica para recristianización del pueblo colombiano. Allí se individualizan los niños párvulos al interior de las escuelas de párvulos, los jardines infantiles y de infancia para nombrar la franja etaria de los tres a los seis años al interior de las escuelas infantiles como instituciones independientes de la instrucción primaria, lo cual posibilitó constituir la enseñanza infantil como el nivel específico para educarlos e instruirlos, en un espacio que combina los cuidados maternos, la instrucción elemental y el desarrollo armónico de sus facultades, especialmente la intelectual y moral.

En el plano del poder se propone llevar a cabo una aproximación inicial a los usos de la noción de gobierno de la tierna edad y de los párvulos para visibilizar algunas de las condiciones que permitieron su individualización como una sub-etapa de la infancia en el marco de los procesos de escolarización que se desplegaron desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX para la conducción de sus conductas ya no como individuos sino como población.

⁹ En la construcción del corpus documental se hicieron visibles con más fuerza los discursos de Fröebel, Pestalozzi y Montessori. Sin embargo se hacen algunas alusiones a las luchas que tuvo que enfrentar el pensamiento de Rousseau en su paso por el filtro de la rejilla católica. Así mismo se presentan algunos vestigios que dan cuenta de los debates que se empiezan a producir a finales de la segunda década del siglo XX para la apropiación de la escuela nueva con la llegada de los centros de interés para el funcionamiento del kindergarten, en el marco de la reforma de la instrucción primaria. La investigación abre las puertas para seguir analizando la apropiación del movimiento escolanovista y sus relaciones para la configuración de un saber escolar que educó a la tierna edad y los párvulos en Colombia.

Capítulo 1

Introducción

Para dar cuenta de algunas de las condiciones histórico-pedagógicas que permitieron la configuración de un saber escolar para llevar a cabo la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, entre 1870 y 1930 se recurrió a la historia crítica propuesta por Michel Foucault (1969) para el análisis de algunas de sus condiciones de existencia como producto de una construcción histórica desde el orden de las prácticas discursivas¹⁰ y no desde el sujeto cognoscente.

Epistemológicamente me sitúo desde el pos-estructuralismo siguiendo los análisis propuestos por el profesor Alejandro Álvarez Gallego (2014) para demarcar algunas de las tensiones, de las luchas, de las relaciones de saber, poder y de subjetivación que se tejen en el presente para problematizar los discursos y prácticas que han objetivado la infancia contemporánea y sus relaciones con la infancia moderna. Se recurrió a la historia “para establecer el sentido y el valor de las cosas que nos ocurren en el presente, y poder así liberarse de las pretensiones de verdad expresadas tras su supuesta historicidad” (p.27).

La mirada se posa en la historia como una herramienta no sólo desde el orden conceptual sino también desde el orden político y ético para develar no lo que se encuentra oculto o aquello que se debió haber dicho en su momento. Se emplea la historia para desnaturalizar las verdades que se vuelven universales ya sea a través de la ley, de los medios de comunicación, desde la academia o de un organismo multilateral y que al volverse hegemónicas desconocen e

¹⁰ Se retoma la lectura de la arqueología del saber elaborada por la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés en el marco del proyecto de investigación interuniversitario Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que hizo de la noción de práctica discursiva como el conjunto de “reglas que rigen el funcionamiento del saber pedagógico, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer sobre la instrucción, la escuela, el maestro, la formación del hombre y la enseñanza (2005, p.19).

invisibiliza otras formas históricas que permitieron la existencia de otros objetos, conceptos y prácticas para la educación del hombre en sus primeros años de vida.

A continuación se presentan algunas de las luchas, tensiones y debates que se hacen visibles en nuestro presente para desnaturalizar las verdades que señalan la desaparición de la infancia moderna y que pretenden instalar como única verdad la emergencia de un nuevo tipo de infancia hoy llamada contemporánea, desconociendo y/o ignorando otro tipo de discursos y prácticas que se han venido produciendo desde la modernidad en torno a la serie pedagogía-infancia-escuela.

Desde finales de la década de los ochenta del siglo XX se ha venido produciendo un debate a propósito de las relaciones entre los medios de comunicación y la infancia moderna, liderados principalmente por Postman (2005) quien sostiene que la infancia moderna está desapareciendo como consecuencia de la irrupción de los medios masivos de comunicación. Buckingham (2002) por su parte relativiza la alarma activada por Postman al señalar que si bien el despliegue de información y de contenidos hipermediales han contribuido a la diseminación de las fronteras entre el mundo de los niños y de los adultos, también ha posibilitado otras formas de subjetivarse a través de ellos.

En Latinoamérica se destaca siguiendo la misma línea de análisis de Postman los trabajos de Narodowski (2007) quien nombra dos formas de individualización infantil: la infancia hiperrealizada que se produce en el mundo del ciberespacio y la infancia desrealizada que correspondería a la antítesis de la infancia moderna: cálida, afectuosa, inocente y tierna, permitiendo nombrar esos otros niños y niñas que se encuentran bajo un nivel de vulnerabilidad, ya sea desde el orden económico, religioso, social, emocional o sexual.

En nuestro país dos recientes trabajos de investigación doctoral problematizan la emergencia de la infancia contemporánea: Juan Carlos Amador (2012) y Absalón Jiménez (2012). El primero señala como los usos y apropiación de la red social *facebook* por parte de niños está reconfigurando sus procesos de subjetividad y que se visibilizan en “nuevas socialidades, sensibilidades y formas de acceso al saber” (p. 13) a partir de las realidades que se producen en el ciberespacio. Por su parte el profesor Jiménez se distancia de las posturas de Postman y sus seguidores frente a la desaparición de la infancia moderna y afirma que la infancia contemporánea vista “como un tipo particular de organización discursiva” (p. 17) emerge como parte de la “constitución de un acontecimiento, en el que si bien hay una irrupción existen también unas fuerzas que luchan por mantenerse” (p. 17). Dicha organización discursiva permite visibilizar otras formas de infantilización de los niños y niñas al interior de las prácticas escolares, médicas, familiares, jurídicas, mediáticas, de ciudadanía y otras educaciones en la contemporaneidad.

Si bien la infancia moderna tuvo su mayor despliegue en nuestro país hacia finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX en el marco de la consolidación del Estado nación y de las políticas de bienestar, ello no significa que los discursos, las instituciones y las prácticas que la configuran sean borrados de la memoria que habita al interior de nuestra cultura como forma de objetivación de los niños y las niñas en el presente. Afirmamos siguiendo los planteamientos de Gilles Deleuze (1991) que las sociedades disciplinares no desaparecen, por el contrario están en crisis y es allí donde la infancia moderna se inserta en las lógicas de las sociedades de control, antes que distanciarse dichas fronteras se vuelven confusas y enrarecidas, el adentro y el afuera se solapan, permitiendo la coexistencia de múltiples individualidades infantiles en el encuentro pero también en el desencuentro de la infancia moderna y

contemporánea, a partir de las relaciones que se tejen con las prácticas de escolares y no escolares.

Discursos como la teoría sociológica de la reproducción cultural analizados por Henry Giroux (1985), inspirados bajo una concepción del poder marxista le niegan a la escuela cualquier posibilidad de producir prácticas de resistencia para llevar a cabo una “teoría crítica de la enseñanza” (p. 43), que permita a los maestros y a las maestras constituirse como sujetos políticos para enfrentar la crisis de su oficio y de la escuela. Es por ello que ha circulado en nuestra sociedad la caducidad de la escuela, del maestro y de la infancia que allí se produce, pues según los discursos de la comunicación y de la sociedad de la información y del conocimiento, la proliferación de otras educaciones en espacios distintos al escolar ha permitido sacar a las nuevas generaciones del oscurantismo medieval que fue instalado desde el siglo XVII en las sociedades occidentales y occidentalizadas.

Sin embargo la tesis defiende el postulado que la escuela no es un espacio neutral, acrítico ni estático frente a las demandas y exigencias que se le hacen desde su interior (las prácticas de enseñanza) y exterior (las prácticas sociales). Si bien la escuela se ha constituido en un escenario para la reproducción de los discursos hegemónicos, allí también se producen prácticas de resistencia (Yarza, Aguilar & Calderón, 2010) para relacionarse de una manera productivamente con el Estado, con las políticas transnacionales, con la sociedad en general. Existen además de ésta *otras verdades* que permiten reconocerla como una institución de saber para la formación del hombre. Allí los trabajos de Álvarez (2003, 2007, 2015) y Ríos & Sáenz (2012) desde la noción de saberes escolares Chervel (1991) desde la noción de disciplina, Goodson (1991) desde el currículo y Viñao (2006) desde los manuales escolares han desnaturalizado el papel de las ciencias y las disciplinas como proveedoras del saber que circula

y se enseña en la escuela. Los aportes de estas investigaciones han permitido visibilizar que en la escuela¹¹ también se han producido discursos, prácticas y subjetividades determinantes para la construcción de país, de nación, de patria, de desarrollo, de civilización.

La crisis de la educación contemporánea ha puesto entredicho los saberes que ha producido la escuela desde el siglo XVI para la educación de la primera infancia. La proliferación de prácticas y discursos que han producido las disciplinas psi para la conducción de los niños y niñas ha desplazado el papel articulador de la enseñanza por el aprendizaje. Según el profesor Carlos Ernesto Noguera (2013) estamos presenciando el tránsito de una sociedad que se gobierna bajo unas prácticas pedagógicas disciplinares (instrucción) a unas neoliberales (aprendizaje, interés, libertad, agencia y autorregulación), entendidas como prácticas de gobierno neoliberal para la conducción de la infancia:

La disciplina, que fue eficaz para mantener el poder, ha perdido una parte de su eficacia. En los países industrializados, las disciplinas entraron en crisis. Después de cuatro, cinco siglos, se consideraba que el desarrollo de la sociedad occidental dependía de la eficacia del poder para realizar su función. Por ejemplo, era importante dentro de la familia cómo la autoridad del padre o de los padres controlaba los comportamientos de los niños. Si este mecanismo se rompe, la sociedad colapsaría. Cómo el individuo obedecía era un asunto importante. Durante los últimos años la sociedad ha cambiado y los individuos también. Son cada vez más diversos, distintos e independientes. Hay cada vez más tipos de personas que no están más forzados a la disciplina, así que nos vemos obligados a pensar el desarrollo de una sociedad sin disciplina (Foucault, 1978, citado por Noguera, 2013).

Basta con sólo mirar series de televisión como *The Simpsons*, *Padre de familia* y *American dad*¹² para visibilizar la crisis de las sociedades disciplinarias en la contemporaneidad.

¹¹ Esta investigación parafraseando al profesor Alberto Martínez Boom (2012) recupera del olvido la relación de la infancia con la escuela como una de las fuerzas que permitió su existencia. El saber escolar que allí se produce se materializa en el método que se apropia para llevar a cabo la enseñanza infantil. En el apartado metodológico se amplía los usos.

Allí el padre se infantiliza y el niño se adultiza. La tradición que permitió a nuestros abuelos configurarse como sujetos de saber para educar a nuestros padres, hoy es calificada como caduca y obsoleta por las nuevas generaciones. El sujeto infantil se forma sin memoria, ‘sin referencias’ al decir de Meirieu (2004). La autoridad hoy se psicologiza hasta el punto de reconocerlas como obstáculos para los procesos de subjetivación, vista como un medio para ejercer la coerción y la violencia desde los adultos hacia los niños. Los discursos del aprendizaje desplazan la memoria que se transmitía a los ‘recién llegados’ al decir Arendt (1996) y en su lugar instalan las tecnologías de la información y la comunicación como fuentes proveedoras de experiencias para que los niños y niñas se conduzcan así mismos desde el interés, ya no como sujetos disciplinados sino como de sujetos de derechos.

El gobierno de los niños ejercido a través de las “prácticas pedagógicas enseñanza, instrucción, aprendizaje, educación y formación” (Noguera, 2012, p.40) ya no se ejerce únicamente en la escuela. Junto a ella ha emergido en la contemporaneidad la ciudad educadora (Álvarez, 2003) y las sociedades del aprendizaje (Noguera, 2012) como discursos que educan a los niños y las niñas por fuera de la temporalidad y espacialidad escolar y se extiende a otros territorios no escolares como la calle, el parque, el centro comercial, la cuadra, el ciberespacio, entre otros.

Parafraseando a los profesores Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas (1984) la relación entre enseñar y aprender como conceptos que le permiten al maestro desde la pedagogía vincular la enseñanza de las ciencias con los procesos que hacen posible al hombre conocer, son desplazados por el aprendizaje entendido como el desarrollo de habilidades, conductas y destrezas. Si el concepto de la enseñanza le permitía al maestro pensarse así mismo, el

¹² Series animadas de la televisión americana que muestran la crisis de las sociedades disciplinares al interior de la familia.

aprendizaje lo obliga a subjetivarse desde la experiencia del niño: “es por ello que no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno” (Zuluaga; Echeverri; Martínez; Restrepo & Quiceno, 2003, p.34).

En la actualidad nos encontramos en el tránsito de una sociedad que desplaza el lugar que ha ocupado la enseñanza¹³ como uno de los objetos del saber pedagógico que ha producido para la formación de la infancia¹⁴, por la hegemonía que han instalado la neurociencia, la lingüística, la inteligencia artificial, la filosofía, la antropología y la psicología a través del aprendizaje y que opera como bisagra de “[...] esas formas económicas de *gobierno* bajo el principio de gobernar menos para gobernar más y que se fundamentan en la ideas de libertad, interés, agencia y autorregulación de los individuos” (Noguera, 2012, p.270).

Los cambios producidos por el desplazamiento del concepto de la enseñanza sobre el aprendizaje están enmarcados en las transformaciones que en la contemporaneidad se producen a propósito de la crisis de la educación contemporánea, haciendo de la infancia un objeto que se despliega a través de las políticas públicas de primera infancia siguiendo los análisis del profesor David Andrés Rubio (2013) un tipo de individualización denominado “*Homo oeconomicus*” propio de las sociedades neoliberales. Ya no se educaría para el desarrollo del entendimiento

¹³Para el desarrollo de la investigación el concepto de enseñanza fue determinante para describir las tensiones que se tejieron entre la educación y la instrucción para la configuración de un saber escolar que educara a la tierna edad y a los párvulos a partir de las “múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación: relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad” (Zuluaga, 1999, p.14). El uso del concepto de enseñanza permite “por la vida de la cultura nos adentremos en otras relaciones que a través de la historia también ha elaborado la pedagogía al lado de la enseñanza; es el caso de la formación del sujeto que, desde la perspectiva de Foucault, se denomina el análisis de las prácticas de gobierno en la escuela” (Zuluaga y Herrera, 2006, p.99).

¹⁴En Colombia desde el año de 1845 bajo la cabeza de José María Triana se incorpora los conceptos de enseñanza, instrucción, educación, pedagogía, desarrollo armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales y método al interior del saber pedagógico para llevar a cabo la formación del hombre desde la cuna, en el marco de la reforma al plan de estudios de la Escuela Normal de Bogotá bajo la apropiación de Pestalozzi como método para la enseñanza de la gramática castellana y la aritmética en la escuela primaria (Zuluaga, 2000)

sino para el desarrollo del capital humano, allí “el interés es tan sólo concebido como la principal y más importante “disposición favorable para el aprendizaje” (Noguera, 1991, p.35), condición sine qua non para que los niños y niñas logren adaptarse a los distintos cambios del mundo que ha venido introduciendo el discurso del desarrollo, lo que redundará en abonar el camino para seguir aprendiendo durante toda la vida a partir del agenciamiento e intervención sobre sí. (Rubio, 2013).

Este desplazamiento ratifica el lugar del niño como “soberano rey” que se instaló a principios del siglo XX bajo la apropiación de la escuela activa y relega a un segundo plano los discursos y prácticas que ha elaborado el maestro para enseñar a la infancia las distintas producciones culturales que se han construido en torno a la humanización. Desde el discurso estatal se le reconoce a la enseñanza como un obstáculo para el desarrollo integral de la primera infancia, pues sólo se restringe a la transmisión de contenidos y no como una “vía de pensamiento” (Martínez, 2003, p.211).

La hegemonía del concepto del aprendizaje para el gobierno del hombre hace de la primera infancia un objeto indispensable para la constitución del “gran organismo social entendiendo este como el medio en el que tendrán lugar las acciones de la economía del mercado, sobre las cuales aparecerá la intervención limitada, incluso nula, del Estado, en la perspectiva biopolítica y neoliberal consecuentemente” (Noguera, 2013, p.70). Un ejemplo de ello se visibiliza en los planes, programas y proyectos instalados desde las políticas públicas¹⁵ en

¹⁵ “La política pública de primera infancia se concreta en la visibilización de un grupo poblacional específico. Para Colombia, primera infancia se refiere a los niños y la niñas desde la gestación hasta los seis años; que al hablar de población, la política no puede ser sectorial sino intersectorial; no concierne, por consiguiente a una sola institución, persona o grupo específico, sino que atañe a toda la sociedad. Algunos dicen que las políticas poblacionales son transectoriales, esto es, que van más allá de los sectores porque los cruzan y los hacen conjugar y complementarse.” (Romero, 2007, p.44).

el marco de la Atención y Educación a la Primera Infancia-AEPI¹⁶, que se produce como parte del agenciamiento de la UNICEF¹⁷ para la reglamentación la Convención Internacional del Niño de 1989¹⁸ y que ya se venía dando desde la segunda mitad del siglo XX con la emergencia de la educación inicial en el marco de la expansión de la escuela (Martínez Boom & Álvarez, 2013).

La educación inicial como práctica de saber permite la individualización de la primera infancia¹⁹ como la edad más propicia para el desarrollo y la adquisición de los aprendizajes necesarios para toda la vida y que se materializa en el discurso de la atención integral, allí se incluyen “aspectos relacionados con la salud: alimentación, nutrición, protección y educación inicial, de tal manera que se les pueda brindar a las niñas y los niños el apoyo que requieren para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje” (República de Colombia, 2013, p.75).

¹⁶ Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO- se definió en el año 2006 la Atención y Educación a la Primera Infancia-AEPI- como el conjunto de “servicios y programas que contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales. Esos servicios y programas abarcan diversos dispositivos, desde los programas destinados a los padres hasta las guarderías comunitarias o familiares, los servicios de atención en centros institucionales y la enseñanza preescolar que se imparte frecuentemente en las escuelas. La AEPI incluye medidas integrales de apoyo a las familias, por ejemplo salud materna e infantil, aportes de suplementos de micronutrientes, apoyo psicosocial a las familias, programas de promoción de la seguridad alimentaria de las familias, licencia por nacimiento de los hijos y prestaciones de infancia” (UNESCO, 2010, p.2).

¹⁷ El concepto de desarrollo en la primera infancia (ECD por sus siglas en inglés) es quizá uno de los logros más importantes que ha permitido que las políticas transnacionales lideradas por la UNICEF haya jalonado que el discurso de la AEPI se instale como una práctica al interior de la educación inicial y que hoy se materializa como el principal referente discursivo para la construcción de política pública en primera infancia., con el fin de “proteger los derechos del niño a desarrollar cabalmente su potencial cognoscitivo, emocional, social y afectivo” (UNICEF, 2001, p.17).

¹⁸ La firma de esta convención internacional permite el reconocimiento del niño y de la niña como sujetos de derechos, que en el marco de la protección integral permitirá sentar las bases para visibilizar un conjunto de áreas de derechos indispensables para garantizar que la primera infancia se desarrolle integralmente a través de la educación, el cuidado, la protección y la salud.

¹⁹ Según el artículo 29 del código de infancia y adolescencia-ley 1098, se define la primera infancia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (República de Colombia, 2006, p.12). Sin embargo, las acciones que se promueven desde los programas y modalidades de educación inicial sólo se llevan a cabo hasta la cinco años, edad en la que el niño ingresa a la educación formal. Aquí se evidencia un vacío jurídico, conceptual e histórico para garantizar dichas condiciones hasta los seis años, fruto de la tensión que ha producido entre la escolarización y la atención integral.

La política pública de primera infancia reconoce además de la educación inicial otras educaciones estructurantes de la atención integral: el cuidado y la crianza; la salud, alimentación y nutrición; la recreación, y el ejercicio de la ciudadanía y la participación (República de Colombia, 2013). Antes que educar en el sentido moderno a través de la enseñanza se debe atender integralmente a los niños y niñas menores de seis años. Esto ha implicado la participación de profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, artistas, maestros y maestras en el desarrollo de dicha política bajo un nuevo orden: el agente educativo²⁰. Como colectivo interdisciplinario les corresponde diseñar, ejecutar y evaluar las propuestas educativas que permitan “acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia” (República de Colombia, 2014, p.77).

Asistimos no sólo a la dilución del oficio del maestro y de la maestra que ejerce en el nivel de la educación inicial, sino también a los discursos que han configurado la escuela y la infancia desde la modernidad por el rol del agente educativo, la ciudad educadora y la infancia contemporánea. Sin embargo la apuesta de la investigativa de la tesis tiene una carga política en develar siguiendo los análisis propuestos por el profesor Absalón Jiménez (2012) que la infancia moderna antes que desaparecer coexiste como una “fuerza” que se solapa, que se hibrida en las coordenadas discursivas de las sociedades neoliberales para llevar a cabo la conducción de la primera infancia, ya no desde la enseñanza como práctica de gobierno hegemónico sino a través del aprendizaje. Antes que asumir este acontecimiento como una verdad absoluta e inmaculada,

²⁰ Se asume como agente educativo aquel adulto que contribuye a garantizar el desarrollo integral de la primera infancia como derecho que consagra la ley de infancia y adolescencia en su artículo 29, ello incluye “[...] la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial” (República de Colombia, 2006, p.18). En el marco de garantizar dicho derecho se diluye la especificidad del saber del maestro y la maestra, dado que su objeto está enmarcado en el desarrollo infantil y no en enseñanza. Sus funciones se inclinan a ser un garante de la corresponsabilidad social que tiene la familia, la comunidad y el Estado en dar cumplimiento a dicho derecho. Ya no educaría a la primera en el sentido moderno a través de la enseñanza de los saberes escolares sino por medio del interés biológico y psicológico del niño; se educa para criar, para asistir y proteger.

se hace necesario revelar a través de la memoria activa del saber pedagógico otras formas de existencia de la educación infantil, del oficio del maestro y de la maestra y del discurso pedagógico para la objetivación de los niños y niñas menores de seis años.

La desnaturalización del presente permitió problematizar el lugar de reproducción e instrumentalizador del saber que se le asigna a la escuela en el presente desde las disciplinas psi, las neurociencias y las ciencias de la educación convirtiendo a la enseñanza en una técnica; en su lugar se ha instalado el aprendizaje y el desarrollo infantil como conceptos propios de la educación preescolar y de la educación inicial, reduciendo el papel del maestro y la maestra a la producción de experiencias que infantilizan al niño y a la niña.

Hoy día hemos hecho de los discursos y prácticas que objetivan a la primera infancia desde la educación inicial y las políticas de atención integral un hecho natural, hasta el punto de rendirle un culto fetichista, sin tener en cuenta que las relaciones de saber, poder y de subjetivación que permitieron la emergencia de la infancia moderna coexisten con las coordenadas discursivas propias de la infancia contemporánea como una de sus condiciones de existencia.

Recuperar la historicidad del saber escolar que permitió educar a la tierna edad y a los párvulos hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se convierte en una herramienta para reflexionar y poner en debate los principios adánicos que se promueven por parte el Estado, la academia y en general desde la misma sociedad civil y desde allí visibilizar su potencia para reconceptualizar la educación de las infancias a partir del horizonte conceptual de la pedagogía.²¹

²¹ ²¹“Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren ya sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan en otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de saber” (Zuluaga,

La investigación sostiene como tesis que la visibilización de la enseñanza infantil como uno de los conceptos que permitió la objetivación de la tierna edad y de los párvulos al interior de la educación infantil en nuestro país entre 1870 y 1930, es una apuesta política y conceptual en términos de reivindicar las relaciones que históricamente se han tejido entre las escuelas primarias, las escuelas infantiles y las escuelas normales como instituciones productoras de un *saber escolar* para educar a la primera infancia, a partir de la circulación, apropiación e institucionalización de los métodos de Pestalozzi, Froebel y Montessori y se constituyen a la vez en condiciones de existencia para la emergencia del oficio la maestra-jardinera.

Para dar cuenta de ello se formuló la pregunta principal: ¿Cómo se configuró históricamente la producción de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos en Colombia en el periodo comprendido entre 1870 y 1930? Las preguntas derivadas fueron: ¿Cuáles fueron los procesos de circulación, apropiación e institucionalización del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Montessori que permitieron la existencia de las escuelas infantiles y de la enseñanza infantil en Colombia en dicho periodo? ¿Qué subjetividades se producen en el marco de la producción de dicho saber escolar? ¿Cuáles fueron algunas de las luchas y tensiones que se produjeron para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida, en el marco de la producción de dicho saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos?

A partir de estas preguntas se han configurado los siguientes objetivos:

A nivel general se planteó analizar desde una perspectiva histórico-pedagógica la producción de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos en Colombia en el periodo comprendido entre 1870 y 1930.

1999, p.50). La rescritura del corpus documental que sustenta esta investigación es un aporte a esas otras historias no contadas y desde allí posteriormente hacer una historia de los conceptos que permita activar la memoria del saber pedagógico a partir de las relaciones entre la infancia moderna y contemporánea.

A nivel específico se propuso describir y analizar algunos de los procesos de circulación, apropiación e institucionalización del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Montessori que permitieron la existencia de las escuelas infantiles y de la enseñanza infantil; al igual que las subjetividades se producen en el marco de la producción de dicho saber escolar; así que las de las luchas y tensiones que se produjeron para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida.

1.2 Caminos recorridos para la visibilización de otras escuelas, otras educaciones, otras infancias.

En el presente estado del arte se describe un panorama investigativo que permitió identificar algunos de los estudios que a nivel nacional e internacional, especialmente en Iberoamérica y Suramérica permiten señalar la configuración de un campo de estudios en infancias. No se trata de hacer un estado de la cuestión como investigación en sentido estricto sino presentar una mirada panorámica a nivel local y regional sobre las principales tendencias históricas e historiográficas que han objetivado a los niños y niñas menores de siete años que permitan hacia futuro un diálogo académico a partir de los investigaciones comparadas sobre la existencia y emergencia de la infancia como una categoría plural.

A nivel local se evidencia que dichas investigaciones se analizan a partir del uso la noción metodológica de saber pedagógico entendida siguiendo al profesor Alejandro Álvarez Gallego (2015) “como el modo de ser del discurso que caracteriza a la práctica pedagógica en un momento determinado” Antes que una invención de una comunidad académica, dicha noción se inserta en las coordenadas de una práctica discursiva local, que emerge como una construcción histórica y cultural, permitiendo la individualización de un discurso pedagógico cuya existencia

no está determinada por la ciencia o las disciplinas sino por un conjunto de relaciones que atraviesan el poder, el saber y el sujeto. Allí sobresalen los estudios que han problematizado la infancia y sus relaciones con la escolarización a través de la escuela primaria.

Sin embargo también se van visibilizando otras formas de problematizar a los niños y las niñas más allá de las fronteras escolares, empleando los enfoques procedentes de la historia cultural, intelectual y de la práctica pedagógica. Aun así dichos trabajos no abordan las relaciones entre las prácticas sociales y la producción de un saber escolar para educar a los niños y niñas menores de siete años. Panorama paradójico cuando en Colombia desde finales de la década de setenta del siglo XX se ha venido llevando a cabo un fuerte debate para historiar el oficio del maestro, la escuela, la infancia y la pedagogía.

Otra de las singularidades locales es que los intelectuales que se dedican a desarrollar dichas investigaciones no se han formado en la historiografía clásica de la historia de las ideas que al estar envueltas en los “hechos educativos” acaban por ser el recuento cronológico de otras prácticas que, al fin y al cabo, todo lo explican y lo envuelven” (Zuluaga, 1999, p.15). Allí lo pedagógico se diluye, se enrarece y se confunden con los discursos económicos, políticos y legislativos. La lectura de Michel Foucault para historiar los saberes a través de la arqueología del saber ha permitido a un grupo de académicos visibilizar una historia por fuera de los hechos educativos y trasladarse de la historia de las ideas a la historia de la práctica pedagógica como noción metodológica que

Posibilita el análisis de las “formas de lo dicho”, ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la pedagogía produce “formas” de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural, al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica. (Zuluaga, 1999, pp.15-16).

Desde lo regional se evidencia que los trabajos que abordan la infancia desde la historiografía tienen como procedencia los discursos de las ciencias sociales. Sobresalen los trabajos de Argentina, México, Brasil y España. Estos dos últimos países han configurado una tradición investigativa desde la historia institucional y cultural para analizar esos otros niños y niñas que se objetivizan al interior de las escuelas infantiles y cuya procedencia se relaciona con la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Montessori y especialmente de Fröebel. Para el caso argentino y mexicano desde la historia social y cultural se destacan los trabajos que problematizan la infancia como un objeto que emerge al interior de las prácticas sociales (políticas, económicas, religiosas y escolares) en el que es posible “relacionar estructuras, procesos y hechos sociales” (Kocka & Muñoz, 2008, p.159) en torno a la infancia como una construcción histórica, empleando herramientas procedentes de las ciencias sociales.

Contrario a lo que sucede en Colombia los intelectuales que abordan los trabajos históricos que hoy día configuran el campo de estudios en infancias no proceden del campo de la educación y de la pedagogía sino de las ciencias sociales. Se destacan los abordajes interdisciplinarios que se han producido desde la antropología, la etnografía, la sociología, la historia y el psicoanálisis. Para el caso de la comunidad académica argentina y mexicana son pocos los trabajos que abordan las prácticas escolares y su relación con la infancia, en su mayoría se analiza sus procedencias en relación con las prácticas sociales. Mientras que en Brasil y España se evidencia el uso de la historia cultural e institucional para develar las relaciones entre la pedagogía, la infancia y la cultura.

Las categorías que se presentan a continuación no pretenden clasificar ni catalogar las investigaciones, todo lo contrario, lo que se intenta es agrupar la dispersión del campo y desde

allí plantear diálogos que permitan enriquecer el debate y la proliferación de enfoques y miradas desde una mirada plural y abierta.

Los trabajos que se citan a continuación se inscriben en esta ruta con el propósito de ir configurando y consolidando una línea de investigación histórico-pedagógica, que permita continuar la consolidación de un campo de estudios en infancias, a partir del diálogo y entrelazamiento con las producciones que se han venido dando tanto a nivel local como a nivel regional, como es el caso de los colegas argentinos, españoles, mexicanos y brasileños, donde es evidente la proliferación de una serie de discursos y prácticas en torno a la infancia en plural como objeto de estudio, desde los aportes de las ciencias sociales, los estudios culturales, históricos e historiográficos de la educación y de la infancia. Dicho campo nos permite situarnos más allá de la dicotomía que establecen las disciplinas y las ciencias en la relación que establecen para la construcción de sus objetos y nos ubica en un escenario de tensiones y luchas que se dan entre las prácticas discursivas y no discursivas, para la visualización de otras verdades que se producen para individualizar, objetivizar y subjetivar a los niños y las niñas.

Se asume la infancia en plural como una categoría histórica y cultural, que se produce por fuera de las fronteras epistemológicas y que se hace visible desde finales del siglo XVII y que permitieron la constitución de los procesos de individualización y diferenciación del niño con respecto al adulto. Según Óscar Saldarriaga y Javier Sáenz (2007) el uso de términos singulares como los niños, las niñas, un niño, o una niña, con términos genéricos como la infancia, lo infantil, el niño, o la niñez se emplean como sinónimos sin tener en cuenta que corresponde a dos categorías diferentes.

Se debe distinguir entre los niños y la infancia. Los niños han existido siempre, naturalmente son los cachorros de la especie humana. Pero el niño, la niñez, la infancia, y otros genéricos nombran un conjunto de saberes, de representaciones, y prácticas que los adultos han

construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades (Saldarriaga & Sáenz, 2007, p.392).

La presente investigación le apuesta a constituirse en un insumo que desde los trabajos de investigación histórico- pedagógicos²² posibilite un diálogo inter y transdisciplinar desde los campos de las ciencias sociales, humanas, del campo conceptual de la pedagogía, del campo intelectual de la educación y del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, en torno a las infancias más allá de las fronteras de las disciplinas, que al situarlas desde una perspectiva histórica es posible descentralizar como categoría y dar cuenta de su construcción desde una perspectiva de campo.

1.2.1 De la infancia a las infancias: otros modos de ser niño y niña en la modernidad.²³

Una de los mayores retos que este trabajo de investigación se ha trazado no sólo desde una perspectiva histórica-pedagógica, sino política y ética, consiste en hacer visibles, a través de

²²La elección del enfoque histórico-pedagógico está enmarcado en los trabajos que el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica desde el año de 1978 han producido para rescatar el valor político, ético y epistemológico de la práctica pedagógica cuyo significado más amplio representa “recuperar la historicidad de la pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, 12).

²³Nos instalamos en la perspectiva conceptual que parafraseando a los profesores Óscar Saldarriaga Vélez y Javier Sáenz Obregón, citando a Philippe Ariès y Jacques Donzelot permite describir los procesos de objetivación de los niños, que en el marco de la emergencia de la modernidad, entre los siglos XV y XX permitió hacer visible una serie de discursos y prácticas para la construcción social de un conjunto de categorías que los individualizaron y que en el desarrollo de esta investigación se objetivaron como: primera infancia, párvulos, tierna de edad (Saldarriaga y Sáenz, 2007, pp.391-392).

Asumimos la modernidad como discurso parafraseando a Brunner (2001), para entender como se constituyó como institución, como experiencia y como época en Latinoamérica la transmisión y difusión de unos discursos y prácticas, desde una visión eurocéntrica, una red institucional y una experiencia vital sobre los niños y niñas menores de siete años y simultáneamente comprender cómo se recibieron, se adaptaron y se experimentaron en las regiones intermedias y marginales estos discursos y prácticas en torno a la tierna edad. Esta noción permite reconocer que en los procesos de apropiación de saber no opera una simple transmisión de verdades de procedencia europea o norteamericana, sino que en la periferia ósea al interior de nuestra cultura local, emergieron unos discursos y prácticas que operaron como estratégicos para la institucionalización de los modelos educativos del kindergarten, los jardines infantiles, las escuelas infantiles, escuelas Montessori, salas de asilo en nuestro país.

la recuperación de la memoria activa del saber pedagógico²⁴, algunas de las prácticas educativas, domésticas y religiosas que permitieron la emergencia de la tierna edad y de los párvulos como sub-etapa de la infancia que se produce para el gobierno del hombre desde sus primeros años.

Se evidencia, a través del corpus documental²⁵ recuperado entre 1870 y 1930, otras educaciones más allá de las que se reconoce desde el presente, bajo el formato de la educación preescolar y muy recientemente desde la educación inicial, situando como condición principal para su emergencia la institucionalización de dichas prácticas desde un marco jurídico y la obligatoriedad escolar. Dicha distancia permitió describir algunas de esas otras historias que no reconocían por fuera de la obligatoriedad escolar, otros modos de ser niño y niña más allá de los límites que establece la norma a través de un decreto, una ley, una ordenanza o un tratado internacional.

1.2.2 Pedagogía, modernidad y escuela: la invención de la infancia escolarizada.

En esta categoría se agrupan los principales trabajos de investigación que se han producido en Colombia desde la década del ochenta del siglo XX hasta el presente y que han

²⁴ “La noción de memoria activa indica la vigencia de conceptualizaciones y de problemas para la actualidad, y nos lleva a la producción de conceptos y sus condiciones de posibilidad. La cuestión es de doble vía; es decir, el distanciamiento de condiciones de posibilidad significa una transformación histórica que puede ser una discontinuidad y a la vez una vigencia para el presente que cuestione, descubra y evidencie la pertinencia de problematizaciones y conceptos en la actualidad de un saber. La definición de lo que se dice y de lo que se ve en una sociedad está determinado en gran parte por lo que estos grupos y especialmente sus clases dominantes han decidido recordar, pero también olvidar en cuanto a sus prácticas educativas y formativas. Las posibilidades de comprensión, pero también de emancipación que ofrece una lectura desde el saber pedagógico de aquello en lo que han devenido los sujetos y sus sociedades, se constituye, tal vez, en el valor más importante que adquiere la definición, reconstrucción y reconocimiento de una suerte de memoria activa del saber pedagógico” (Zuluaga y Marín, 2006, p. 82).

²⁵ Algunos de los documentos que se emplearon para la construcción del corpus incluyeron informes de instrucción pública, manuales para la educación de las familias, difundidos por medio de la prensa instruccionalista, tesis de grado de maestros y maestras, memorias legislativas emitidas por congreso nacional, revistas de divulgación científica, misceláneas, traducciones, transcripciones de artículos académicos, entre otros. La manera de describirlos y analizarlos se profundiza en el apartado 1.3 referido a los aspectos conceptuales y metodológicos.

tomado por objeto el análisis histórico-pedagógico algunas de las condiciones de existencia que permitieron en el siglo XVIII hasta la contemporaneidad la emergencia de la infancia escolar en torno a la institucionalización de la escuela pública, del oficio del maestro y de la pedagogía.

En esta dirección, encontramos investigaciones que reconocen la emergencia de la infancia moderna entorno a la escuela y al dispositivo de pedagogización. Para ello se identifican aquellas que institucionalizan un discurso “que legitima el encierro y el secuestro del cuerpo infantil y junto a la pedagogía moderna se instala como una maquinaria, en gran medida eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia y para la distribución de los saberes a la población infantil” (Narodowski, 2007, p. 53). En esta mirada se incluyen posiciones como la Narodowski (2007), Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Saldarriaga (2003), Sáenz y Zuluaga (2004), Saldarriaga y Sáenz (2007). Dicha maquinaria hace del cuerpo y el alma infantil un objeto de saber que permitió a las sociedades modernas instalar un discurso para el gobierno de la población, empleando para ello las prácticas de escolarización para la conducción de las conductas de la infancia bajo los horizontes del progreso y de la ciencia, columnas que soportaron la consolidación de los Estados-nación desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX.

En nuestro país se puede evidenciar desde el año de 1970 parafraseando al profesor Alexander Yarza de los Ríos (2007) quien señala a partir del estado del arte elaborado por Jorge Orlando Castro en el año 2000, se puede evidenciar la proliferación de un conjunto de investigaciones históricas en el campo de la educación y de la pedagogía en las que se incluyen historias globales, historias sociales y de la historia de la práctica pedagógica; historias de las ideas pedagógicas e historias económicas y políticas (Martínez Boom & Zuluaga, 1996) e incluso historias de la pedagogía como historia de la cultura (Jaramillo Uribe, 1978), en las que

se excluye por parte de estas investigaciones como objeto central los discursos y prácticas que objetivizan a los niños y las niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela primaria. Si bien son escasos los estudios históricos e historiográficos en esta línea se pueden visibilizar su objetivación en relación a la infancia escolar y su delimitación como un objeto diferenciado del niño de la escuela primaria a través de la educación preescolar y la educación inicial.

Uno de los primeros trabajos producidos en Colombia que se ha encargado de problematizar el gobierno de los niños para llevar a cabo la formación del hombre corresponde al elaborado por la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés titulado *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848* en el marco del proyecto interuniversitario Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia. Allí se describe y se analiza arqueológicamente las condiciones de existencia del maestro como un sujeto de saber que se constituye alrededor de la enseñanza y del método. Su acta de nacimiento se produce en el marco de la apropiación de Pestalozzi en el año de 1845 como discurso para llevar a cabo la formación de maestros en las escuelas normales. La potencia de este trabajo radica en que se muestra como el maestro de escuela primaria como sujeto de saber empieza a producir un discurso para la educación del hombre desde su tierna edad, empleando el método de las lecciones de cosas para llevar a cabo su conducción a través del desarrollo armónico de las facultades morales, intelectuales y físicas.

Quizá uno de los trabajos más completos que se han producido en nuestro país para historiar la infancia escolar en el marco de la apropiación de los saberes modernos, de las reformas a la instrucción pública, de los procesos de formación de maestros al interior de las escuelas normales y de la facultades de educación en el marco de la invención de lo social desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX le corresponde el honor a los dos tomos del libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*,

publicado en el año de 1997 por los profesores Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina y hoy después de 18 años se constituye en un clásico de lectura obligatoria no sólo para quienes se interesen por el enfoque de la historia de la práctica pedagógica, sino para cualquiera que tenga por objeto insertarse en las luchas y tensiones que jugó el saber pedagógico y la escuela pública en la configuración del naciente Estado colombiano. Sus dos tomos permiten comprender el papel que desempeñó la práctica pedagógica desde finales del siglo XIX y mediados del siglo XX como lugar estratégico para la construcción del campo social, producto de las múltiples relaciones que se tejieron entre lo educativo, lo pedagógico, lo médico, lo social, lo político y lo religioso, posibilitando que nuestras prácticas culturales se insertaran en las lógicas de la modernidad a través de la apropiación de los saberes modernos.

Este trabajo fue determinante para desplazarnos por los discursos y prácticas que permitieron la apropiación de la pedagogía pestalozziana, de las facultades del alma y católica, los saberes modernos como la higiene, la eugenesia, la pediatría, la puericultura, la psicología, la economía doméstica y la medicina en el marco de la escuela activa, la formación de maestros y la educación pública como condiciones de posibilidad para la emergencia de la tierna edad y de los párvulos en nuestro país en torno a prácticas educativas no escolarizadas.

Si bien su objeto de investigación no incluye la educación de la infancia no escolarizada, se analiza la trama de discursos y prácticas que se tejieron en el manual de Elementos de Pedagogía (1905), de autoría de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía que allí se apropiaron para la educación de los párvulos. Nos distanciamos de las hipótesis que allí se plantean para analizar la emergencia de los jardines infantiles o kindergarten al relacionarlos a procesos oficiales de institucionalización. Distanciamos de una historia institucional permitió

visibilizar otras formas de producción de saber desde los procesos de circulación y apropiación como condiciones de existencia.

En esta misma línea de investigación empleando el enfoque de la historia de la práctica pedagógica se instala el trabajo *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX* publicado en el año 2007 por los profesores Oscar Saldarriaga Vélez y Javier Sáenz Obregón. Este trabajo describe y analiza como se empieza a producir la infancia como una categoría que va a objetivar a los niños y niñas desde las escuelas doctrineras en el siglo XVI, pasando por las escuelas de primeras letras en los siglos XVII y XVIII, la escuela lancasteriana y objetiva en el siglo XIX hasta llegar a la escuela nueva durante la primera mitad del siglo XX.

Este trabajo es clave para analizar histórica y pedagógicamente cómo la emergencia de la escuela pública permitió la objetivación del niño en infante y simultáneamente en alumno a través de los discursos y prácticas procedentes de los saberes racionales, experimentales y sociales.

De igual relevancia se encuentra el trabajo titulado “*La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*” escrito por el profesor Alberto Martínez Boom en el año de 2005, quien describe el surgimiento de la escuela pública como un acontecimiento que institucionaliza un conjunto de prácticas y discursos dirigidos a la población pobre. La pobreza como problema visibiliza otros sujetos susceptibles de gobernar, incluyendo en esta franja a la infancia pobre. Su utilidad pública se constituye en objeto de intervenciones del orden de la policía, la asistencia y la caridad, permitiendo trazar las líneas que configuraron el saber pedagógico en la colonia.

La emergencia de la escuela pública es un acontecimiento que se produce para el gobierno de la población, a través de prácticas de policía y que tendrían como objeto a los niños pobres; la institucionalización hospicio permitió se produjeran los primeros saberes que constituyeron posteriormente las escuelas primarias.

La pobreza y más concretamente, los niños pobres hicieron que se constituyera el saber pedagógico “como el conjunto de métodos e industrias para guiar, dirigir y controlar al niño desde su más tierna edad” (Martínez 2005, p.161). Aunque el autor esté describiendo la configuración de unas prácticas de policía que devinieron en prácticas para la enseñanza de oficios de los niños pobres durante la época de la colonia en la Nueva Granada, la descripción histórica que allí se reescribe es determinante para situar la emergencia de la tierna edad como una etapa de utilidad para el Estado para su intervención, moldeamiento y protección desde el hogar, la escuela y la iglesia. Los discursos y prácticas durante la época que se van a producir para la tierna edad la van a colocar como centro y objeto no tanto de saber como de disciplina y encauzamiento y que se constituirá en una de las roturas que los liberales radicales instalaron durante la reforma instrucionista de 1870, al hacer de la escuela un lugar para su objetivación ya no desde las prácticas de policía sino a través de la educación y la instrucción.

Recientemente en el año 2012 el profesor Martínez Boom publica el libro *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Se describe allí desde un enfoque genealógico algunas de las condiciones que permitieron la emergencia de la escuela pública durante la colonia en Colombia, como un acontecimiento de poder y que está ligada al problema de la pobreza, de las prácticas de policía, de la ciudad y de población como objetos que permiten su invención. En este libro se destaca para efecto de esta investigación la descripción histórica que se produce para la normalización de la infancia a través de la instrucción desde las primeras escuelas de letra

durante el siglo XVII y que va permitiendo la naturalización de la intervención de la escuela en el hogar a través de las prácticas de crianza desde los primeros años de vida.

En el año 2004 como parte de su tesis doctoral el profesor Alberto Martínez Boom publica el libro “De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina”. Allí se analiza la emergencia de la educación inicial, que en el marco de la mundialización de la educación a comienzos de 1950, empieza a objetivizar a los niños menores de seis años, como parte de las estrategias que permitió que el enfoque desarrollista visibilizara a esta población, a través de su escolarización. El tránsito que se produce del cuidado a la educación inicial se analiza como parte de la expansión vertical, que hace de la escolarización infantil una práctica para la conducción de los niños y niñas menores de seis años y que se consolidaría en Latinoamérica hacia finales de la década del 70' del siglo XX, al incluir la educación preescolar como parte de los sistemas educativos. Este trabajo nos permite situarnos en la condiciones de existencia que permitieron la emergencia de la educación inicial y desde allí desnaturalizar el lugar que le han conferido los discursos del derecho, de las disciplina psi y las ciencias cognitivas.

Siguiendo esta misma ruta de análisis el profesor Alberto Martínez Boom en compañía de su colega el profesor Alejandro Álvarez Gallego (2013) publicaron el artículo titulado *Educación Inicial en Iberoamérica: tendencias recientes y perspectivas*. Allí se presenta una mirada panorámica de lo que aconteció hacia finales de la década de los ochenta del siglo XX en torno a la configuración de la educación inicial en países como México, Argentina, Bolivia, Brasil, Perú, Costa Rica, Venezuela y Colombia. Se analiza como una de las condiciones de existencia de la educación inicial la escuela expansiva “caracterizada por el impulso a la escolarización lo cual

significaba ampliar la cobertura” (Martínez & Álvarez, 2013, p 30) a otras poblaciones que para entonces no habían sido objeto del Estado a través de la escuela.

Los inicios de la escolarización entendida como ampliación de la oferta educativa a los niños y niñas entre los tres y los seis años se enmarcan en las políticas de los ministerios de salud y posteriormente de los educación que empezaron a delimitar la edad de ingreso, los contenidos curriculares a enseñar y en la regulación de las modalidades que objetivan a esta franja etaria a través de las modalidades sociales y comunitarias.

A partir de la expedición de la Convención Internacional de los Derechos De Niño en el año de 1989 se introduce esta modalidad educativa como parte de los sistemas educativos en respuesta a los discursos que señalan que la educación preescolar debe incorporar el aprender a aprender, las competencias y los aprendizajes como propios y que hoy podemos evidenciar como objetos de saber al interior de los programas y modalidades que lidera el Estado a través de la Estrategia de Cero a Siempre y en las políticas de primera infancia de Medellín y Bogotá.

Este trabajo es clave para desnaturalizar el lugar que le ha conferido la ley, organizaciones no gubernamentales y profesionales de las disciplina *psi* (psicología, psicoanálisis, psicopedagogía y psiquiatría) y develar los discursos y prácticas que han configurado la educación preescolar como una práctica de saber que hace de la atención integral a la primera infancia un discurso para la regulación de la vida y para hacer de los niños y niñas empresarios de sí mismos.

Otro de los primeros trabajos historiográficos que objetivaron la infancia no institucionalizada por la escuela primaria el trabajo del profesor Hugo Cerda Gutiérrrez, titulado *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia* escrito en el año de 1982, quien desde una historia episódica y apologética de la educación (Álvarez s. f) describe en el período

comprendido entre 1870 a 1994 la historia de la educación preescolar como un conjunto de sucesos legislativos y administrativos que se van produciendo a propósito de las modificaciones normativas.

Dicho trabajo se constituye como pionero en nuestro país, pues permitió ir introduciendo herramientas de la historia para problematizar el sentimiento que se produce por la universalización de la educación formal desde los discursos y prácticas que introduce la psicología del aprendizaje y del desarrollo para la preparación de los niños y las niñas mayores de tres años para su futuro ingreso a la escuela primaria. No obstante, esta historia no logra tomar distancia del discurso que instala el Estado a través de la legislación, excluyendo otro tipo de relaciones de saber y poder que se producen por fuera de los márgenes de la ley. Finalmente el trabajo del profesor Cerda presenta la configuración de la educación preescolar como una constante histórica, invariable al devenir de la apropiación de los saberes sociales y modernos, como discursos que posibilitaron la emergencia de otras educaciones por fuera de la obligatoriedad escolar.

En el año 2011 se publica el artículo por parte de los profesores Óscar Leonardo Cárdenas, Marcela Contreras y Dora Lilia Navarro titulado *La preescolarización del niño en la educación pública colombiana: 1960-1994*, como parte del trabajo de investigación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, en el marco del convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. Allí se describe empleando el enfoque arqueológico-genealógico el surgimiento del niño preescolarizado, como un tipo de subjetividad infantil, señalando la objetivación de los niños menores de siete años como parte de las prácticas que se producen para su escolarización, es decir, que operan en los marcos de la institucionalización de la escuela primaria. Este trabajo se

inscribe en el marco de los procesos de escolarización masiva y de la expansión del sistema educativo que irrumpen en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX y que permitieron la objetivación de los niños y niñas entre los 3 y 6 años en Colombia en torno a la educación preescolar, haciendo de ella una práctica de saber inscrita en el discurso del desarrollo para la disminución de la pobreza, la democratización de la educación y el control de la natalidad desde temprana edad. Se analiza la enseñanza de las matemáticas como un saber escolar que produce una práctica de enseñanza para la escuela preescolarizada: el pensamiento matemático infantil.

Los trabajos presentados en este apartado permiten visibilizar las relaciones que se han tejido al interior del saber pedagógico colombiano para objetivar a esos otros niños y niñas que se educan por fuera de la escuela primaria en el marco de las prácticas de escolarización que se produjeron como parte de las estrategias que se despliegan desde el siglo XVI para la conducir al hombre desde sus primeros años, empleando la instrucción pública, la expansión de la escuela y la regulación de la vida como discursos que permitieron la conducción de sus conductas bajo los ideales del progreso, de civilización, de desarrollo y de la gestión de sí mismos.

Una mirada rápida descalificaría estos trabajos como parte de las investigaciones que permitirían sentar los antecedentes para investigar histórico y pedagógicamente un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos en nuestro país entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Sin embargo luego de un análisis más detallado a partir de los documentos que constituyeron el archivo de la investigación emerge la escuela primaria como un lugar de producción de un discurso que permitió la objetivación del hombre desde sus primeros años por fuera de la obligatoriedad escolar. La potencia de estos trabajos radica en que allí se describen históricamente el papel de la escuela primaria como una condición de existencia de las escuelas infantiles cuando empieza a producir un saber para la educación e instrucción de la

tierna edad antes de que se establezca la enseñanza graduada oficialmente. La pedagogía entendida como “ciencia y arte para la educación del hombre” (Saldarriaga, 2003, p.267) permitió que los maestros produjeran una experiencia para la conducción del hombre desde su más tierna edad a partir de la apropiación del pensamiento de Pestalozzi. La potencia de su oficio como artista y pedagogo se hace visible cuando vincula sus intuiciones, sus preguntas, sus imaginarios, su posición ética y de ciudadano y apóstol con la tradición pedagógica para la producción de un conjunto de discursos y prácticas que permitieron educar a la tierna edad.

Estas investigaciones permiten reconstruir la historicidad de la infancia como un objeto plural que se produce en la cultura, a partir del cruce entre las prácticas discursivas y no discursivas que circulan, se apropian y se institucionalizan en la escuela.

1.2.3 Saber pedagógico, culturas y otras educaciones: la configuración de la infancia como un objeto plural.

En este apartado se presentan un grupo de trabajos de investigación que en clave histórica (cultural, de la práctica pedagógica, social e intelectual) han permitido develar otras infancias y otras educaciones en Colombia, desde finales del siglo XIX hasta los inicios del siglo XXI. Si bien están configuradas por las prácticas escolares, el maestro y la escuela primaria, las prácticas discursivas y no discursivas que las atraviesan se despliegan a otras instituciones como las casas de menores, el hogar, el consultorio médico y psicológico, la calle, el ciberespacio; otros sujetos como el anormal, el alumno, la niña, el gamín, los huérfanos y otros discursos como la pedagogía, la psicología, la medicina, la psiquiatría, la teología, la informática, la puericultura, la pediatría, la sociología. En el entramado de estas instituciones, sujetos y discursos se hace visible la emergencia de una infancia en plural en el marco del saber pedagógico colombiano.

En esta línea se encuentra el trabajo investigación de las profesoras Cecilia Muñoz y Ximena Pachón titulado *La niñez en el siglo XX. Salud, educación, familia, recreación, maltrato, asistencia y protección* (1991). Desde una historia social se rescriben la trama de los discursos, de los sujetos y las instituciones que permitieron la objetivación de la infancia de la ciudad de Bogotá durante las dos primeras décadas del siglo XX. Empleando la prensa de la época se describe y se analiza cómo desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el marco de la naciente industria capitalina emergen los niños trabajadores y aprendices; algunas de las prácticas educativas tanto públicas como privadas, el uso de la higiene para la disminución de la mortalidad infantil; los juegos y juguetes que empleaban los niños para recrearse y la creación de instituciones de protección infantil son las betas que allí exploran y que se constituye en uno de los primeros trabajos historiográficos que le apuestan a visibilizar la infancia como una categoría histórica que se produce al interior de las prácticas sociales.

Se destaca el trabajo de investigación de los profesores Alexander Yarza de los Ríos, y Lorena Rodríguez Rave titulado *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940* (2007), allí se describen cuatro condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de una práctica discursiva en torno a la infancia anormal: “la apropiación de los saberes modernos y de la pedagogía activa en las escuelas públicas y privadas; la problematización sobre la degeneración de la raza; una pericia criminológica-biomédica-pedagógica entre delincuente – anormal y una reforma educativa en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José” (Ríos, 2007, p.13).

Empleando la historia intelectual se destaca el trabajo del joven investigador Ivannsan Zambrano Gutiérrez titulado *Miradas científico anormales en la infancia en situación de calle: José Gutiérrez o los imaginarios sociales modernos* (2012). Allí se plantean los aportes

conceptuales de este intelectual para la objetivación de las infancias en situación de vulnerabilidad, en especial de aquellos niños y niñas que se encuentran en situación de calle y que en el común se les ha nombrado como gaminos en Bogotá entre 1970 y 1990. Se analizaron metodológicamente empleando la categoría de los imaginarios sociales en torno a una infancia sostenida por “tintes moralizantes, normalizadores, despreciativos, excluyentes e inscritos en el ideal del deber ser” (Zambrano, 2012. p.286).

El profesor Alejandro Álvarez Gallego propone analizar la emergencia de la infancia urbana en la primera mitad del siglo XX con el trabajo titulado *Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950*. Allí se analizan tres imaginarios que permitieron objetivarlos como gaminos: la pureza, la fragilidad y la promesa y que toman cuerpo al interior de las prácticas caritativas, jurídicas, médicas, pedagógicas y sociológicas.

Recientemente, en el año 2012 la profesora Ana Cristina León Palencia publicó el artículo “*Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX*”, en el que presenta algunos apartes de su trabajo de investigación de Maestría en Educación llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. Allí se definen las relaciones que se tejieron entre la educación física, moral, intelectual, estética y doméstica para la configuración de la infancia femenina en el país, en el marco de los procesos de gobierno que se dieron en torno a la niña, a la mujer y la madre. Este trabajo es clave para analizar la configuración de la mujer como madre a partir del uso de la maternalización, asumida como una “práctica que articuló modos de vivir y en la cual la mujer es representada de distintas formas: esposa, viuda, monja, soltera o madre” (León, 2012, p.10).

Un aporte valioso a las historias que se rescriben desde las ciencias sociales, la educación y la pedagogía se reconoce la tesis doctoral del profesor Absalón Jiménez Becerra, titulada *La*

emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006 (2012). Empleando el enfoque arqueológico-genealógico se describen las prácticas, las instituciones y los discursos que permitieron el surgimiento de la infancia contemporánea a partir de las relaciones que se dieron entre las prácticas médica, escolar, familiar, las que produce la ciudad, las otras educaciones, los medios de comunicación y las tecnologías de la información. Para efectos de esta investigación se destaca el capítulo que describe los procesos de institucionalización de la práctica escolar, pues allí se produce una importante omisión histórica de los discursos y prácticas que circularon, difundieron, apropiaron e institucionalizaron la tierna edad, desde finales del siglo XIX hasta la década de los 30' del siglo XX, a excepción de la creación de las salas de asilo propuestas en el decreto orgánico de instrucción pública durante la reforma instruccionalista de 1870.

Si bien la tierna edad y los párvulos como la periodización que se menciona no hacen parte de la investigación doctoral, dicho recorte es un efecto de la ausencia trabajos históricos e historiográficos tanto en educación como en infancia para producir unas narrativas que permitan describir la educación en los primeros años de vida como producción cultural y no limitada a los procesos de escolarización obligatoria que instala el Estado.

Se destaca la investigación doctoral en educación del profesor Javier Fayad Sierra titulada *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad defendida en el 2006*, quien desde un enfoque genealógico hace visibles las relaciones de poder-saber que permitieron el reconocimiento de la subjetividad de la niñez en el marco de la creación de una red institucional de caridad, atención y bienestar en la Cali entre 1890 a 1930 y la instauración de una triada discursiva de la higiene, la medicina y la pedagogía, en el marco de la invención de lo social de la naciente capital del Valle del Cauca.

Encontramos el trabajo de la profesora Sandra Rodríguez: *La educación para la primera infancia en Iberoamérica* (2003), quien desde una historia comparada describe y analiza los discursos y prácticas que han configurado la educación para la primera infancia desde tres hitos históricos: el asistencialismo y prevención de finales del siglo XIX y que se extiende hasta mediados del siglo XX, el aprestamiento y la preparación del niño y de la niña para su ingreso a la escuela durante los años setenta y ochenta, y por último el surgimiento de la primera infancia en el marco de la educación inicial. Dicho trabajo permite ir configurando un escenario plural y abierto para pensar las condiciones de emergencia de la primera infancia desde el campo educativo, constituyéndose en un aporte valioso para la investigación comparada en Iberoamérica, a partir de las relaciones que se producen entre los discursos educativo, médico y de beneficencia.

Inscrito bajo la ruta metodológica de la arqueología posestructuralista, incluyendo algunos matices del giro decolonial, el profesor Juan Carlos Amador, en el marco de su tesis de doctorado en educación, publica en el 2009 “*La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)*”. Dicho trabajo permite explorar la configuración de la subjetividad infantil colombiana en la primera mitad del siglo XX en el marco del debate de la degeneración de la raza, que operó bajo dos mecanismos o fuerzas biopolíticas: la instauración de un conjunto de discursos de subordinación que reconoce el pueblo colombiano anormal, habitado por taras hereditarias y culturales y por las relaciones que se tejieron entre los dispositivos biomédicos, psicológicos, judiciales y educativos como escenarios para la intervención y regulación de la infancia. Esta investigación se destaca como parte de las producciones académicas que se le apuestan a reescribir las condiciones que hicieron

posible el surgimiento de la infancia más allá de las prácticas pedagógicas, permitiendo reescribir un campo documental que atraviesa los saberes modernos que circularon en el época.

En el año 2010 las profesoras Claudia Ximena Herrera y Tania Yenny Rubiano publican el trabajo de investigación titulado *Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: iconografía e historia (2010)*, quienes a partir de las imágenes publicadas entre 1910 y 1946 en la Revista Gráfico de Bogotá, analizan desde un enfoque genealógico los discursos y prácticas que se despliegan sobre los modos de ser niño rico y pobre de la capital, permitiendo la descripción de sus procesos de objetivación y subjetivación a través de las relaciones que tejieron las prácticas de caridad, de escolarización, deportivas, religiosas y de crianza.

En el año 2013 se publican la investigación y curaduría *Los niños que fuimos. Huellas de la infancia en Colombia*, por parte de la historiadora Patricia Londoño Vega y del curador Santiago Londoño Vélez. La riqueza de este trabajo radica en la reescritura de algunos de los discursos y prácticas que se produjeron desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, empleando como fuentes entre otras pinturas, fotografías, grabados y esculturas en torno a las infancias. Su pluralización se evidencia en las relaciones que se tejen para hacer los discursos y las prácticas que producen desde la pedagogía, la política, la economía, la religión, la medicina, los procesos de industrialización y urbanización y el trabajo infantil. La descripción histórica que allí se plantea sirve como marco para darle historicidad al gobierno de la tierna edad y de los párvulos desde la reforma instruccionalista y los rituales de la primera comunión y la penitencia. Aunque el trabajo no desarrolle la noción de párvulos se infiere a partir de los relatos que corresponde a los niños menores de siete años, en especial de aquellos que relacionan esta etapa con la ausencia de razón.

En el año 2012 la profesora Yeimy Cárdenas Palermo publicó el artículo *Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia, 1930-1960*. Allí se analiza el juego como mecanismo para la normalización de la infancia tanto escolar como doméstica, empleándolo como método para llevar a cabo el aprendizaje infantil por parte de maestros y madres, tanto en la escuela como en el hogar, para ello se emplearon los juguetes como objetos pedagogizados y didactizados que permitieron la estimulación físico, natural y social del niño y de la niña.

Recientemente las profesoras Martha Cecilia Herrera y Yeimy Cárdenas Palermo publicaron el artículo *Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y de la cultura* (2014). Allí se propuso rastrear las principales investigaciones que se han producido en México, Argentina, Brasil y Colombia en torno a las siguientes categorías: instituciones asignadas al cuidado de la infancia, las historias de las infancias normalizadas, la infancia como experiencia y la que emerge en la institución escolar. Si bien las autoras se sitúan desde la historia cultural merecen atención como los trabajos allí reseñados para la categoría de las instituciones escolares excluye las investigaciones que se han producido en el continente en torno a las relaciones que se han tejido entre pedagogía, el oficio del maestro, la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Decroly y las distintas formas de existencia de la escuela. Sólo se reseña el afuera de las prácticas escolares en relación a la higiene, al civismo, la degeneración de la raza y la pedagogía católica.

Dicho recorte está enmarcado dentro del campo de estudios en infancias que se ha venido configurado desde la década de los noventa del siglo XX, en el que se inscribe este trabajo y del cual hizo parte junto a otros trabajos en torno al libro *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (2014). La invisibilización de los trabajos históricos e historiográficos

que se configuran desde la pedagogía hace parte de las tensiones entre los profesionales de las ciencias sociales de donde provienen los intelectuales que hicieron parte de la compilación regional y que hoy día hacen parte del campo emergente de estudios en infancias y los pedagogos que se sitúan desde el saber pedagógico. A diferencia de las comunidades intelectuales mexicanas, argentinas y brasileñas que se soportan desde la antropología, la sociología, el psicoanálisis y la historia para objetivar a las infancias, en el caso colombiano los aportes investigativos a dicho campo provienen desde el enfoque de la historia de la práctica pedagógica como herramienta conceptual y política que hace la escuela, el método, la pedagogía, el oficio del maestro, de la instrucción pública, de la escolarización, del gobierno pedagógico, del autoaprendizaje, de la memoria activa del saber pedagógico nociones para historiar la infancia como una categoría plural.

Las luchas dadas entre los historiadores de las ideas pedagógicas y los pedagogos formados con herramientas de la historia de los saberes en clave foucaultiana no han permitido que la historicidad de la pedagogía sea reconocida como un enfoque por parte de los historiadores para problematizar las infancias más allá de las fronteras disciplinares. Desde la historia de la práctica pedagógica se han hecho acercamientos a estos profesionales empleado la historia intelectual (Zambrano, 2012), cultural (Yarza, 2011), de los conceptos (Zuluaga, Zapata, Álvarez, De Tسانos, Escolano, Vélez, Palacio, Ríos, Machado y Estrada, 2006), de los saberes escolares (Álvarez, 2003, 2007, 2014) como aportes para vincularse al diálogo con los historiadores. Sin embargo el atrincheramiento ortodoxo de las ciencias sociales no ha permitido incluir como parte de sus objetos de investigación las infancias y sus relaciones con las prácticas escolares.

1.2.4 Educación infantil, ciencias sociales y escuelas infantiles: entre educar y asistir a la infancia.

En el contexto iberoamericano podemos señalar importantes apuestas por visibilizar la infancia no sólo desde el campo de estudios de las infancias sino al interior de las ciencias de la educación desde una perspectiva plural e interdisciplinar, especialmente en Brasil y España. Empleando la historia cultural, política e institucional se reconstruye la trama histórica que permitió objetivar a los niños y niñas menores de siete años al interior de la escuela maternal, las salas de asilo, los jardines infantiles y las escuelas normales, en el marco de la consolidación de los Estado-nación. Estos trabajos son un referente para ir trazando una ruta de investigación que permita en un futuro muy cercano la rescritura de los discursos, las instituciones, los sujetos y las prácticas que han configurado las infancias en Iberoamérica desde una historia comparada y permita hacer visibles los saberes que se apropiaron estratégicamente para la invención de la tierna edad, de los párvulos y de la primera infancia.

En esta línea se localizan la publicación de la tesis de doctorado de la profesora Sandra Carli titulada *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (2002), trabajo en el que se señala cómo las prácticas de gobierno de la población reestructuraron las funciones de la familia en medio de la tensión que emerge entre la Iglesia y el Estado por el control de la infancia. En este marco se señala en el estudio la institucionalización de los primeros jardines infantiles en Argentina, que emergen en medio de las luchas políticas que determinaban su valor como institución pedagógica (froëbelianos) o doméstica (positivistas), constituyéndose las escuelas normales como escenarios para la apropiación y circulación de discursos y prácticas para la formación de la infancia y de maestros en el nivel inicial.

Para el año 2011 la profesora Carli publica el libro *La memoria de la infancia. Estudios sobre la historia, cultura y sociedad*. Se describe desde perspectiva histórico cultural las transformaciones producidas en la Argentina de mediados del siglo XX en torno a los procesos de modernización cultural y las luchas por la democratización social y política que objetivaron a la infancia. Para ello se rescribe los discursos y prácticas que lo hicieron posible a partir de textos autobiográficos, las representaciones que sobre la infancia se hicieron en las pinturas, las relaciones entre el psicoanálisis de los niños y la educación, las tesis sobre la socialización de los niños en las clases medias urbanas, la configuración de la pedagogía del nivel inicial y la crisis de finales del siglo pasado a partir del análisis fotográfico.

Otro importante trabajo para la consolidación del campo de estudios en infancias encontramos en el trabajo que compiló la profesora Lucía Lionetti y el profesor Daniel Míguez, titulado *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones: 1890-1960*. Este importante trabajo recopila una serie de trabajos que desde una perspectiva plural de la infancia, recupera las historias que se han tejido en la Argentina de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Se analiza como parte de un proceso social y cultural, que se produce a partir de las relaciones que se tejen entre las prácticas jurídicas, médicas, educativas, psicosociales y familiares. A partir de estos cruces es posible describir algunas de las condiciones que permitieron a los argentinos constituir las distintas experiencias sobre la niñez en dicho periodo.

En esta misma línea se sitúa el trabajo titulado *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglo XIX y XX* (2011), editado por Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Carolina Zapiola. Allí se presentan las principales contribuciones que han permitido configurar un campo de estudios sobre las infancias pensada no como un descriptor aproblemático de una

fase natural, sino como una experiencia cultural, particular, histórica, políticamente contingente, sujeta a cambios. La compilación de los trabajos históricos que se presentan allí se constituye en un aporte importante para desnaturalizar los discursos y las prácticas que han configurado a la infancia moderna (escolarización y minorización del niño y de la niña). Se destacan los aportes de antropólogos, historiadores, juristas, pedagogos, psicólogos y sociólogos para la constitución de un campo de estudios en infancias desde una perspectiva plural y abierta.

En esta misma línea situamos los trabajos de Moysés Kuhlmann Jr. *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica* (1998), quien analiza la configuración de la educación infantil brasileña desde el entramado de las políticas de asistencia gestadas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Es a la luz de los debates y las exposiciones internacionales (1867-1922) como se fueron apropiando algunos de los discursos para la creación de los primeros jardines infantiles y las escuelas maternas, congregando en un mismo escenario discursivo las tensiones jurídico-policia, médico-higienista y religiosa.

Se destaca el trabajo titulado de profesor Kuhlmann Jr., *Infancia, sociedad y educación en la historia* (2011). Es de gran importancia para el campo de estudios de las infancias, en tanto muestra las relaciones entre los trabajos que abordan la infancia desde los estudios de la historia de la educación y la historiografía de la infancia y desde allí problematizar las ausencias y omisiones que se han hecho para historiar la educación inicial desde la noción de educentrismo para referirse a ciertas tendencias que llegan a erigir la educación escolar como el centro de difusión de las concepciones educativas, al punto que desconocen las prácticas sociales como espacios donde también se objetivan las infancias.

En el marco de las sociedades disciplinares Rodrigo Saballa de Carvalho analiza en *A emergência das instituições de educação infantil* (2006) algunas de las condiciones de

emergencia de las instituciones de educación infantil, en tanto que estas se constituyen en establecimientos que servirán al mismo tiempo como estrategia política, técnica y científica del disciplinamiento de los individuos. Estos establecimientos se constituyen en maquinarias capaces de disciplinar las subjetividades de los individuos a través del control del tiempo y del espacio.

Un importantísimo trabajo para la consolidación del campo de estudios en infancias adelantó el grupo de investigación Historia, Sociedad y Educación de la Universidad Estatal de Campinas, fue publicado con el título *“As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil”*, a cargo de la profesora Alessandra Arce (2007) desde donde se elaboró un estado del arte alrededor de las tesis disertadas entre 1981 y el 2001 en los programas de formación posgraduada en el Brasil. Se destacan en este sentido, los trabajos de *“História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil – uma crítica à educação compensatória”* (Kramer, 1981). *“Educação Pré-Escolar: uma análise crítica de dissertações e teses, 1973-1983”* (Lutero Oliveira, 1985). *“A Pré-Escola em São Paulo, das origens a 1940”* (Kishimoto, 1986), *“A Educação Pré-Escolar no Mundo Ocidental e no Brasil: perspectivas históricas e crítico-pedagógica”* (Goulart, 1987), *“Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências: rumo a construção de um projeto educativo”* (Fraga, 1987). *“A creche e o nascimento da nova maternidade”* (Civiletti, 1988), *“Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a assistência científica”* (Kuhlmann, 1990).

La producción investigativa que se reseña allí desde los aportes de la historia de la educación y de la educación infantil en Brasil desde la década de los 80' hasta los inicios del siglo XXI, dan cuenta de un movimiento que ha permitido hacer visible algunos de los discursos y prácticas que se han producido en torno a los procesos de circulación, apropiación e

institucionalización de la educación infantil, preescolar y primaria, de los jardines de infancia y las salas de asilo y la incidencia del pensamiento de Froebel, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Dewey en dichos procesos.

En el contexto español, se destaca el trabajo del investigador Antonio Viñao Frago: *Una cuestión actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX* (1983), en el que se problematiza una de las tensiones que han configurado el discurso de la educación preescolar y que hoy día toma fuerza en el contexto de la educación inicial: “si en la enseñanza preescolar debía primar la enseñanza preescolar debía primar la instrucción intelectual de contenidos, preparatoria para la escuela primaria o el énfasis en actividades lúdicas y de estimulación” (Viñao, 1983. p.179). Este debate está enmarcado en quienes señalan el uso de los métodos de Froebel con obstáculos para el aprendizaje de los contenidos de la escuela primaria y por aquellos que afirman ser el más indicado a la naturaleza, al desarrollo y a las necesidades de los niños.

Igual de importante es el trabajo de María Dolores Olaya titulado: *Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX* (1995), al señalar como procedencia de la educación de párvulos la apropiación de las corrientes pedagógicas extranjeras introducidas por Pablo Montesino, Pedro de Alcántara García, Andrés Manjón y por las hermanas Rosa y Carolina Agazzi. El discurso de la educación de párvulos fue configurándose con los métodos de Montessori, Decroly y los propios del Instituto J.J Rousseau, los introducidos desde la Exposición Franco Británica de 1908 y en las experiencias a las visitas a escuelas de párvulos procedentes de Inglaterra, Francia, Bélgica, Italia y Suiza, institucionalizadas vía decreto real del 11 de enero de 1907 a través de la creación de la Junta de Ampliación de Estudios.

Muy cercano a esta línea en describir algunas de las superficies de emergencia de la educación infantil española, encontramos el trabajo de la profesora Carmen Sanchidrián Blanco titulado *Funciones de la escolarización de la infancia: Objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España (1991)*, quien reconoce que en la apropiación de las tradiciones francesa e inglesa se ha tejido la tensión entre lo educativo y lo asistencial propia en la configuración de la educación infantil contemporánea. Las escuelas de párvulos emergen como lugar de encierro y de control de la población pobre que no hacía parte de aquella que asistía de forma obligatoria a la escuela primaria.

Un importante trabajo para la historiografía de la infancia se destaca el trabajo que elaboró la profesora Carmen Sanchidrián Blanco en compañía del profesor recientemente fallecido, Julio Ruíz Berrío con el título, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil (2010)*. Allí se rescribe parte del pensamiento de los principales pedagogos, las corrientes pedagógicas y psicológicas, las instituciones, los discursos y las prácticas más importantes que se han producido en occidente durante los siglos XIX y XX y que han permitido la configuración de la educación infantil como el discurso que ha venido objetivando a las infancias desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela primaria.

Se destaca el trabajo elaborado por los profesores Antonio Padilla, Alcira Soler, Martha Luz Arredondo y Lucía Moctezuma, titulado *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas (2008)*. Su valor es un aporte importante en el campo de estudios de las infancias, ya que se asume la infancia como una construcción y como práctica cultural, asumiendo que no existe un solo camino para abordar las múltiples infancias que han emergido en México a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX.

Próximas a estas reflexiones localizamos el trabajo de Carmen Colmenar Orzaes, *Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental* (1995), quien desde una historia global recorre las formas de existencia de la educación infantil en occidente, especialmente en Alemania, Inglaterra y Francia desde los kindergarten, los Infant Schools y las Salle d' asile y con ello hace visibles algunas de las condiciones sociales, económicas y políticas que permitieron su institucionalización en el contexto de los discursos de la protección, la instrucción y la educación de la infancia.

Un importante trabajo de investigación se destaca al interior de la historiografía mexicana es la tesis de doctorado en ciencias sociales de la profesora Élide Lucila Campos Alba titulada *De la escuela de párvulos a los jardines de infancia. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México, 1881-1926* (2013). Allí se analiza desde la historia cultural la apropiación del pensamiento pedagógico de Fröebel, Pestalozzi, Marie Pape-Carpentier, Fenelón, Charrier, Compayré, Alcántara entre otros a partir de traducciones, adecuaciones, recortes e interpretaciones que se hizo de sus discursos para objetivar a los niños menores de seis años. Una de las condiciones de existencia de la educación parvularia proviene del ideal de hombre a formar basado en el progreso, permitiendo la institucionalización de esta práctica de saber a través de las escuelas de párvulos o kindergarten.

Una segunda condición de existencia fue la participación de maestras en eventos de instrucción internacional, lo que les permitió estar al día con los principales debates y experiencias que se estaban produciendo en occidente para llevar a cabo la educación de los párvulos. Sus inicios en el Estado de México estuvieron vinculados con la escuela primaria, sin embargo su objetivación por parte de maestras e intelectuales permitió configurarlas como el inicio de la instrucción escolar. La apropiación del método fröebeliano permitiría dicho proceso

de institucionalización. La objetivación de los más pequeños permitió simultáneamente la emergencia del oficio de la maestra parvularia como el sujeto de saber que se configura desde la pedagogía para educarlos.

Se destaca la investigación del historiador francés Jean-Noël Luc *L'invention du jeune enfant au XIX e siècle. De la salle d' asile à l'École maternelle* (1997), quien desde una perspectiva histórica analiza las condiciones de emergencia de las salas de asilo y las escuelas maternales en el marco de la asistencia y la protección a los niños pobres franceses del siglo XIX. La tensión entre lo educativo y lo asistencial permitieron la configuraron la educación infantil francesa.

Desde la historia de la educación chilena, Jorge Rojas señala en el apartado sobre la infancia y las amenazas de una sociedad en crisis, expuesto en el trabajo: *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (2010) que la creación de los primeros jardines infantiles se da en medio de las tensión entre quienes señalaban:

Que el Estado no debe sustituir a la casa; que la primera educación debe ser suministrada por los padres de familia (...) [y los que afirmaban que] los niños deben asistir desde los cuatro años al jardín porque esa es precisamente la edad en que se principian a formar los principios morales en el niño i hai que evitar que adquieran malas costumbres. (p.246)

En la misma línea de historiar la educación parvularia en Chile encontramos el artículo del profesor Jaime Caicedo Escudero titulado *Desarrollo de la educación parvularia en Chile* (2011). Allí se presentan como uno de sus antecedentes en el orden internacional los aportes de pedagogos como Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Decroly y que se institucionalizarían desde finales del siglo XIX a través de la creación del primer kindergarten anexos a las escuelas normales, en el marco de la apropiación de la escuela nueva, del pensamiento liberal, laico y masónico. Sería la Asociación de Educación Nacional quien incidiría en señalarlos como las

primeras instituciones del sistema de instrucción pública y de la creación de los primeros cursos de maestras de educación infantil.

Como un aporte a la consolidación de una comunidad académica en torno a los estudios en infancia, se destaca el trabajo *Historia de la infancia en América Latina*, editado por la Universidad Externado de Colombia en el año 2007. Este trabajo compilado por los profesores Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, rescriben esas otras historias de los niños y las niñas que desde la época prehispánica hasta el siglo XX han sido invisibilizados por las historias políticas, sociales y que se requieren como condición política para la reivindicación del lugar que han ocupado en la construcción de las naciones.

Este panorama discursivo que se ha presentado es una pequeña muestra de los debates que se han producido en Iberoamérica para la visibilización de esas otras historias que han objetivado a los niños y las niñas más allá de su institucionalización formal por parte del Estado. La pluralización de los discursos y las prácticas que han configurado a la infancia hace parte del compromiso político y ético que se ha producido desde el saber pedagógico, las ciencias sociales y de la educación por romper la hegemonía que la modernidad instaló sobre lo que significa ser niño desde la escolarización y la minoría de edad, constituyéndose en nuevo horizonte para la dignificación de la memoria de esas otras historias que se han excluido por parte de la academia, pero que en nuestro presente se rescriben en las prácticas y los discursos de la educación inicial, infantil y preescolar.

Una mirada al pasado permitirá rescribir los sujetos, las instituciones, los discursos y las estrategias que posibilitaron configurar las infancias por fuera de la obligatoriedad escolar a propósito de los lugares y las formas como se le reconoce y que le son asignados y, por supuesto,

los procesos de objetivación y subjetivación que propician los maestros/as, los padres y madres de familia, los/as cuidadores y los propios niños y niñas

1.3 Referentes conceptuales y metodológicos como caja de herramientas.

Los referentes conceptuales y metodológicos se emplearon como herramientas que permitieron la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia. Para ello se empleó una parte del utillaje metodológico que soporta los trabajos de investigación histórico-pedagógica del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica (saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, prácticas de saber, documento, método, apropiación y sujeto de saber) para visibilizar las relaciones desde el orden del saber y las nociones de práctica de gobierno y saberes escolares como utillaje conceptual para analizar las relaciones de poder.

1.3.1 De la metodología como procedimiento de investigación al uso como herramienta de pensamiento.

Una noción metodológica (...) es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, tensionar, para incitar al pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes de conocer lo reproducir lo ya sabido.
(Noguera, 2012, p. 29).

La rescritura de las relaciones que se tejieron entre algunos de los discursos, las tensiones y luchas entre el saber, el poder y los procesos de objetivación que se produjeron en Colombia, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX para configurar la instrucción primaria, la primera educación y la educación infantil como prácticas de saber para la educación de la tierna edad y de los párvulos, fue posible metodológicamente parafraseando al profesor Carlos Ernesto Noguera (2012) como una construcción conceptual que permitió reordenar la dispersión del

corpus documental desde la tradición que el Grupo Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia²⁶ ha venido produciendo desde 1978 y hoy después de 37 años se siguen constituyendo en instrumentos para seguir repensando desde el presente de las infancias y sus relaciones con las prácticas educativas tanto escolares como no escolares. Esta investigación se situó desde allí para desinstrumentalizar el papel que se le ha asignado a la metodología desde los enfoques de la investigación cualitativa y cuantitativa, quienes se sitúan desde una postura epistemológicamente positivista y la restringe a lo operativo como recurso para organizar los datos. Es por ello que las nociones de saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, prácticas de saber, documento, apropiación, método de enseñanza y sujeto de saber si se nombran como metodológicas es estratégica: primero para armonizar con los debates instalados por este tipo de enfoques y lograr establecer diálogos con ellos y segundo para romper con la dicotomía entre la teoría y la práctica y reconocerlas como campos que se cruzan, que coexisten y operan independiente.

²⁶ “El Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia aporta elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país. Así, hizo visibles las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela como institución estatal para el ejercicio de la enseñanza y de la formación del ciudadano; y la aparición del maestro como sujeto de saber; así como de las distintas transformaciones y desplazamientos de la práctica pedagógica desde mediados del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX. Su trabajo busca localizar en un espacio de acontecimientos dispersos las diversas condiciones de posibilidad (sociales, políticas, religiosas y legislativas) que gestaron y determinaron la escuela, el maestro, la pedagogía, la enseñanza, los métodos, en los que ellos sean susceptibles de problematizaciones actuales” (Zuluaga, 2005, pp.11-12). Durante los últimos 35 años el Grupo de Investigación ha transitado por tres momentos históricos, que bien podrían pensarse como acontecimientos, sus ejes estructurales permanentes se van rescribiendo a luz de las preguntas que el presente nos está gritando. Provisionalmente podemos decir que entre 1978 y 1990, emerge la pregunta por la historicidad de la pedagogía, el saber pedagógico, la escuela y el maestro; en el período que va desde 1991 hasta el año 2000, la apuesta gira en torno a la incidencia en la construcción de las políticas públicas, el maestro como sujeto público y las instituciones formadoras de maestros; por último, podemos señalar que entre el 2001 y el 2013, el grupo se va instalando en la emergencia de otras educaciones, otros modos de pensar al maestro, de ser escuela, otras pedagogías como efecto de la crisis de las disciplinas y de las ciencias, que sitúan la producción, difusión y circulación del conocimiento más allá de los límites epistemológicos y lo hace desde una perspectiva de campo. Para efectos de esta investigación vale la pena destacar la recurrencia del concepto de infancia a lo largo de la tradición del grupo, ya sea problematizado desde las prácticas escolares, médicas, religiosas, de crianza, entre otras, como un objeto que se va develando en sus múltiples formas: alumno, niño, niña, anormal, tarados, imbéciles, bobos, párvulo, tierna edad, primera infancia.

La noción de práctica de saber permitió identificar que al interior de la educación doméstica, la primera educación, la instrucción primaria y la educación infantil se hicieron visibles unas instituciones y unos discursos para “la circulación, la difusión, la producción, la adecuación, la distribución y el control de los saberes” (Zuluaga, 1999, p.147). A su vez hizo posible describir algunas posiciones de sujeto que asumieron maestros y maestras, pedagogos, inspectores y funcionarios del ministerio de instrucción pública, tanto a nivel regional como nacional y del clero católico representado por el gobierno eclesiástico y algunos miembros de comunidades religiosas femeninas frente a los saberes que se fueron produciendo para educar a los niños y niñas menores de siete años a través de las escuelas infantiles.

El maestro de escuela primaria, la maestra-jardinera, los alumnos y alumnas maestras de las escuelas normales, los inspectores de instrucción pública, el cura, las madres entre otros, se fueron configurando como sujetos de saber, encargados de “pone [r] en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber” (Zuluaga, 1999, p.149), en torno algunos de los procesos de circulación, apropiación e institucionalización de las escuelas infantiles, jardines de infancia, escuelas Montessori y kindergarten, para la conducción del niño y de la niña desde su más tierna edad, desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia, ya sea para la prepararlos para su ingreso a la escuela primaria vía laica y protestante o para la salvación de sus almas infantiles desde la religión católica.

Una de las herramientas empleadas para analizar dichos procesos fue la relación teoría-práctica que propone Michel Foucault (1978), para describir algunos de los discursos que circularon entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX por fuera de los marcos epistemológicos y señalar que al interior de las prácticas sociales también se han producido nociones, conceptos y experiencias en torno a la tierna edad y a los párvulos. Esta relación tiene

un efecto de poder, en tanto que rompe con las pretensiones universalistas del positivismo que niega a las prácticas discursivas y no discursivas toda posibilidad de conceptualización. Con ello se pretende fraccionarla dicotomía teoría- práctica que niega a las prácticas domésticas, religiosas y escolares ser escenarios para la producción de saber escolar para el gobierno a la tierna edad y de los párvulos. En palabras de Alberto Martínez Boom (1990) quien cita a Michel Foucault (1978) se asume que:

La teoría (...) no es entonces un sistema totalizador que suministraría un sentido y una representación del mundo. Por el contrario, se trata de un conjunto de instrumentos “para investigar la realidad, en lugar de dogmas sobre la naturaleza; medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea. La práctica se concebía como una aplicación de la teoría, como una consecuencia o bien, por el contrario, como inspiradora de la teoría (...). Es posible que hoy cuando la situación se plantee de otra manera: Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Una teoría siempre es local, relativa a un pequeño campo, aunque puede ser aplicada en otro campo más o menos lejano.” En todo caso la relación de aplicación nunca es una relación de semejanza ni aun de representación. Por ello la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica. (p. 8).

La relación teoría-práctica permitió movilizarnos al interior de las prácticas sociales para reconocer otras formas de producción de conocimiento más allá de la lógica de la ciencia, que se constituye como un objeto que existe formalizado antes de toda mirada histórica. La noción de saber a diferencia de la ciencia permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aún con disciplinas formalmente constituidas. La ciencia se constituye en operador de análisis junto al poder, al saber, el uno mismo, el otro, la conciencia, el sujeto y el discurso (Zuluaga y Quiceno, 2003). Es por ello que se asumió la noción de pedagogía como saber para describir el espacio plural y abierto donde se produjeron históricamente una serie de discursos y prácticas para la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos

en torno a los conceptos de instrucción, enseñanza, educación, método, formación, desarrollo y plan de estudios:

Saber pedagógico no es el nombre de alguna teoría que pretenda remplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo o ciencias de la educación. Tampoco es equiparable a un amontonamiento caótico de toda de libros sobre estos temas. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones de análisis, su materialidad y sus componentes; además, tiene sus usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción, la formación del ser humano. (Zuluaga, 2001, p.83).

La materialización del saber pedagógico se localiza al interior de la práctica pedagógica, “mostrando tal saber como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, de conceptos, de métodos, de prescripciones y de observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él” (Zuluaga y Herrera, 2006, p.95). En este sentido la práctica pedagógica se asumió:

Como una práctica discursiva que está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que le imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma de vincularse como saber a las prácticas sociales (...).El saber de la pedagogía como práctica pedagógica en nuestra formación social está regido por el conjunto de reglas de la práctica discursiva que involucran la institución, el sujeto y el discurso de la pedagogía. (Zuluaga, 1999, p.38).

Los usos de la práctica pedagógica permitieron establecer nexos con el método para la enseñanza infantil a partir de la apropiación de pensamiento de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. Fue asumido como un “cúmulo de normas para enseñar que hacen perfilar un sujeto de saber que opera con esas normas y que se diferencia por ello de otros sujetos que entran en relación con la

enseñanza” (Zuluaga, 1999, p.100). Dicha noción permitió ir delimitando el oficio de la maestra-jardinera a partir de los usos, de los recortes, de las apropiaciones que se tejieron para el gobierno de la tierna edad y de los párvulos y a su vez producir un conjunto de discursos y prácticas para educarlos a través de la primera educación, la instrucción elemental y la educación infantil. Los métodos que se empiezan a producir para la enseñanza infantil funciona “como un conjunto relacional delimitado por instancias de sujeto, institución y discurso que delimitan o cercan condiciones de existencia del saber pedagógico que serían abordadas” (Zuluaga, 1999, p.101). Antes que situarlo en el orden procedimental u operativo, dichos métodos permitieron describir y analizar relacionalmente algunas de las relaciones de saber-poder y de subjetivación tanto para el gobierno del hombre desde sus primeros años como para el oficio de la maestra-jardinera.

La rescritura de algunas de las relaciones que se tejieron entre las instituciones, los sujetos y los discursos para la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos fue posible a partir de la localización de en un amplio registro de documentos y que posteriormente constituyeron el campo documental de la investigación, a través de la noción de memoria activa que alberga el saber pedagógico. Esta noción metodológica fue clave hacer visibles otras subjetividades infantiles que los relatos históricos e historiográficos no han objetivado: la tierna edad y los párvulos y la maestra-jardinera. Fue entendida como el:

(...) el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza”, así como las discontinuidades, los discursos, las normas los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas.
(Zuluaga & Marín, 2006, p.81)

Para la problematización de un saber escolar para educar al hombre desde sus primeros años se localizaron una serie de documentos que permitieron la descripción de algunas de las prácticas de saber que hicieron posible su difusión, apropiación e institucionalización en nuestro país entre 1870 y 1930. El documento como registro según Zuluaga (1999) se acogió como una “práctica y no como un testimonio mudo que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. En los registros se ha hablado desde un ejercicio de saber cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes” (p.140).

La rescritura del discurso pedagógico se localizó en medio de la dispersión de una serie de registros que de acuerdo a Zuluaga (1999) “son susceptibles de agrupar según el conjunto de relaciones que involucran la producción, apropiación y ejercicio del saber pedagógico. Las reglas que rigen estos procesos permitieron reordenar el discurso de los textos a pesar de la multiplicidad de sus enunciaciones” (p.39). El discurso del saber pedagógico se rescribió en los siguientes registros:

✓ Conceptos propios de la historicidad de la pedagogía. Aquí se localizaron algunas de los aportes del pensamiento pedagógico de Froebel, Pestalozzi, Montessori, Rousseau y Decroly.

✓ Difusión llevada a cabo por el Estado y la Iglesia por medio de periódicos, revistas e informes de instrucción y educación y por algunas escuelas normales como instituciones de saber a través de revistas y periódicos que se produjeron y circularon tanto a nivel regional como nacional.

✓ Producción de saber de sujetos que delimita para las instituciones de la práctica pedagógica el proceso de institucionalización. Se localizó algunas de las producciones de alumnos de maestros y maestras de escuelas normales, pedagogos, directores de escuelas

infantiles, funcionarios del ministerio de instrucción pública, padres y madres de familia, alumnos, políticos de la época, sacerdotes y comunidades religiosas con sus producciones en libros, memorias, artículos de revista e informes.

✓ Registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas con base a las anotaciones que requiere la utilización de una o varias opciones de enseñanza. Se logró localizar algunos registros que describen las prácticas que se llevaban a cabo al interior del kindergarten o jardín de infancia, de las escuelas de párvulos y montessorianas principalmente en la ciudad Medellín y muy panorámicamente en el país a principios del siglo XX.

✓ Las normas que provienen del propio saber (procedimientos de enseñanza). Se describen algunos de los planes de estudio y métodos apropiados para el funcionamiento de las escuelas infantiles tanto para la objetivación de la tierna edad y de los párvulos como para la configuración del oficio de la maestra-jardinera.

La rescritura de estos registros nos sitúa en las relaciones de poder-saber que se tejieron en nuestro país desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX para la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos al interior de las escuelas infantiles. Para ello se propone analizarlas siguiendo la línea de investigación propuesta por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Yarza (2011) y Ríos (2012) a partir de los usos de la noción de apropiación propuesta por Olga Lucía Zuluaga (1997):

Apropiar es inscribir en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares.

Apropiar evoca modelar, adecuar; retomar; coger; utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente al funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento

científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber (...); la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. (Zuluaga, 1997, pp. XIV-XV).

Según Ríos (2012), el uso de la noción de apropiación de la profesora Zuluaga:

Pretende, en primer lugar, describir el universo de lo apropiado, en otras palabras, lo que viene de afuera. En esta descripción es importante identificar las reglas de su funcionamiento. En segundo lugar, analizar cómo y mediante que filtros se apropió lo foráneo, esto para ver los recortes, las semejanzas y las diferencias (p.14).

Dicha noción es determinante para describir según lo expresa Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) como al interior de nuestra práctica pedagógica la producción de conceptos y las rejillas de apropiación en especial la católica, permitieron se constituyeran discursos estratégicos ante la ausencia de condiciones para analizar el surgimiento de los conceptos. La noción de apropiación permitió describir algunas de las relaciones que se tejieron entre sujetos, discursos y prácticas para la configuración de un saber escolar que eduque a la tierna edad y a los párvulos a través de las escuelas infantiles y que se rescribió a partir de algunos de los procesos de circulación, apropiación e institucionalización del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Montessori, ya sea para educarlos para el ingreso a la escuela primaria o para la salvación de sus almas a través de las escuelas infantiles. Los usos de la noción de apropiación permitieron describir y analizar históricamente algunas de las condiciones locales y regionales en que se empieza un saber escolar a partir de las relaciones entre las prácticas de escolarización y las prácticas domésticas como un objeto que soportó la conducción de las conductas del hombre desde sus primeros años.

Visibilizar estas producciones *criollas* fue determinante para describir y analizar la configuración de un saber escolar para el gobierno de la tierna edad y de los párvulos como sub-etapa vital de la infancia para llevar a cabo la formación del hombre, ya sea a través de la instrucción o de la educación mucho antes que se institucionalizara en nuestra cultura como verdades a través de la escolarización masiva y rescatar de la memoria activa del saber pedagógico unos sujetos de saber que hicieron posible poner en juego la circulación, apropiación e institucionalización de una serie de prácticas y discursos provenientes de las tradiciones pedagógicas germana, francófona, angloamericana e italiana al interior de la práctica pedagógica colombiana. Según Yarza (2011) antes que la instauración de prácticas, unos sujetos de saber ponen en juego la circulación de prácticas y discursos posibles. Para el análisis de los procesos de circulación se identificaron algunos de los fines, métodos y medios, al igual que algunos de los discursos y las experiencias legitimadoras que retomaron algunos saberes de unos espacios de procedencia a través de unos procedimientos específicos de selección.

1.3.1.1 Relaciones entre la historia de las prácticas pedagógicas, la memoria activa del saber pedagógico y el documento.

El tipo de investigación que se desarrolló fue planteado desde la historia de las prácticas pedagógicas (Zuluaga, 1999, 2001, 2005). Se asumió describir desde una perspectiva histórico-pedagógica en un nivel descriptivo, algunos de los discursos y prácticas que permitieron la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos entre finales del siglo XIX y las primeras décadas en Colombia. Desde la tradición investigativa del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica se ha asumido una relación con el pasado para problematizar las condiciones de existencia y emergencia tanto de la escuela, el maestro, la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza, la didáctica, el método, la infancia, entre otros, como

objetos susceptibles de rescribirse históricamente a la luz de la memoria activa que constituye el saber pedagógico. Decimos activa porque permite reconceptualizar los conceptos, experiencias, discursos y prácticas que un momento histórico se produjeron y que hoy día se vuelven vigentes para repensar nuestras prácticas educativas.

El saber pedagógico establece una relación de poder y saber con la memoria activa, pues allí se pueden localizar las prácticas de saber entendidas como “registros de una práctica y no como testimonio mudo que debe llenarse contenidos desde otra discursividad. (...) El documento es un tejido relacional que permite la rescritura metódica de lo dicho” (Zuluaga, 1999, p.140). Cada uno de los documentos que hicieron parte del corpus documental de la investigación fue asumido como prácticas en las que emergieron algunas relaciones discursivas para educar a los niños y niñas menores de siete años.

El diseño metodológico se organizó en cuatro tiempos (etapas o momentos), en el marco de la tradición que el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Para ello se abordaron las etapas propuestas por Zuluaga (1999) para el análisis histórico-pedagógico de algunas de las condiciones de existencia que permitieron se produjera un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos.

1.3.1.2 Etapa de instrumentación de registros discursivos.

En esta etapa se localizaron las instituciones que se especializan en conservar, proteger y divulgar colecciones patrimoniales, para localizar allí las fuentes primarias que permitieron la construcción del campo documental. Se propuso hacer una lectura que permitiera rescribir algunos de los discursos y prácticas que se produjeron para educar e instruir al hombre desde sus primeros años antes de su ingreso a la escuela primaria en el Colombia entre 1870 y 1930. La elección de las ciudades de Medellín, Tunja y Bogotá fue estratégica, en tanto que históricamente

se reconoce que en ellas se han constituidos escenarios políticos y pedagógicos para la circulación y apropiación de los discursos y prácticas que permitieron la institucionalización de las escuelas infantiles a partir de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori desde el orden local, regional y nacional. Recurrir algunas de las fuentes documentales en éstas ciudades permitió construir una mirada panorámica del país a propósito de la configuración de dicho saber escolar.

Hicieron parte de red documental en la ciudad de Medellín:

- ✓ La colección patrimonial de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia.
- ✓ El Archivo Pedagógico del Siglo XIX, ubicado en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- ✓ Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.
- ✓ Archivo Fotográfico de la Biblioteca Pública de Medellín.
- ✓ Archivo histórico Colegio María Auxiliadora.

En la ciudad de Bogotá:

- ✓ El Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ La biblioteca Luis Angel Arango.
- ✓ La biblioteca Nacional de Colombia.

Por último en la ciudad de Tunja se tuvo acceso:

- ✓ A los Fondos de las Escuelas Normales y Posada ubicados en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Algunos de los trabajos que hicieron parte del estado del arte de la relación infancias-escolarización y saber pedagógico se emplearon para localizar allí algunas fuentes primarias claves para el desarrollo del objeto de la investigación. En la búsqueda y selección de las fuentes se empleó el tesoro del archivo pedagógico del siglo XIX, elaborado por la profesora Olga Lucía Zuluaga (1989) y la indexación de los periódicos y revistas que hacen parte de la sala de periódicos de la biblioteca central de la Universidad de Antioquia, titulado “Cien años de prensa en Colombia 1840” realizado por la profesora María Teresa Uribe de Hincapié y el profesor Jesús María Álvarez (2002). La selección de los documentos en las bibliotecas Luis Ángel Arango y Nacional, el archivo fotográfico de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín y los archivos pedagógicos del siglo XIX y de la Escuela Normal Superior de Medellín se pudo acceder a través de base de datos, permitiendo su búsqueda a través de palabras claves. Los archivos que se seleccionaron de la colección patrimonial de los Fondos de las Escuelas Normales y Posada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja se accedieron directamente, pues no existen una clasificación física o digital de los documentos existentes, apenas se está llevando a cabo dicho proceso de indexación. Los archivos del departamento de Boyacá y del Colegio de Boyacá se accedieron por años como criterio de búsqueda y selección.

1.3.1.3 Etapa de prelectura de registros.

En esta etapa se hizo una lectura general de los documentos que permitiera elaborar unos criterios para la selección de aquellos donde se evidenciara la mayor dispersión de enunciado, en el marco de la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos. Para ello se clasificaron provisionalmente en los siguientes períodos políticos: 1870-1886 olimpo radical; de 1886 a 1930 hegemonía de la pedagogía católica. Los documentos se leyeron haciendo usos de los conceptos metodológicos de saber pedagógico, práctica pedagógica,

memoria activa del saber pedagógico, sujeto de saber y apropiación, empleando como filtro los discursos y las prácticas que hicieran visibles la objetivación de la tierna edad y de los párvulos a partir de un saber escolar. En la selección de los documentos que se rescribieron se hizo énfasis en mostrar el lugar de saber del maestro y la maestra no sólo como portadores sino como productores de un saber escolar para educar a los más pequeños, por ello la elección de las tesis de grado, las sabatinas y conferencias como materialidades discursivas. La selección de los registros se tabuló en tablas según las anteriores periodizaciones, en orden cronológico y se establecieron unas temáticas generales que permitieran agruparlos.

1.3.1.4 Etapa de tematización de los registros.

Aquí se rompió con la unidad del texto a manera de un “análisis de contenido” se fraccionan los contenidos en temáticas que ellos presentan internamente y se agrupan por categorías o temáticas que van desde las más relacionadas con otras a las menos relacionadas, permitiendo la construcción de un conjunto de serie de series que se repetían con cierta frecuencia en cada uno de los períodos definidos, los más relacionados indican conjuntos de posibles dominios discursivos donde se haya precisamente una misma temática (Zuluaga, 1999). La transcripción de los párrafos seleccionados se hizo siempre respetando el lenguaje natural con que fueron elaborados.

Para ello se empleó la tematización como técnica de investigación que permitió abordar el campo documental para realizar la identificación, descripción y análisis de las temáticas en relación con instituciones, sujetos y discursos en condiciones de existencia y emergencia en que se visibiliza la configuración de un saber escolar para educar al hombre desde sus primeros años de vida. Para ello se empleó dos tipos de tematizaciones, una “horizontal” en donde se establecen relaciones al interior del mismo documento, fraccionando en párrafos y otra “vertical” en la que

se cruza estas relaciones con otros documentos de diferentes unidades documentales. El instrumento que se empleó es la *ficha temática*, allí se organizaron y sistematizaron las relaciones entre las instituciones, los sujetos y los discursos como instancia metodológica para la rescritura de las prácticas que configuraron dicho saber escolar a través de la instrucción y la educación.

Algunos de ejemplos del uso de la tematización a través de la ficha temática se muestran a continuación:

Datos bibliográficos	° Doc.	° Ficha
Pestalozzi.	2	3
	Categorías	
	Temáticas Tipo de sujeto que se pretende formar. Selección del saber.	
“ <i>Influencia de las madres.</i> -En sus primeros escritos como que quiso inculcar a las madres la idea de que ellas, más que nadie, eran las llamadas a introducir las reformas que la sociedad necesitaba. Llamó la atención sobre la buena influencia que podía ejercerse en el niño en sus primeros años, e indicó el modo como podría ejercerse aquella con mayores ventajas. La madre tiene un poder casi ilimitado sobre su hijo, durante los primeros años de este, y en la niñez se forman los hábitos que	Influencia de las madres. Reformas. Niño. Poder. Primeros años. Niñez	

<p>más influyen en la vida; es pues, de la mayor importancia que en tal período se repriman las propensiones egoístas y se estimulen todos los buenos impulsos. A la verdad, una niñez descuidada ó mal dirigida por parte de la madre, jamás podrá ser corregida por una educación subsiguiente. Por lo general, los esfuerzos que se hacen para mejorar la conducta de un individuo que se haya criado con hábitos descuidados y viciosos, son inútiles, o bien los resultados son pocos en comparación de los esfuerzos”.</p> <p>Pág. 276</p> <p>Párrafo: 2</p>	<p>Período. Propensiones Egoístas. Impulsos. Reprimir Descuidada. Dirigida. Corregida Conducta. Hábitos descuidados y viciosos. Educación subsiguiente.</p>
<p>Relaciones:</p> <p>Influencia de las madres-niñez-dirigida-poder-propensiones egoístas</p> <p>Influencia de las madres-primeros años-poder-hábitos descuidados y viciosos-reforma.</p> <p>Influencia de las madres- niñez-período-dirigida-conducta- hábitos descuidados y viciosos- reforma.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Es recurrente en el discurso el papel que desempeñaron las madres en el desarrollo de la reforma propuesta por Pestalozzi (¿reforma a la educación popular?). Se visibiliza la infancia como un</p>	

período donde se forman los hábitos determinantes para la vida, por lo tanto, los primeros años requieren por parte de la madre reprimir y corregir las conductas que tienden a que los niños adquieran propensiones egoístas. La crianza es determinante para regular y controlar los hábitos y las conductas que se adquieren en los primeros años. Importante destacar las relaciones que se establecen entre la educación doméstica como práctica y como discurso que regula y controla a la niñez en los primeros años y la educación subsiguiente. ¿Qué tipo de relación se establece entre ellas, existe subordinación o se reconoce su independencia como parte de lo que como hipótesis podríamos nombrar como primera educación, en dónde se incluiría la educación doméstica, la educación temprana y la instrucción primaria? Importantísimo como la educación doméstica se inicia desde la infancia de la mujer como conocimiento preparatorio para la maternidad. Hay que describir este discurso como parte del proceso de objetivación de la mujer.

Datos bibliográficos Ventajas de la educación pública sobre la educación privada	° Doc. 6	° Ficha 4
	Categorías Selección de saber. Tipo de conocimiento.	
	Temáticas	
“Los padres o son ignorantes o ilustrados. Los primeros no saben qué género de la educación dar a sus hijos; los segundos si lo saben; más desconocen los medios o modos de presentar las ideas, los	Padres. Ignorantes. Ilustrados.	

<p>conocimientos, a fin de facilitar su adquisición. Los padres carecen de la práctica necesaria (práctica que se adquiere en las aulas, ya sea por la propia experiencia, ya sea por experiencia tradicional) para instruir a sus hijos”.</p> <p>Pág. 184</p> <p>Párrafo: 1</p>	<p>Género de la educación.</p> <p>Medios.</p> <p>Modos.</p> <p>Ideas.</p> <p>Conocimientos.</p> <p>Adquisición.</p> <p>Práctica.</p> <p>Aula.</p> <p>Experiencia.</p> <p>Instruir.</p> <p>Hijos.</p>
<p>Relaciones:</p> <p>Género de la educación-instruir-conocimientos-medios-modos.</p> <p>Instruir-géneros de la educación-adquisición-conocimientos- ideas- padres-ignorantes-ilustrados.</p> <p>Instruir-conocimientos-experiencia-práctica-padres-ignorantes-ilustrados.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Si la instrucción tiene por propósito acercar a las personas al universo del conocimiento, para ello debe proponer los medios y los modos que permitan sean adquiridos en los diferentes géneros de la educación, por no que no basta ser lo suficiente ilustrado y mucho menos unos padres fervorosos de la fe para llevar a cabo dicho fin. Se requiere de un saber que piense las relaciones entre la instrucción, los medios y la educación, ¿cómo se llamaría didáctica o</p>	

pedagogía entendida como el arte de la educación o como metodología pedagógica? Cruzar este saber con la segunda parte de Elementos de Pedagogía el arte de la educación.

1.3.1.5 Conceptualización y escritura.

Después del establecimiento de las temáticas directrices o serie de series como producto de las relaciones que eran recurrentes en las diferentes unidades documentales se procedió al proceso de conceptualización a partir de la tematización. Fueron agrupadas en períodos que describen las tensiones, las luchas, los solapamientos que delimitan algunas discontinuidades entre cada una de ellos. En este punto se construyeron algunas reflexiones histórico- pedagógicas que hicieron posible la individualización de la primera educación, la educación infantil y la instrucción primaria como prácticas de saber que permitieron entre 1870 y 1930 la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos y la emergencia del oficio de la maestra-jardinera en nuestro país.

1.4 De la teoría como marco teórico al uso como caja de herramientas.

Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas.

(Foucault, 1985, p.85)

Para el desarrollo de esta investigación se propuso transitar del reconocimiento de la teoría como marco teórico preestablecido a su uso como caja de herramientas. Según Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2005), se piensa la teoría no para construir un sistema totalizador que

suministre un sentido y una representación del mundo, como lugar opuesto a la práctica sino como caja de herramientas, que permite delimitar un horizonte conceptual. Identificadas las relaciones de saber que emergieron en el corpus documental empleando la tematización, permitiendo rescribir algunos de los métodos, de los planes de estudio, de los programas, de los manuales, de las conferencias, de la tesis de maestros y maestras empleados a partir de la apropiación de Pestalozzi, Fröebel y Montessori para la institucionalización de las escuelas infantiles, ya sea como preparatorias para la instrucción primaria o para la salvación de las almas infantiles, se analizó cómo la dispersión de este saber escolar hizo posible objetivar a la tierna edad y a los párvulos empleando la noción de saber escolar (Álvarez, 2007) como categoría principal y la noción de gubernamentalidad como complementaria desde los aportes de Michel Foucault (2006), Castro-Gómez (2010), Noguera (2012), Noguera y Marín (2012), Davidson (2012) y Veiga-Neto (2002) permitieron mostrar desde el orden del poder cómo el hombre desde sus primeros años de vida se vuelve educable para el gobierno de sus conductas, empleando los discursos de la instrucción y la educación, ya sea para desarrollar o para corregir a la tierna edad y a los párvulos. Es importante aclarar que conceptual y metodológicamente el énfasis de esta investigación es desde el método arqueológico, empleando algunos matices genealógicos a partir de la noción de gubernamentalidad.

1.4.1 Saberes escolares, enseñanza y prácticas de escolarización.

El campo en el que se sitúa la investigación proviene de la historia de los saberes y disciplinas escolares y que tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo la enseñanza de las ciencias y los saberes funcionan, circulan y se apropian en la escuela. (Chervel, 1991, p.71). La noción de saber escolar se asume “para indagar el conjunto de procesos que se producen en el interior de la escuela y dan

como resultado un modo de hablar y de ser que marca el discurso pedagógico en particular” (Álvarez, 2014, p.164). Se retomó la ruta conceptual y metodológica propuesta por Alejandro Álvarez (2003, 2007, 2014, 2015) quien siguiendo los análisis propuestos por el francés André Chervel (1991) propone hacer una historia de la pedagogía a partir del lugar de saber que empieza a configurar la enseñanza infantil para la educación de los párvulos haciendo uso de la categoría de saberes escolares:

Si el criterio para definir los contenidos de las disciplinas que se enseñan dependen de la legitimidad que tengan afuera, a la pedagogía no le quedaría más que su adecuación y simplificación para hacerlos asequebles a las edades de los estudiantes. De allí que en muchos países la pedagogía sea asimilada a los métodos, como una especie de disciplina que se ocupa de la vulgarización del conocimiento y de lubricar los mecanismos para que la máquina de la escuela funcione. (Álvarez, 1991, p.16)

La crítica de Chervel es potente para repensar políticamente el lugar de los saberes que se apropiaban, se rescriben, se traducen y se modifican para la educación de los más pequeños, pues permite desnaturalizar que los discursos y prácticas que los maestros y las maestras que producen son simples aplicaciones o reproducciones de otros sujetos de saber. La configuración de un saber escolar para la enseñanza infantil es potente para recuperar el lugar que han tenido las prácticas de escolarización para el gobierno de los niños a través de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori como producciones que tienen una naturaleza teórica y práctica dotada por el saber pedagógico y no un simple instrumento para la transmisión de los discursos de otras disciplinas, en especial de la psicología del aprendizaje y del desarrollo:

(...) Chervel propone una manera diferente de abordar la pedagogía, a través de la historia de los saberes escolares. (...) El autor reivindica a la pedagogía como un saber mucho más complejo, donde el estudio del método no sería más que una parte del asunto, es lo que convierte la enseñanza en aprendizajes, pero la enseñanza en sí misma tendría que ver con la

producción de los saberes escolares, lo cual se refiere también a sus contenidos. (Chervel 1991 citado por Álvarez, 2007. p.16).

Los usos de la noción de la enseñanza permitió situar la existencia del saber escolar que se empieza a configurar en Colombia entre 1870 y 1930 al interior del oficio del maestro y de la maestra mucho antes que la psicología instalara el aprendizaje como objeto de saber para educar a la tierna edad y a los párvulos:

La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer institucional, ni la administración de un paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento (...). La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y es el momento de materialización y transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura. (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 2003, pp.39-40).

Los usos de la categoría de saber escolar es estratégica pues permite develar a través de la historia la relaciones que se ha tejido la enseñanza infantil parafraseando a Alejandro Álvarez (2007) con la historia de la enseñanza y de los saberes escolares “como complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (p.17). Tiene la potencia de desnaturalizar la hegemonía de las disciplinas psi y las ciencias cognitivas como discursos para llevar a cabo la educación de las infancias en el presente y plantear a mediano y largo plazo una reconceptualización de la educación inicial, preescolar e infantil desde el horizonte conceptual de la pedagogía.

Las relaciones entre el método, la enseñanza y el saber escolar permitieron develar una historia que permitió la apropiación e institucionalización de una trama de discursos y prácticas

para la educación de la tierna edad y de los párvulos como una producción que se produce al interior del oficio del maestro y de las prácticas de escolarización que circulan tanto en la escuela primaria como por fuera de ella.

El saber escolar que se empieza a configurar para la educación de la tierna edad y de los párvulos se analizó empleando la noción de dispositivo de escolarización elaborado por el profesor Javier Sáenz Obregón (2009). Allí las prácticas escolares, religiosas y domésticas coexistieron con las luchas que se dieron entre la moral católica y la moral política para producir la individualización de la tierna edad y de los párvulos como formas de subjetivación de la población infantil menor de siete años con el propósito de conducir sus conductas, ya sea para desarrollarlas o corregirlas. Dicha noción fue clave para romper con las dicotomías de lo público y lo privado, Estado y la Iglesia y educación doméstica e instrucción pública como categorías para desplazarlos en un supuesto espacio discursivo que define el adentro y el afuera de las prácticas de escolarización. Se retoma la hipótesis elaborada por Sáenz para analizar cómo las prácticas y discursos escolares también se despliegan a otras instituciones distintas a la escuela, para nuestro la familia fue una de ellas para el gobierno de la infancia. La dispersión del corpus documental se rescribió a partir de la noción de escolarización entendida

Como un conjunto de prácticas que separan a los individuos de sus flujos cotidianos, que los reúne en función principalmente de la edad, pero también de otras características por las que se les considera “parecidos” (nivel socioeconómico, género, etnia, oficio, grado de normalidad/vulnerabilidad, etc.) y que configuran un espacio relativamente cerrado donde se buscan intensificar enseñanzas y aprendizajes legitimados en saberes expertos, cuya forma dominante es la relación asimétrica entre un sujeto de verdad/virtud y unos alumnos cuyos saberes y experiencias son desestimados, logrando así un efecto infantilizador. (Sáenz, 2009. pp.90-91)

La escolarización entendida como “el conjunto de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada” (Martínez Boom & Tabares, 2010, p. 113) permitió hacer visible como la instrucción elemental y la primera educación se hibridan para la emergencia de la enseñanza infantil, de las escuelas infantiles y del oficio de la maestra-jardinera, como parte de las estrategias que se despliegan para el gobierno del hombre desde su más tierna edad.

1.4.2 Gubernamentalidad, prácticas de gobierno y conductas.

El desarrollo de esta investigación estuvo enmarcado por los estudios sobre la gubernamentalidad que propone Michel Foucault entre los años de 1976 y 1979 y que tiene como marco histórico el impasse teórico que éste vivió y que según Castro-Gómez (2010) se refiere a las críticas que despertaron el esquema rígido y dualista sobre el poder como dominación-resistencia, heredado de Nietzsche, visibles en sus trabajos de Vigilar y castigar y La voluntad de saber y que se resolvería hacia 1978 cuando el filósofo francés ya no pensará las relaciones de poder como marcadas únicamente por la dominación, sino que también como “un conjunto de acciones sobre las acciones” (Foucault, 2001. p.15). Su elección está enmarcada como parte de las prácticas de gobierno que despliega el Estado para la gubernamentalización²⁷ de la población infantil, allí el poder se manifiesta para conducir al hombre desde sus primeros años de vida a través de la instrucción, la educación y la disciplina. La concepción de poder es asumida no como el ejercicio de la fuerza o la violencia del adulto hacia el niño, sino como la práctica gobierno para conducir sus acciones:

²⁷ Se entiende “como el examen genealógico de esos “tipos de racionalidad que actúan en los procedimientos por medio de los cuales se dirige la conducta de los hombres a través de una administración estatal” (Foucault, 2007, p. 364, citado por Castro 2007, p. 46)

(...) El ejercicio del poder consiste en guiar las posibilidades de conducta y disponerlas con el propósito de obtener posibles resultados. (...) Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción sobre los otros. Las relaciones de poder, por eso mismo, no podrían ponerse en un sitio de violencia o de lucha, ni en uno de vínculos voluntarios (todos los cuales pueden ser, en el mejor de los casos, solamente instrumentos de poder), sino más bien en el área del modo de acción singular (ni belicoso ni jurídico), que es el gobierno.

(Foucault, 2001. pp.253-254)

Parafraseando la noción de conducta expresada por Arnold Davidson (2012) citando a Foucault permite ver que el poder se ejerce de manera positiva y no negativa sobre la infancia:

La actividad consistente en conducir, la conducción, pero también es la manera de conducirse, la manera de dejarse conducir, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción (p.153).

Siguiendo los análisis de Marín y Noguera (2011), se asumió que las prácticas de gobierno que emergieron entre 1870 y 1930 en Colombia para la configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos, se produjeron al interior del campo de la educación como prácticas pedagógicas “entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros” (130) que permitieron instruir y educar al hombre desde la cuna.

El uso de la noción de gobierno o de gobierno según Veiga-Neto²⁸ fue clave para describir como históricamente la tierna edad se constituyó en una población objeto para la

²⁸ Se emplea la diferenciación de gobierno y gobierno para referirse a las maneras de entender el poder desde la intervención del Estado a la acción sobre las conductas de la población: “mientras que el poder es entendido como una acción sobre las acciones posibles-una acción siempre amparada en saberes-, el gobierno es la propia manifestación de esa acción, en la medida en que alguien coloca en funcionamiento el poder sobre otros. Puede decirse entonces que, de cierta manera, el gobierno es la manifestación “visible”, “material” del poder” (Veiga- Neto, 2011, p.114).

educación del hombre, por lo que requirió ser conducida a través de la educación moral, física e intelectual en prácticas no escolares.

Para llevar a cabo el análisis de las prácticas de gobierno de la tierna edad se asumió como la “conducción de las conducciones” (Foucault, 1996, citado por Caruso, 2005. p.25), “en el que es necesario que el sujeto se “conduzca” para producir “gobierno”, entendido éste como la conducción de las conducciones, (...), una forma híbrida de coacción y consenso en el cumplimiento de órdenes e instrucciones de parte de autoridades aceptadas” (Caruso, 2005. p.26). La conducción de la tierna edad fue analizada empleando para ello la noción de disciplina como técnica de gobierno para la conducción de los cuerpos infantiles, en que se ponen en juego

Una trama de prácticas institucionalizadas que se organizan alrededor del dominio de la actividad corporal a través de una mirada analítica y ordenadora, (...), que operan a través del control y la vigilancia. (...) Los procesos de disciplinamiento de los cuerpos encuentra un poder “exterior”, el cual debe garantizar y vigilar el ejercicio y repetición de rutinas de orden, tales como la disposición analítica del tiempo y del espacio, la concentración y los desarrollos (Caruso, 2005. p.46).

Si bien la investigación no centró su análisis en la genealogía como método para el análisis de las relaciones de poder, se propuso emplear la noción de prácticas de gobierno para darle un plus al análisis arqueológico desarrollado desde el enfoque de la historia de la práctica pedagógica. La noción de conducción como enunciado recurrente en el corpus documental nos sitúa en el plano de las luchas, de las tensiones, de las estrategias que permitieron constituir un saber para educar al hombre desde su más tierna edad. Así mismo permitió desnaturalizar los discursos y prácticas que en el presente han tomado como objeto de conocimiento a la primera infancia, especialmente los que se provienen de las políticas públicas y de las disciplinas psi y

develar el entramado de relaciones que la han configurado como una categoría que se produce históricamente desde el orden del saber, del poder y la subjetivación.

1.5 Síntesis de la investigación.

La investigación que se presenta a continuación desarrollada en el marco de la maestría en educación, línea de formación de maestros, adscrita al Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica, permitió rescribir un apartado de la historia de la educación de las infancias²⁹ en Colombia, en el periodo comprendido entre 1870 y 1930. Para ello se hizo visible la configuración de un saber escolar que posibilitó objetivar a la tierna edad y a los párvulos para el gobierno del hombre desde sus primeros años, empleando la instrucción elemental, la primera educación y la educación infantil como prácticas de saber que permitieron la emergencia del oficio de la maestra-jardinera como la primera educadora e institutora; así mismo permitió sentar las bases discursivas para hacer de la enseñanza infantil el nivel específico para educar e instruir a los niños y niñas antes de su ingreso a la escuela primaria, a partir de la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Montessori al interior de las escuelas infantiles (kindergarten o jardín de infancia, escuelas infantiles y escuelas montessorianas). La escuela primaria, la formación de maestros y maestras al interior de las escuelas normales y la pedagogía católica se visibilizan como parte de las condiciones de existencia que permitieron la configuración de dicho saber escolar.

Los resultados de la investigación se desarrollan en cuatro capítulos de la siguiente manera: en el capítulo 2 se presenta la apropiación del Pestalozzi empleando las lecciones de cosas y el desarrollo armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales tanto para la

²⁹ Noción provisional y transitoria que permite agrupar la dispersión de prácticas, de discursos y de subjetividades que se han producido desde la modernidad hasta el presente como objetos que emergen a partir de la intercepción del campo de las infancias, de las ciencias de la educación, del campo conceptual y narrativo de la pedagogía y del campo intelectual de la educación., al interior de las prácticas escolares y no escolares.

creación de las salas de asilo como para el funcionamiento de las escuelas elementales como secciones anexas a la escuela primaria. Los usos de Fröebel *catolizado* se visibilizaron como referentes para la educación moral y como medio para educar a la tierna edad a través de los dones fröebelianos. Se analiza desde la psicología racional y la teología católica la ausencia de razón como enunciado propio de la tierna edad y de los párvulos durante sus primeros siete años y el ritual de la primera comunión como la práctica que redime su condición maligna y pecaminosa. Los primeros brote de razón también les permitirán acceder formalmente a los discursos de la ciencia que circulan en la escuela primaria.

En el tercer capítulo se muestra como el Estado en el marco del ejercicio de la función docente por parte de los liberales radicales instala la desconfianza sobre el rol educativo de las familias con el fin de desplazar la moral católica por una moral política como coordinada para llevar a cabo el desarrollo moral. Así mismo se pretende mover el lugar del discurso teológico y en su lugar situar el científico como columna vertebral del desarrollo intelectual. Si los instruccionalistas hicieron del amor pedagógico la estrategia para desarrollar a los más pequeños al interior del hogar, el clero católico instala el amor maternal como estrategia que permitiría la recatolización del pueblo colombiano empleando la primera educación como práctica de saber y haciendo de la madre la primera educadora de la tierna edad para corregir los efectos del pecado original y posibilitar la salvación del alma infantil.

En el cuarto capítulo se presenta la institucionalización de las escuelas infantiles, instituciones que van objetivar al párvulo desde los tres hasta los siete años como la primera etapa formal de escolarización, empleando el pensamiento de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. La experiencia en que fue posible rescribir dicho proceso se llevó a cabo en Colegio María Auxiliadora de Medellín, bajo el liderazgo de la pedagoga y hermana italiana Sor Honorina

Lanfranco. Su lugar como de sujeto productor de saber le permitió apropiarse algunos de los principales discursos y prácticas que se estaban produciendo en occidente para la educación infantil a través de la rejilla de la pedagogía católica. Se presenta los usos que se dieron al interior del Instituto Fröbeliano del Colegio de María en el municipio de Yarumal, departamento de Antioquia para la educación de los párvulos como discurso que permitió el desarrollo de la educación estética a través de la enseñanza de lo bello. También se muestra algunas de las procedencias discursivas de la pedagoga catalana Josefa Roig de Pujol promotora de las escuelas montessorianas en la costa atlántica colombiana y quien fuera estudiante en los cursos de verano que ofreció la pedagoga italiana María Montessori en la ciudad de Roma. Por último se presenta las relaciones entre los discursos, las instituciones y los sujetos para el funcionamiento de las escuelas de párvulos desde el manual de pedagogía de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía.

Finaliza esta investigación el capítulo 5 desde el plano oficial con una mirada panorámica a la creación de las escuelas infantiles como secciones anexas y preparatorias para el ingreso a la escuela primaria. Allí se hace visible el funcionamiento de la autonomía de las administraciones departamentales para su creación en respuesta a la reforma educacionista que se inició con la expedición de la ley 39 de 1903, también llamada ley Uribe. Se presentan algunos de los debates que se produjeron por parte de la segunda misión pedagógica alemana en lo referente a la formalización de las escuelas infantiles como parte del sistema educativo. Por último se describen y analizan el papel del congreso pedagógico nacional de 1917, de las asambleas y liceos pedagógicos como instancias de producción de discursos y prácticas del orden político y pedagógico en torno a la enseñanza infantil.

Las historias que se tejieron a lo largo y ancho de este informe de investigación intentan convertirse parafraseando al profesor Jorge Orlando Castro (2013) en uno de los argumentos pedagógicos de los cuales hoy adolecemos para seguir problematizando la educación de las infancias en la contemporaneidad, a partir de la reconceptualización de la memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, 2003, 2006). Desde el enfoque de la práctica pedagógica se pretende aportar a las discusiones, a los debates, a las polémicas de ciudad, de región y país que se han venido dando con mayor fuerza desde finales del siglo XX en torno a la educación de la primera infancia y cuya condición de existencia se sitúa en la preescolarización del niño o la convención internacional de los derechos del niño, desconociendo otras formas de existencia de la naturaleza pedagógica producidas al interior de los saberes escolares desde finales del siglo XIX.

En el presente los argumentos que circulan con mayor fuerza tanto en los círculos académicos, como en los medios de comunicación, en las redes sociales, en las curules de senadores, diputados y concejales y en el común de los ciudadanos de a pie provienen de las políticas públicas y de los discursos de las ciencias cognitivas y de las disciplinas psi para conceptualizar las prácticas que soportan la educación de los niños y niñas menores de siete años. Desde las orillas de la historicidad de la pedagogía se pretende contribuir a la construcción de otras formas para pensar sus educaciones desde los saberes que se producen en la escuela y por supuesto desde el oficio del maestro y de la maestra.

Capítulo 2

Formación de maestros, saber pedagógico y escuelas normales de institutores: la configuración de un saber escolar para el ingreso del niño de tierna edad y de los párvulos a la escuela primaria, 1870-1930

Este recorrido histórico-pedagógico comienza situándose en uno de los debates más coyunturales que se han dado entre la Iglesia católica y el Estado entorno el ejercicio de las funciones docentes: la iniciación de la tierna edad y del párvulo en las prácticas de escolarización, ya sea a través de la instrucción o de la educación y que se produjeron en el marco de la constitución de un sistema de instrucción público gratuito, laico y obligatorio durante la reforma instrucionista. Según lo establecido en el artículo 87 del decreto orgánico de instrucción pública de 1870, la instrucción oficial se establece a partir de los siete años y se delega tanto en los padres y/o guardadores la responsabilidad de matricularlos obligatoriamente en la escuela primaria:

Los padres, guardadores, i en jeneral todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instruccion. Esta obligacion se estiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos. Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa, pero deberá en todo caso ser recomendada con instancia por los funcionarios locales i las Comisiones de vijilancia de las escuelas. (Jaramillo, 1980, p.10)

Antes de los siete años según este decreto no es obligatoria la asistencia a la escuela primaria, sin embargo a la tierna edad no se les excluye del sistema de instrucción que se empieza a configurar. Es importante señalar que su objetivación por parte de los liberales

radicales no queda por fuera del decreto y se hace a través de la creación de las salas de asilo como instituciones especializadas para educarlos a través de la enseñanza y del cuidado. Si bien no se establecen como obligatorias y quedan bajo el vaivén de las voluntades políticas de los funcionarios del ministerio de instrucción pública, su creación sienta las bases para ir configurando la enseñanza infantil como un nivel específico para educarlos por fuera de las prácticas domésticas a partir de las relaciones que el artículo 2 del DOIPP establece entre los ramos de “La enseñanza, La inspeccion, i La administracion” (Jaramillo, 1980, p.8). Allí se hace susceptible de reescribir históricamente un discurso pedagógico para el gobierno de la tierna edad empleando las salas de asilo, las lecciones de cosas y la concepción triádica del sujeto que propone Pestalozzi para llevar a cabo su desarrollo armónico, a través de la educación física, moral e intelectual. La apropiación del pensamiento pedagógico de este ginebrinono sólo va a producir tensiones con el clero católico por sus filiaciones con el protestantismo, sino por ser el soporte discursivo para el funcionamiento de la maquinaria escolar del sistema de instrucción a través de la ciencia y la moral protestante y no desde la religión católica como saberes para conducir al naciente Estado-nación hacia el progreso.

La objetivación de la tierna edad rompió con los límites que la ley había definido para el ingreso a la escuela primaria, pues fue abriendo sus puertas para educarlos a través de las escuelas elementales como secciones anexas (mas específico acompañado de las voces de los maestros). Allí el saber pedagógico amparado en el discurso de la psicología racional fue la llave que permitió poner en funcionamiento la instrucción elemental como práctica de gobierno, estableciendo como uno de los criterios para la clasificación escolar el nivel del desarrollo de sus facultades, haciéndose visible oficialmente las primeras prácticas de institucionalización de la

escolaridad infantil por fuera de la obligatoriedad escolar y no la edad para su ingreso a la escuela primaria, tal y como lo expresaba el DOIPP.

Junto a Pestalozzi circuló simultáneamente a través de la prensa instruccionalista el pensamiento del pedagogo alemán Fröebel y fue apropiado en dos vías: como discurso para llevar a cabo la educación moral de la tierna edad y como contenido para la formación de maestros al interior de las escuelas normales.

Desde el orden del poder las luchas que se producen entre el Estado y la Iglesia por el gobierno de la tierna edad se visibilizan en las tensiones que se dieron entre la instrucción y la educación como soportes discursivos. Oficialmente los instruccionalistas ponen en tela de juicio la concepción de infancia amoral que señala como antinatural el desarrollo intelectual antes de los siete años, dado que los niños carecen de la facultad de razonar y es por ello que a la luz del clero católico antes que *desarrollar* el objeto de su formación es *corregir* los estragos heredados del pecado original. Este será el punto de quiebre entre estas dos instituciones por el control de los saberes que permitieron configurar una de las condiciones de existencia de las escuelas infantiles (salas de asilo, de los jardines infantiles y de las escuelas de párvulos y montessorianas), de la enseñanza infantil y del oficio de la maestra-jardinera que se produce en el marco de los procesos de formación de maestros y de maestras al interior de las escuelas normales.

El ingreso a la escuela primaria³⁰ y la institucionalización de la primera comunión se constituyen en dos rituales marcados por el discurso de la psicología racional: el uso de la razón a partir de los siete años. Se analiza el papel que jugó Pío X con la expedición del decreto *De aetate puerorum ad primam eucharisticam communionem admittendorum*³¹ en el año de 1910,

³⁰Las relaciones entre la escuela primaria, la instrucción elemental y los niños de tierna edad y párvulos se desarrollarán en los próximos capítulos.

³¹ Decreto por el cual se define la edad del uso de la razón.

pues desde el discurso teológico se definió el tránsito de una infancia amoral a una infancia purificada, estado temporal que redime los efectos del pecado original cuando se participa del banquete pascual: el cuerpo y la sangre de Cristo.

2.1 Infancia amoral, desarrollo del lenguaje y ausencia de razón: se educa a la tierna edad para perfeccionar los efectos del pecado original

Desde la constitución del sistema de instrucción público que se produjo en el marco de la reforma instruccional de 1870 hasta la apropiación de la psicología experimental hacia finales de 1930-1940, se empleó al interior de la práctica pedagógica colombiana la psicología racional como el soporte discursivo para la clasificación escolar. Fue el nivel de desarrollo de la facultad intelectual y no la edad el principal criterio de clasificación que emplearon los maestros y maestras para el ingreso a la escuela primaria. Según Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997):

En la primera década del siglo XX, los manuales presuponían en el niño, de modo un tanto mecánico, cierto adelanto intelectual correlativo a la edad; pero terminaba primando la graduación externa que provenía de la cantidad y clase de los conocimientos adquiridos; de conformidad con la psicología de las facultades mentales (p.286).

Junto al nivel de desarrollo intelectual la condición de la infancia como una etapa amoral, fueron dos de los criterios que operaron para la exclusión de la tierna edad y de los párvulos para ser escolarizados oficialmente por parte del Estado, a través de los métodos froebelianos y montessorianos, en el marco de la constitución de la instrucción pública en Colombia. Siguiendo los análisis propuestos por Javier Sáenz (2009) se puede visibilizar que la concepción de infancia amoral que se apropió en Colombia para la objetivación de la tierna edad y de los párvulos tiene

su acta de nacimiento entre los siglos XVI y XVII en la cabeza de San Agustín, quien la definió como una etapa pecaminosa y culpable³². La educación moral se constituiría en el discurso que permitió redimir su “naturaleza maligna” y desde allí instalar unas prácticas de gobierno que permitieron corregir y salvar el alma infantil:

El concepto cristiano de infancia configura una rejilla a través de la cual se mira y se actúa sobre los sujetos retomada por la familia, la escuela, la sociedad y el Estado, cuyo principal efecto de largo duración ha sido la infantilización de la niñez y de la población en cuanto efecto central del poder pastoral de la institucionalidad cristiana. (Sáenz, 2009, p.95.).

La hipótesis construida retoma esta concepción de infancia cristiana para llevar a cabo la conducción de la conducta pecaminosa de la tierna edad y del párvulo, cuya materialidad discursiva se hizo visible rescribiendo las prácticas de escolarización que se produjeron tanto en el hogar como en la escuela para el gobierno de su alma. Siendo a Javier Sáenz Obregón (2009) dichas prácticas si bien son apropiadas en el siglo XV y XVI cuando emerge la escuela³³, los discursos y prácticas que allí se producen también se despliegan a otras instituciones para llevar a cabo la salvación del alma de los más pequeños.

³²Así narra en el famoso catecismo de la doctrina cristiana del padre Gaspar Astete el origen y consecuencia del pecado natural: “La naturaleza culpable y pecaminosa de la infancia tiene su origen cuando nuestros primeros padres, Adán y Eva desobedecieron a Dios. El mal se manifestó a través de la tentación y persuadió a Eva para que rompiera las reglas establecidos en el jardín del Edén. A partir de ese momento “[...] todo se reveló contra ellos. El cuerpo desconoció el dominio del alma, la carne se reveló contra el espíritu, las pasiones se amotinaron contra la razón, los apetitos se negaron a obedecer a la voluntad; en suma, el hombre inferior y carnal se reveló contra el hombre superior y espiritual, y desde entonces principio esta lucha interior de que tanto se lamentaba San Pablo, y que todos por nuestra desgracia, experimentamos desgraciadamente. Pero aun no tenía fin aquí sus desgracias. Veían que no solamente habían perdido la felicidad en que habían sido criados, sino que en ellos la habían perdido todos sus descendientes. Sabían que su pecado con todas sus fatales consecuencias pasaría a toda la posteridad, porque no era solamente un pecado personal, sino también capital; no era solamente un pecado de individuo, sino también de la naturaleza; ni solamente un pecado actual sino original. Ellos habían pecado no solo como personas particulares, sino como padres del género humano, como cabezas de la gran familia del universo, como troncos de donde habían de nacer todos los hombres, y como fuentes de donde habían de emanar todas las generaciones (1845, p.31).

³³“Entendemos aquí la escuela como una institución que persigue propósitos comunes, que agrupa a los alumnos en clases de acuerdo con su edad o capacidad, y que cuenta con unos horarios y un calendario establecidos de manera estricta. Se trata de una institución que integró en un mismo espacio un conjunto de prácticas de conocimiento, examen, gobierno y formación moral que antes estaban dispersas” (Sáenz y Zuluaga, 2004, p.24).

Se sostiene que en el marco de las luchas y tensiones que se produjeron a partir de la reforma instruccionalista de 1870 y durante las primeras décadas del siglo XX, se produce una hibridación de las prácticas y los discursos que circulan al interior de educación doméstica, de la primera educación y de la instrucción elemental para la emergencia de la educación infantil, del oficio de la maestra-jardinera como la primera maestra y educadora y de la enseñanza infantil como el primer nivel del sistema de instrucción. La salvación del alma infantil se hizo visible como un problema político y moral que rompe las fronteras de lo público y lo privado y se institucionaliza en las escuelas infantiles (salas de asilo, kindergarten o jardín de infantes, escuelas elementales, fröebelianas y montessorianas), a partir de la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori.

La escolarización de la infancia no institucionalizada por parte de las escuelas infantiles desde las prácticas y discursos que desplegó el dispositivo de infantilización cristiano produjo dos procesos de objetivación para esta población: la tierna edad y los párvulos, a partir de las relaciones que acontecieron entre las fronteras del hogar y la escuela, entre lo privado y lo público, entre las alianzas que se tejieron entre la Iglesia, la familia y el Estado para conducir y gobernar al hombre desde sus primeros años de vida, ya sea por medio de la instrucción o de la educación.

Dichos procesos permitieron la individualización de la primera educación como una práctica de saber que objetivó a los niños y niñas desde su nacimiento hasta la edad de los siete años, constituyéndose en una etapa de transición en doble vía: en primer lugar marca el ingreso a la escuela primaria, es decir, el acceso a la cultura y de la ciencia a través de la instrucción y en segundo lugar la conquista y uso de la razón, es decir, el reconocimiento de sí mismo de lo bueno y de lo malo por medio de la primera comunión, ritual considerado “como un premio del estado

de gracia alcanzado por la confesión” (Restrepo, 1914. p.433), que se produce cuando en el niño ha despertado la consciencia, sentando las bases para la emergencia de la educación infantil como una práctica de saber al interior de las escuelas infantiles para gobernar al hombre desde sus primeros años de vida por fuera del hogar y de la enseñanza infantil como el primer nivel educativo para la producción de contenidos a partir de la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori.

Tanto el ingreso a la escuela primaria como la realización de la primera comunión representan los rituales que hacen posible acceder a los discursos de la ciencia y redimir temporalmente los efectos del pecado original cuando el niño conoce por sí mismo de la presencia de Dios hecho pan y vino durante la celebración eucarística. Es el paso de una infancia desprovista de moral y a una infancia que marcará el inicio de un estado permanente de lucha del hombre consigo mismo para no caer en la tentación y el pecado.

La primera educación como práctica y como discurso objetivó a esas otras infancias bajo dos modalidades de sujetos: como niños tiernos y como párvulos. La tierna edad hace referencia a dos procesos de individualización de saber, el primero, aquel que se produce para llevar a cabo la conducción del niño a través de los cuidados maternos; el segundo, da cuenta de las posibilidades de desarrollarlo como un sujeto que requiere ser perfeccionado y corregido, ya sea a través de la educación laica y/o católica. Por último, los párvulos darían cuenta de esos niños y niñas institucionalizados a través de las escuelas infantiles desde la edad de los dos y tres años. La conducción del niño desde sus primeros años se configuró simultáneamente en dos vías: la primera de procedencia protestante y laica. Fue instalada durante la reforma instruccionalista de 1870 y tuvo por objeto educar para *desarrollar* desde la ciencia y la segunda de naturaleza católica educaría desde la religión para *corregir* los efectos del pecado original.

Tanto la tierna edad como los párvulos se fueron objetivando a través de las relaciones entre la psicología racional y la ciencia del lenguaje como saberes que permitieron instalar la ausencia de la razón como el discurso que delimitó las prácticas de escolarización que se instalaron por fuera de la instrucción primaria. La concepción cristiana de infancia como una etapa pecaminosa fue reforzada con el lugar que se le dio a la razón desde el lenguaje como necesaria para trascender lo material y acceder a lo espiritual. Según la psicología racional la adquisición de la razón se daba sólo a los siete años, momento que marcaba el ingreso a la escuela primaria y el acceso a la ciencia a través de la instrucción. Parafraseando a los historiadores Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz y Armando Ospina (1997) el desarrollo infantil se daba linealmente, primero despertando las facultades superiores y constreñir las segundas, ósea las inferiores (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, Tomo 1, p.14).

El desarrollo de la razón es una de las máximas realizaciones que ha logrado la tierna edad y el párvulo en sus primeros años de vida, pues su conquista le permitiría discernir entre lo bueno y lo malo desde la rejilla de la moral católica y sería a la vez el medio que le posibilitaría acceder a Dios a través del lenguaje. Si la educación de los sentidos permite al niño nombrar e identificar objetos, personas y cosas, la educación moral le permite establecer una relación espiritual con el creador haciendo uso de la razón:

En el lenguaje comenzamos la metafísica; por que el lenguaje es, en efecto, el *punte* que nos conduce del mundo físico al metafísico, por lo menos hasta donde alcance el razonamiento.

(...) Por lo tanto, la ciencia del lenguaje desarrolla facultades, que de otro modo quedarían dormidas. Nos conduce a la designación i separación de las ideas independientemente de la materia. Nos conduce a la clasificación de los objetos, en términos distintos de la materia. En fin, nos conduce a una filosofía más elevada, que abarca objetos de contemplación no comprendidos en el mundo material i que están fuera de su alcance. (Emerson, 1871. p.265).

Para que el lenguaje se convierta en el puente que conecta al niño con Dios es necesario que la educación moral despierte en ellos la conciencia, pues allí está el reino de los cielos. Recurramos al poema del señor José Selgas que publicó en el periódico Ilustración i Recreo el poema titulado la *Conciencia* para comprender teológicamente el papel que tiene el desarrollo moral en la tierna edad: la manifestación de Dios en uno mismo.

LA CONCIENCIA,
Responde ¿Quién eres?
Yo.
¿De dónde eres?
De ti.
¿Quieres afligirme?
Si.
¿Es que me aborreces?
No.
Déjame libre.
Jamás.
Nublas mis dichas.
¿Por qué?
Me aterra tu voz.
Lo sé.
Huiré de ti.
No podrás.
¿Siempre me sigues?
En pos.
¿Dónde está tu imperio?
En mí.
¿En dónde vives?
Aquí.
¿De dónde vienes?
De Dios. (p.88).

La condición amoral de la infancia no le permite a la tierna edad y a los párvulos hacerse conscientes de lo que ocurre a su alrededor: “¡Dichosos los niños que no conocen las funestas consecuencias de las enfermedades del alma!” (De la Cortina, 1872. p.13). Este estatus les permite desarrollarse en un mundo en el que los adultos los liberan de un compromiso ético consigo mismo pero a la vez se les excluye de subjetivarse dado que para razonar se requiere de pensar:

La tristeza de los niños no puede ser duradera, porque en la edad de la niñez se carece de la facultad de pensar, i el que no piensa no siente.

Los dolores del cuerpo no significan nada al lado de los dolores del alma, i los niños solo están sujetos a los primeros (De la Cortina, 1872. p.13)

La primera educación se empieza a configurar como la práctica de saber que permitió legitimar la condición amoral de la tierna edad desde el discurso religioso e hizo posible conferirles la condición de educables desde el orden del poder para gobernar el alma del hombre desde sus primeros años:

Segun la expresion de los libros santos, los sentidos del hombre están inclinados al mal desde la juventud, y esto mismo hace mas necesaria la educacion, pues no hay duda que menos esfuerzos se necesitan hacer para ponerlos rectos que no para levantarlos, si del todo estuvieran caidos. Y este pequeño esfuerzo que se haga será tanto mas laudable, cuanto que empleado en los niños desde sus mas tiernos años, si no extirpa con ellos esa mala raiz, cuya maléfica savia hace torcida su naturaleza, modifica su voluntad, dando buena direccion a sus inclinaciones” (La Educación de los Hijos a las Madres de Colombia, 1876. p.73)

Antes que instruirlos, es decir, educar para el desarrollo de intelectual, a la tierna edad se le educa para el desarrollo moral. Los niños representan el estado más salvaje del linaje humano: son “consideramos físicamente, un pedazo de carne animada, en forma de criatura, que no tiene ideas, ni fuerzas, ni voluntad propias, pues sus movimientos i sus actos instintivos” (Cincinato,

1782. p.18). El paso de la animalidad a la humanidad estaría dado por la conducción espiritual de la madre como primera educadora. Desde que nace el niño el amor maternal le provee el lenguaje necesario para decodificar las primeras formas de comunicación de su hijo: “En vez del lenguaje hablado, los niños tienen un lenguaje que siempre se hace comprender i llegar al corazon de los demas: las sonrisas i las lagrimas” (Cincinato, 1782. p.18) A falta del lenguaje hablado, la pedagogía pestalozziana le provee la educación de los sentidos para comunicarse con el pequeño y de paso le presenta el mundo que lo rodea: “Pero ese misterioso lenguaje de la naturaleza de los niños, lo comprenden mas fácilmente las madres, pues ellas tienen la clave: su sensibilidad esquisita i su verdadero amor” (Cincinato, 1782. p.18).

El amor maternal fue configurando a la madre como la primera educadora de la tierna edad y del párvulo, dotadas no sólo del discurso pestalozziano sino del religioso para llevar a cabo su conducción: “son las únicas que comprenden el estraño lenguaje de los niños, las únicas, tambien capaces de llevar las pruebas de su amor hasta el último límite, i su abnegacion hasta el sacrificio” (De la Cortina, 1872. p.14). Le corresponde a la madre para educar moralmente a su hijo hacerlo inculcándole el “temor a Dios i el amor al prójimo, i conducidos por el buen camino valiéndoos de la persuasion i del ejemplo” (De la Cortina, 1872. p.14). Deben contribuir “con su amor i perseverancia a desarrollar su corazon i su intelijencia, i de eso modo conseguireis que vuestros hijos lleguen a ser honrados i leales, al mismo tiempo que útiles a su patria a i sus conciudadanos” (De la Cortina, 1872. p.14). Las madres empiezan a ejercer el rol de educadoras desde los primeros destellos de vida que se desprenden de la cuna: “la primera figura que se ofrece a nuestras miradas al empezar a distinguir los objetos, es la de la madre, que se apoya en nuestra cuna i espía nuestra primera sonrisa” (Mena, 1872. p.54).

Las madres con la primera educación posibilitan desarrollar moral e intelectualmente a sus hijos en compañía de sus esposos, educando primero el corazón fuente de todas las pasiones y luego la cabeza lugar donde habita el pensamiento, sólo así logrará uno de sus mayores cometidos cuando arriben a la edad de los siete años: la consciencia:

Los corazones de los niños son nidos de flores, donde reposa la palomita de la inocencia; pero ai que cuando ella a volar empieza, mil cernicalos la rodean; i si los padres, bajo sus alas no la guarecen, la palomita perecerá i entonces el nido de flores, trocando en otro de hojarasca, guardará la serpiente de la maldad (Anónimo, 1872. p.74).

Recurramos a la composición realizada en el liceo pedagógico de Medellín por parte de la señorita María Teresa Trujillo (1916), publicada en los números 66 y 67 de la Revista de Instrucción Pública de Antioquia para analizar las relaciones entre la educación moral e intelectual para llevar a cabo la primera educación en el marco de la moral católica, cuyo soporte discursivo proviene de la psicología racional como parte de las prácticas y discursos que se desplegaron para la naturalización de la tierna edad como una etapa amoral. La señorita Trujillo al igual que el arzobispo de Medellín Manuel José Cayzedo (1918) en una de sus pastorales coincide en afirmar que el objeto de la primera educación se debe configurar en el perfeccionamiento de la tierna edad como parte de las prácticas de la ortopedia moral que se requieren para la salvación del alma infantil. Más allá de una coincidencia es la condición amoral de la infancia que se vuelve recurrente durante la pedagogía católica para su conducción desde la rejilla de la moral católica. Para el prelado

Educar es perfeccionar al hombre desarrollando sus potencias físicas, intelectuales y morales en orden a su último fin. De donde se deduce, que no se puede educar de la misma manera el que coloca el fin del hombre en la felicidad terrenal; el que lo pone en el falso progreso indefinido de la especie; y el católico que afirma que ese fin consiste en conocer, amar y

servir a Dios en esta vida y después gozar de El eternamente en la otra (Cayzedo, 1918, párr.2)

Según la expositora las facultades del entendimiento y la voluntad son determinantes para llevar a cabo el perfeccionamiento del niño entre los tres y los siete años. La primera se ocupa del “conocimiento de la verdad”, mientras que la segunda “consiste en querer o no querer y es el asiento del libre albedrío” (Trujillo, 1916, pp.995-996). Si bien en esta edad “el niño no se contenta con el conocimiento sensible de las cosas, es decir no le basta la verdad objetiva, y de una manera inconsciente busca la verdad formal o subjetiva, esto es, el conocimiento del objeto tal como es en sí” (Trujillo, 1916, p.995), su desarrollo intelectual está condicionado a la búsqueda de las verdades religiosas o no científicas. Citando las experiencias precoces de personajes como de Santiago Watt quien descubrió la fuerza a vapor y de Pascal desde sus aportes a la acústica marca la frontera entre los saberes de la primera educación y de la instrucción primaria a partir del uso de la razón: “la Iglesia enseña que el uso de la razón empieza a los siete años” (Trujillo, 1916. p.996), antes de esta edad el entendimiento se debe inclinar al perfeccionamiento moral y no a favorecer la precocidad infantil:

Cierto que los niños pequeños no son del todo responsables de sus actos, porque a su tierna edad carecen de reflexión; pero a medida que crecen y se desarrollan van adquiriendo nociones del bien y del mal y entonces debe hacérseles comprender cuando cometen faltas y corregirlos y castigarlos cuando se manifiestan rehacios.

(...) Viene después de la voluntad la memoria, facultad muy fuerte en el niño, con la cual retiene las imágenes de las cosas que va conociendo. Graba todo aquello que le ha causado dolor o placer, tristeza o alegría. (Trujillo, 1916, p.996).

El arribo a los siete años marca la culminación de la cuarentena moral por la ausencia de la razón, gracias a que en esta edad según la psicología racional la tierna edad y los párvulos

adquieren la consciencia, habilitándolos para recibir el cuerpo y la sangre de Cristo y la instrucción popular y representa a su vez el inicio formal en los estudios de la instrucción primaria y la participación en el banquete eucarístico a través de la primera comunión.

El ingreso a la escuela primaria según los manuales para la formación de maestros marca el inicio de la enseñanza de la ciencia y los saberes que les posibilitaría a los niños ejercer un oficio y ganarse la vida, sin embargo como se desarrollará en los siguientes capítulos la objetivación de los niños y niñas menores de siete años por la instrucción elemental se inicia antes de los siete años, dado que para ingresar a la escuela se emplea el nivel de desarrollo intelectual como criterio de clasificación, produciéndose unas prácticas de escolarización por fuera de la obligatoriedad escolar y que se institucionalizan a través de las escuelas infantiles.

La práctica de la comunión representa el ritual que redime a la infancia del pecado original a partir de los siete años. Se institucionaliza hacia el año de 1909 cuando Pío X a través del decreto *De aetate puerorum ad primam eucharisticam communionem admittendorum* define la edad en que se desarrolla el uso de la razón. Fue elaborado por la Sagrada Congregación para la Disciplina de los Sacramentos creado por el mismo jerarca en 1908. Allí la exposición de la doctrina magisterial plantea:

(...) la cuestión de la edad de la discreción, aportando las afirmaciones de los concilios y de los teólogos y exponiendo los problemas, desviaciones y abusos que surgieron en los últimos tiempos. Considera el retraso de la edad como el mayor problema y sitúa su raíz en las ideas jansenistas recientes y en la exigencia abusiva de preparación para la primera comunión. (De Paz, 2010, p.49).

Desde el siglo I hasta el V la celebración de los sacramentos del bautismo, la comunión y la confirmación se realizaban al mismo tiempo y no existía una edad límite, es partir del siglo del año de 1400 se separan en la Iglesia de occidente, mientras que en la Iglesia de oriente hasta el

día de hoy se mantienen juntos. El Concilio IV de Letrán en 1215 “obliga por el canon 21 a que los niños que llegan a la edad de la razón –sin especificar cuál es esta edad confiesen y comulguen al menos una vez al año” (De Paz, 2010. p.50). A partir del siglo XVII surge la necesidad de prepararse para recibir a Cristo, influenciada en parte por los discursos jansenistas en respuesta a las críticas de la reforma protestante. Estas últimas incidirían en la disminución de los feligreses a las iglesias católicas y la pérdida del sentimiento religioso durante los siglos XVII al XIX. Es a principios del siglo XX bajo el pontificado de León XIII con la expedición de su Encíclica *Mirae Caritatis* (28 de mayo de 1902) quien introduce la comunión como un sacramento al que puede acceder cualquier fiel. “Señala que la eucaristía no está reservada a unos pocos privilegiados sino que se ofrece indistintamente a todos los cristianos” (De Paz, 2010, p.53), otorgados a ciertos sectores élites de la sociedad católica.

Con la llegada del cardenal de Venecia, José Sarto a la Santa Sede en el año de 1903 y convertido en el Papa Pio X luego de la muerte de León XIII, se delimitaría la edad de los siete años como el momento para participar de la cena del Señor. Este sacramento se institucionaliza en palabras del pedagogo católico colombiano Martín Restrepo Mejía como “medio de salud” (Restrepo, 1914. p.433), es el medicamento que permitirá la sanación del alma y que en nuestro país hizo parte de las prácticas de recatolización de los colombianos: “Considera la comunión eucarística como remedio más que como premio: los padres y sus hijos... necesitan continuamente de este alimento espiritual para formarse en la vida cristiana y conservarse sanos de corazón” (De Paz, 2010, p.54). El Decreto *Quam singulari* empleando la psicología racional define la edad de los siete años como el momento que marcaría el uso de la razón y la participación directa del niño tierno y párvulo ya como asistente sino protagonista de los rituales de la eucarísticos:

Manda que los niños que tengan ya uso de razón reciban los sacramentos, empezando por la Penitencia, siguiendo por la Confirmación, tras un examen severo, y terminando con la comunión, para la que recomienda previamente una instrucción de los jóvenes de al menos un mes, «a fin de conocer su piedad, para inspirarles la mayor reverencia hacia este sacramento y para prepararlos a hacerse menos indignos de un don tan grande (De Paz, 2010. p.54).

Veamos a través del lugar de saber del ilustre Martín Restrepo Mejía como uno de los máximos representantes de la pedagogía católica la apropiación de este decreto papal para convocar a los más pequeños “desde que tengan el menor vislumbre de razón, para que comulguen antes que el mundo y las pasiones empiecen a robárselos” (Restrepo, 1914. p. 114) empleando el semanario *La Niñez* que el mismo dirigía. En el número 7 del mismo año publicaría una historia titulada *Un decreto*. Empleando la narración *Don Martín* recrea un diálogo entre Jesús y San Pedro quien le cuestiona la disminución de las almas infantiles que están ingresando al cielo, pues la mayoría se están dirigiendo al infierno: “-¡Pedro!- ¿Qué es esto? Son muy pocos los niños que últimamente han entrado al cielo. Cuándo estábamos en la tierra ordené que se dejara a los niños acercárseme. ¿Quién lo impide?” (Restrepo, 1914. p.114). La cita bíblica que sostiene el diálogo corresponde a la siguiente: “Dejad a los niños vengan a mi, porque de ellos es el reino de los cielos” (Mateo 19:14). Allí se hace visible el gobierno del alma infantil para conducir al niño a la presencia de Dios, empleando para ello el sacramento de la comunión. El llamado de atención que Jesús le hace a Pedro a través del relato de *Don Martín* es también un mensaje dirigido a los sacerdotes para que ejerzan una de sus principales funciones: actuar como el pastor que gobierna al hombre desde sus primeros años.

Ante este panorama San Pedro baja a la Tierra y notó que en las familias no se cumplían con las mínimas prácticas cristianas propias de la educación moral, pues “tendían a favorecer el

cuerpo y hacer grata la vida; pero nada en robustecer el alma y enderezarla al destino final” (Restrepo, 1914. p.114). Antes que moralmente se estaría privilegiando en nuestro país el desarrollo físico e intelectual. Lo mismo estaba ocurriendo en el campo, pues el tiempo se iba en las faenas propias de la agricultura y el pastoreo, dejando a las personas en “la afición a placeres groseros” (Restrepo, 1914. p.115). Consternado el discípulo se echó en una playa a meditar lo que ocurría. Simultáneamente en un sueño Dios se le revela a Pio X y señala la respuesta que estaba necesitando San Pedro para ponerle freno a la descristianización del mundo-y del pueblo colombiano-: la institución del sacramento de la primera comunión.

Levanta las aguas de manera que todas las plantas la reciban desde su más tierna edad Así lo hizo, y desde entonces no hubo planta que no diese hermoso y sazonado ejemplo. Cuando despertó Pio X, ordenó que se abriesen las fuentes de la gracia a todos los niños, que se les uniese a Cristo por la comunión, desde que tuviese idea del Salvador, y que viejos y niños y jóvenes acudiesen a él todos los días (Restrepo, 1914. p.115).

En analogía con el campesino que para cultivar necesita de insumos como agua, abono, semillas y un terreno fértil, los sacerdotes para sembrar la semilla de Dios en el alma de los niños requiere del cuerpo y la sangre de Cristo para su redención y salvación, por medio de la comunión se restablece al estado original de nuestros primeros padres antes de dejarse llevar por la tentación, que en palabras del padre Gaspar Astete “es el estado de la justicia original y de la inocencia” (Astete, 1845.p.27). Por medio de la comunión se conduce al niño tierno a la salvación eterna:

(...) En tan dichoso estado nada veían que les impidiese ir al cielo. Todo el camino era llano; no se encontraban en él ni un estorbo, ni un tropiezo. Desde el momento en que fueron criados caminaban gozosos por medio de su felicidad temporal a la felicidad eterna que les estaba preparada en el cielo, donde entrarían cuando el Señor placiese, siendo transportados

a él por un género de raptó, sin beber el amargo cáliz de la muerte. ¡Oh estado infinitamente amable! ¡Quien hubiera alcanzado a poseerte! (Astete, 1845, p.27).

Luego de la expedición del decreto *Quam singulari* San Pedro por fin pudo concretar la misión que le fue asignada como el vicario de Cristo en la Tierra: ser “pescador de almas” (Restrepo, 1914, p.115). La institucionalización de la primera comunión a partir de los siete años coincidió con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús, como parte de las prácticas de recristianización que desplegó la pedagogía católica para hacer que el “ángel de la mala educación” (Restrepo, 1914, p.115) no se llevara buena parte de las almas colombianas al infierno. Junto a la veneración de Jesús el uso del catecismo para la llevar a cabo la educación moral de la tierna edad y de los párvulos se fueron configurando en unas de las prácticas que permitirían llevar a cabo su salvación, bajo la mirada atenta de los discursos teológicos y religiosos.

La condición amoral de la tierna edad y la ausencia de razón permitieron ir configurando desde la reforma instruccionalista de 1870 la primera educación como una práctica escolarización de la población infantil menor de siete años, empleando la infantilización de las prácticas domésticas y que se puede hacer visibles en los intentos del Estado de orientación liberal y laica, la institucionalización a los niños y las niñas entre los dos y los siete años, empleando la enseñanza y el cuidado como objetos que permitirían su conducción desde las salas de asilo y en escolarización de la tierna edad empleando las escuelas elementales como secciones anexas a las escuelas primarias. En los capítulos dos y tres se hace visible como la pedagogía católica pone en funcionamiento este dispositivo para la configuración de las escuelas infantiles, haciendo uso de la primera educación, de la instrucción elemental para la emergencia de la educación infantil para la salvación del alma del párvulo. Por su parte el Estado católico y conservador retoma

dicho dispositivo para hacer las escuelas infantiles preparatorias para su ingreso a la escuela primaria. Simultáneamente a la objetivación de la tierna edad desde la primera educación y la instrucción elemental y a los párvulos desde la educación infantil, las posiciones de sujeto asignadas a la madre como la primera educadora se hibridan con algunas de las posiciones que le fueron asignadas a la maestras desde la instrucción primaria, permitiendo la configuración del oficio de la maestra-jardinera, quien educa e instruye a la vez, bajo la mirada atenta de la rejilla moral.

2.2 Deísmo, doctrina católica y kindergarten: la educación religiosa en la tierna edad a partir del pensamiento de Fröebel.

En las ediciones número 14 y 19 del periódico El Escolar, órgano oficial de instrucción pública del Estado del Cauca, se publicó el año de 1875 el *Catecismo de moral y religión* y que hizo parte de una obra titulada Educación infantil en los jardines de niños, divulgada inicialmente en el Educador Popular de New York. De autoría del pedagogo cubano Luis Felipe Mantilla, discípulo y amigo del también pedagogo José Martí, fue profesor de lengua y literatura española en La Habana y en la Universidad de New York, miembro de la Real Academia Española, colaborador en la América Española, autor del Libro de lectura, editado por primera vez en New York, siendo un referente muy importante en Iberoamérica para la enseñanza de la lectura, la escritura y la pronunciación.

Su publicación fue objeto de impugnación por parte de la sociedad católica payanés y no era para menos, pues el mismo según la lectura hecha por el señor Fernando Angulo en el documento titulado *Un paseo al kinderganden del señor Mantilla* publicado en el año de 1876, allí se estaría desconociendo la doctrina católica para la enseñanza de la moral y la religión, dado

que se reconoce a un Dios de origen protestante que se manifiesta en la naturaleza y no como un ser supremo, omnipotente, omnipresente y omnisciente:

En dicho Catecismo han visto otros una peregrina lucubración, en que se ha percibido la maligna intención, de embaucar a los niños inocentes y a la gente ignorante, enseñando con simulado candor, y abusando de las formas y de las palabras cristianas, un absurdo y fanatismo deísmo. (Angulo, 1876, p.4).

Para el señor Mantilla la educación religiosa del niño no se requiere de la mediación de rituales litúrgicos ni de ritos ceremoniales tal y como los propone los católicos para establecer una relación espiritual con Dios, basta con reconocerlo en la naturaleza y en él mismo para encontrarlo, de la mano de la educación física e intelectual. Dicho plan “tiende a elevar el alma del niño para que aprecie las manifestaciones de Dios en la naturaleza, y las relaciones que tenemos con los seres que nos rodean; todo lo cual es eminentemente religiosa” (Mantilla, 1875, p.448).

La exclusión de la teología católica para la enseñanza de la religión de la tierna edad estaría desconociendo la encarnación de Jesús en la pureza de la virginidad de María y el misterio de la trinidad: “El Nuevo Testamento por su parte presenta para ellos un bellissimo ideal en Jesús niño (Dios?), en brazos de su madre (virgen?)(...)”, “(...) lo que queremos saber es categóricamente es si Jesus fue el Mesías prometido, el hijo de Dios”. (Angulo, 1876, p.11)

Desde el orden de la enseñanza religiosa se produce una serie de tensiones para desarrollar el sentimiento religioso no sólo teológico sino también del orden pedagógico, en cuanto se refiere a los métodos que se deben emplear y la definición del momento en que se debe iniciar. El señor Mantilla propone basándose en Fröebel que “debemos valernos simplemente de

impresiones, y el niño mismo indicará cuando está dispuesto a recibir las lecciones del maestro” (Mantilla, 1875, p.449). Se pregunta el señor Angulo (1876)

(...) ¿De qué impresiones se trata por que se habla vagamente? Las lecciones orales y la lectura están o no comprendidas en esas impresiones? Segun el señor Mantilla, no deben entrar porque el plan que se sigue quiere que el desarrollo religioso venga sólo por la contemplacion de las obras de la naturaleza. (...) Además, como se ha sentado como principio, que el mismo niño indique cuando esté dispuesto a recibir la instruccion religiosa, no comprendo lo que le deba hacerse cuando el muchacho sea de mala índole y perozoso. (p.8).

Junto a la tensión entre la experiencia subjetiva de corte protestante y la objetiva de naturaleza católica para conocer de Dios vista a través de los medios a emplear se hace visible la que se produce por la elección de los contenidos a enseñar. Mientras que el señor Mantilla (1875) propone:

(...) enseñarles (a los niños) una breve jaculatoria con palabras cuyo significado comprendan sin esfuerzo alguno! Frases como estas: “gracias a Dios, si Dios quiere, espero en Dios, Dios nos ayude”, etc., repetidas por los padres en momentos oportunos, dan mas instruccion religiosa que todas las oraciones del devocionario. (p.449).

El señor Angulo reivindica el discurso teológico visible a través de la recitación de oraciones y frases del catecismo del padre Astete que enseña la madre desde muy temprana edad, no importa que no se comprendan, lo relevante allí es iniciar a los niños en los principios que sostiene que el origen de la vida se produce a través de Dios, que se comprende desde la experiencia de la fe y como un principio deductivo que emplea la naturaleza como fuente empírica para explicar su origen:

Trata el señor Mantilla de evitar que recen los niños tiernos oraciones que no entiendan y de que no las reciten con hastío e indiferencia. Por desgracia para dicho señor, en esta bendita tierra, apenas empieza el niño articular palabras, cuando ya la tonta madre no solamente le hace repetir aquellas oraciones que no entran en la cabeza el Astete entero, sin advertir que las frasecitas indicadas, repetidas oportunamente dan mas instrucción religiosa que todas las oraciones de los devocionarios, cosa que no puede dudarse porque la afirma el señor Mantilla que no puede engañarse ni engañarnos: Deduccion. (Angulo, 1876, p.9).

El punto álgido de la tensión por los contenidos a enseñar se hace visible por la dirección que se hace de ellos, dado que la versión protestante del señor Mantilla desconoce la condición amoral de la infancia que instaló la pedagogía católica para llevar a cabo la salvación del alma, pone en manos de los niños tiernos la libertad de discernir entre lo bueno y lo malo y no los condena a estar en permanente desconfianza y los libera de la culpa que les produce eternamente la práctica del pecado que se ha reproducido desde el jardín del Edén:

¡Horrible blasfemia! Si la culpa primitiva es un hondo misterio, no repugna en nada a la razón, y su enlace con toda la economía religiosa, hace de ella una de las verdades más sublimes, más admirables y más consoladoras.

La libertad fue dada para que el hombre pudiera merecer. El hombre pecó libremente y la prevision de Dios no influyó en manera alguna el pecado. (Angulo, 1876, p.13).

Otro de los puntos críticos que señala el señor Angulo como obstáculos para el desarrollo de la subjetividad del niño de tierna edad junto a la libertad y la culpa, es el desconocimiento del diablo y del infierno como mecanismos condenatorios que permite a la Iglesia regular y controlar su estado amoral:

Perjudicial en extremo y casi siempre contraproducente es aterrar a los niños con amenazas de diablos y penas en el infierno, pues el miedo nunca produjo sino esclavos o hipócritas, y

jamás fue origen de los grandes hechos que mas honra a la humanidad. Rodeada la inocente criatura de objetos que solo revelan profundo amor, viendo la imagen de Dios en el cariño de sus padres, tiene el alma de las tiernas impresiones que produce esta educacion, a qué contristarla con dogmas que le hagan considerar la existencia como don peligroso que él no había pedido ni aceptado? (Mantilla, 1875, p.449).

El espacio del kindergarten fue objeto también de consternación, pues allí a través de las pinturas que lo ambientan se ratificaba la exclusión de la tradición de la Iglesia católica para la enseñanza de la religión en los primeros años de vida. Si bien el señor Angulo no tuvo la oportunidad de conocer directamente estos espacios, empleando los relatos de otras personas que si pudieron estar allí describe los contenidos que transmiten estas obras de arte. Se critica la marcada tendencia oriental por parte del pintor Monsieur Renan³⁴, al excluir aquellas pinturas que representen la pasion, muerte y resurreccion de nuestro Señor Jesucristo, su Ascensión al cielo y la venida del Espíritu Santo sobre el Colegio apostólico, la ausencia del “Gloria in excelsis Deo” (Agudelo, 1875, p.15) en el cuadro de la navidad, la ausencia de aureola en Jesús y la expresión “divina” (Agudelo, 1875, p.16) en sus cuadros, pero en especial del despojo de su relación con Dios (Agudelo, 1875).

A partir de la apropiación del catecismo del señor Mantilla en la ciudad de Popayán se puede ver hacer visible algunos de los usos que se le dieron al interior de la práctica pedagógica colombiana el pensamiento de Fröebel durante la reforma instruccinista y la hegemonía de la pedagogía católica especialmente como discurso para llevar a cabo la educación religiosa, bien sea del orden católico o protestante. Otro de las superficies de saber donde se hizo visible su apropiación fue al interior de los procesos de formación de maestros de la Escuela Normal de

³⁴ Pintor, filósofo y escritor francés (1823-1892), partidario de la corriente filosófica del racionalismo le inspiró para ir la búsqueda de un Jesús producto de una construcción histórica no religiosa, trabajo que materializó en su libro *La vie de Jésus*, publicado en París en el año de 1863 y le mereció el calificativo de blasfemo europeo al afirmar que Jesús fue anarquista.

Institutores de Antioquia como parte de los contenidos que debía poseer para enseñar en la escuela primaria, esta vez no para el desarrollo moral sino para el desarrollo integral, en especial de la inteligencia. Allí se muestra como el saber pedagógico que se empieza a producir toma por objeto la educación del niño desde la cuna, dado que la concepción de infancia que allí circuló no está delimitada por la edad como criterio de escolarización sino por el nivel de desarrollo de las facultades y que se empezó a institucionalizar desde el año 1845 con la reformas introducidas por José María Triana para la apropiación de Pestalozzi inicialmente para la instrucción en las escuelas primarias y posteriormente en la reforma instruccionalista de 1870 permitió su configuración como columna vertebral para la formación de maestros.

2.3 Dones de Fröebel, desarrollo intelectual y jardines de niñez: la formación de maestros para la escuela primaria desde la tierna edad

Las sabanitas se constituyeron como espacios complementarios al desarrollo de las asignaturas que cursaban los alumnos maestros al interior de las escuelas normales. Según Myriam Báez Osorio (2004): “consistieron en la presentación por parte de estudiantes de un examen sobre las materias que escogiera el director de la normal” (...). “Generalmente, a estas exposiciones concurrían las autoridades educativas de más alto rango del Estado, el director de la escuela normal, los alumnos y profesores de instituciones de normalistas de la ciudad” (p.335). Gilberto Loaiza Cano (2007) las define como parte de las actividades que se desarrollaban los días sábados para el control de los alumnos maestros, “allí se impartía una clase-modelo o se hacía una disertación sobre un tema pedagógico bajo la supervisión del profesor correspondiente” (p.78). Según el reglamento para las escuelas normales nacionales de varones de 1875 las sabatinas se llevarían a cabo “cada quince días se harán sabatinas alternadas en la

Escuela Normal i en las anexas, las cuales versarán sobre las materias que designe el director” (Artículo 82).

Tuvieron por propósito conocer los progresos de los alumnos maestros en la práctica de enseñar y el grado de conocimiento que poseían en las distintas áreas del saber (Báez, 2004). Se esperaba que las sabatinas sirvieran para “acostumbrar a los alumnos-maestros a que hablen con soltura, pureza y elegancia, perdiendo así la timidez que sería muy perjudicial en un maestro”; “para hacer prácticamente de los maestros una sociedad de institutores, sociedad moral más bien que legal” (Alberto Blume, 1875, citado por Malté- Arévalo, 2013, p.190).

Las sabatinas durante la reforma instruccionalista de 1870 no sólo se constituyeron en espacios para validar los aprendizajes de los alumnos maestros, fueron a su vez prácticas que permitieron la difusión, circulación, apropiación e institucionalización de los principales debates para la preparación de los maestros. Allí se pondría a consideración el conocimiento que se requería para llevar a cabo la educación del pueblo, que según el pedagogo Martín Lleras (1872):

Estaba constituida por la crianza, la enseñanza y la doctrina que se impartía a los niños y jóvenes. Pero de manera científica la educación comprendía el desarrollo progresivo y sistemático de las facultades físicas, morales e intelectuales del ser humano desde su nacimiento hasta la adolescencia (Lleras, 1872, p.110).

Este principio soportado por la pedagogía pestalozziana posibilitó desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX configurar la formación de los maestros no sólo para el desarrollo de la instrucción sino también del cuerpo y del alma mucho antes que el niño y la niña se escolarizan formalmente a través de la escuela primaria.

Siguiendo los análisis de Lleras (1872), Blume (1875), Báez (2004) y Loaiza (2007) se describió y analizó la exposición del alumno maestro Jesús María Giraldo, estudiante de la

Escuela Normal de Instructores de Antioquia, a quien le correspondió el tema *Los jardines de la niñez de Frobel*, en el marco de sabatina publicada en el periódico El Monitor, , periódico oficial de instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, en el número 8, del tomo IV del año de 1875. Si nos atenemos a las orientaciones del reglamento de las escuelas normales, le correspondió al alemán Christian Siegert, director y responsable de la cátedra de pedagogía, asignarle este tema para llevar a cabo su disertación y que harían parte de los conocimientos de las asignaturas de pedagogía teórica y práctica que allí se enseñaban. La teórica se asume como “los principios que debían asimilar los maestros y daba conocer los forjadores e impulsores de la educación; la práctica favorecería el entrenamiento del futuro docente” (Lleras, 1872, p.309).

La disertación del señor Giraldo permite hacer visible como la educación de la tierna edad se configura al interior de la escuela normal como un objeto de saber que se requiere conocer para llevar a cabo el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida:

La educación que tan importante es para el hombre, que es la que lo eleva hasta el puesto que Dios le ha designado en la creación y de la cual educación no se debe descuidar, debe tener una base sólida para que tenga también un carácter verdadero. Para poder fijar este fundamento es necesario dirigir de una manera conveniente y desde la más tierna edad las facultades del hombre (Giraldo, 1875, p.126).

La vía que propone el joven Giraldo para llevar a cabo el gobierno de los niños está soportado en la experiencia educativa desarrollada por Fröebel a través del kindergarten como preparatoria para el ingreso a la escuela primaria y en lugar que le asigna a las madres para desarrollar las facultades en sus hijos, empleando para ello el amor maternal:

Fröbel recomienda este modo de dirigir la educación a las madres de familia, por ser estas las que pueden por medio de su trato dulce y por su mucho amor al hijo, con todas las condiciones requeridas. Ella será, pues, la que debe dar explicación a los niños sobre todas

las dudas ocurridas en sus primeros ensayos. Es de advertirse que la educación del hombre puede empezar desde los seis meses, siempre que se trate de conducírsele según este sistema, el cual proceder pondrá una base firme y segura para su educación mas tarde. (Giraldo, 1875, p.126).

Este sistema al que se refiere el alumno maestro fue presentado como regalos y corresponde a tres de los dones que en Fröebel funcionan como juegos para el desarrollo de las facultades de los niños de tierna edad. “Los dones hacen parte del material didáctico que elabora, con el fin de darle al juego una fundamentación científica y un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico” (Ramos, 2013, p.124). La concepción del juego para este pedagogo alemán atraviesa el desarrollo físico, moral, intelectual y estético y está enmarcado siguiendo los análisis del historiador Oscar Saldarriaga Vélez (2006) por un método que se configura con procedimientos geométricos para que el niño conozca. Según Sara Ramos citando a Prüfer (1940) la concepción de desarrollo de las facultades infantiles están soportadas en:

La ley de lo esférico (...) Consideró lo esférico como lo limitado y absoluto, como el símbolo de la diversidad en la unidad y de la unidad en la diversidad. Además, apuntaba que cada objeto o cosa es de la naturaleza esférica convirtiéndose en el principio fundamental de la auténtica educación del hombre. (p.115).

El alumno Giraldo describe los tres primeros dones froëbelianos que corresponde a las formas esféricas, poliédricas y cuádricas. El primero

Comprende unas bolas, las cuales recibirán los niños como que son las que primero les llaman la atención por su sencillez; el niño recibió este instrumento y lo primero que hace es aplicarlo a la boca para ver si le sirve como alimento, pero una vez convencido de que no le sirve para esto, lo arroja al suelo y se complacerá de verlo rodar; despertándose así, el niño más y más cada vez que ejercite la misma operación. Llegará a comprender que la bola

obedece al impulso que se le dé. Luego no le daremos al niño bola dura, sino blanda por ejemplo de caucho, que hace ahora? Desde que la empuño es sus manos reconoce que es comprimible, pues primero la ve poco más o menos con la misma atención que la primera, pero luego ya lo excita más la atención viéndola en el estado natural, luego pequeña y después como en el primer caso. Llama esto en gran manera la atención del niño y le excitara el interés por preguntar a su padres sobre esto. (Giraldo, 1875, p.126)

En este segundo regalo el tierno niño pasa de la exploración visual y táctil a la construcción y validación de hipótesis para conocer el funcionamiento la primera ley de Newton que explica el reposo y las causas que originan el movimiento rectilíneo:

El segundo regalo consiste en un cubo que al recibirlo el niño querrá hacerlo rodar como las pelotas; pero su intento será burlado; comprendiendo a la par que no tienen estos dos objetos bolo y cubo una misma cualidad, considerando esta como consiste en la facilidad para rodar; y comprenderá porque el cubo no rueda, por las caras y puntas que le observa. Vera que el cubo representa el reposo y la bola el movimiento. (Giraldo, 1875, p.126)

Por último el tercer regalo introduce al niño a reconocer algunas de las características físicas de la geometría del espacio empleando para ello la exploración del cilindro:

Consiste el tercer regalo en un cilindro y unos palos de forma cubica; ya por el desarrollo que a adquirido durante la observaciones anteriores buscara la semejanza y diferencia entre los cuerpos: vera que el cilindro tiene una cara o superficie curva como la bola y dos como las del cubo, es decir palanas, en cuanto a los varios objetos de madera que tienen figura cubica y que deben ser bastante pequeños se observara que el niño recuerda el 2° regalo que se le dio; y ocupado con ellos formara varias figuras. De esta manera ejercitara la memoria. (Giraldo, 1875, p.126)

A primera vista suena paradójico como este alumno-maestro se instala desde una tradición protestante en una escuela normal federal de orientación política y religiosa de corte

conservadora y católica. El lugar de saber que le permite enunciar este discurso está instalado en el pensamiento pedagógico de Fröebel como una fisura al interior de la rejilla de la moral católica que se empezó a configurar en la reforma instruccionalista de 1870 y que se desplegó durante la pedagogía católica para el gobierno del hombre desde su tierna edad, influenciado por la tradición pedagógica germana que se instaló con la llegada de los pedagogos alemanes, en especial por el lugar que ocupó la instrucción y el desarrollo de la concepción trídica del sujeto para conducir a los colombianos por el sendero del progreso. Se despoja la versión deísta y se inserta en los discursos para la formación de maestros a través de la educación pues ella “es la que eleva hasta el puesto que Dios le ha designado en la creación y del cual lida para que tenga también un carácter verdadero” (Giraldo, 1875, p.126) y quien le corresponde llevar a cabo este principio es el maestro como sujeto del saber pedagógico.

2.4 Escuelas normales, lecciones de cosas e instrucción elemental: la configuración de las salas de asilo como preparatorias para la escuela primaria

En este apartado se describe algunas de las características propias para el funcionamiento de las salas de asilo según las orientaciones establecidas en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870, en lo relacionado al funcionamiento de su enseñanza, la disciplina, su administración e inspección, las tensiones que allí se evidencian entre el cuidado, la instrucción y la educación, algunas nociones que se apropiaron de la pedagogía pestalozziana para llevar a cabo sus finalidades y las relaciones que se dan entre las facultades moral, intelectual y físico para el desarrollo armónico de los niños de dos a seis años. Así mismo se presentan las salas de asilo como instituciones para el ensayo de los métodos de enseñanza y como un objeto de saber para la formación de maestros según lo establecido por el DOIPP.

Si bien no fue posible identificar fuentes primarias que permitieran describir la institucionalización de las salas de asilo en el periodo, metodológicamente se empleó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria como un documento en el que es posible identificar la circulación de algunos de los debates que se dieron en la tradición pedagógica francófona, de manera puntual en Francia durante el siglo XIX en torno a su objeto, ya sea desde el cuidado o desde la educación y que se hicieron visibles en el marco de la reforma instrucionista de 1870. Se retoman algunos argumentos presentados por el historiador Gilberto Loaiza (2007) quien establece las relaciones discursivas que tuvieron los liberales radicales con el pensamiento de Marie Pape-Carpentier para el funcionamiento de las salas de asilo a partir de la experiencia francesa de las *Salles d'asile* y sus filiaciones con las lecciones de cosas como método que va objetivando la educación de la tierna edad. En esta línea coinciden los trabajos de Maria Helena Camara (2010) y Carmen Sanchidrián Blanco (2010) quienes establecen como condición de existencia de las escuelas infantiles la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi a través de las lecciones de cosas y la concepción de educación a partir del desarrollo armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales.

Sin embargo nos distanciamos de la relación que propone el profesor Loaiza para el análisis de las salas de asilo al interior del DOIPP cuando afirma

Las salas de asilo fue la *traducción literal* [cursivas añadidas] que hicieron los reformadores liberales colombianos de la experiencia francesa de las salles d'asile, cuya pionera fue Marie Pape-Carpantier, conocedora de los jardines infantiles implantados en Alemania por Friedrich Fröebel. (Loaiza, 2007, p.78)

Dado que los procesos de apropiación según Olga Lucía Zuluaga Garcés (1997) van más allá del lugar de enunciación de un sujeto cuando traduce un texto, un libro, un apartado de una

obra. Los usos de los discursos en una cultura determinada no se producen por la recepción o transferencia que hace un sujeto en particular, están enmarcados en un conjunto de relaciones entre instituciones, sujetos y discursos que hacen posible que un enunciado se apropiado al interior de las prácticas sociales y se inserte en las lógicas propias y en las coordenadas locales. Al menos desde el discurso oficial visto a través del DOIPP el pensamiento de Fröebel no se hace visible como soporte de la educación de la tierna edad a través de las salas de asilo. Allí no circulan enunciados sobre los dones, la educación de los niños a través del kindergarten, el lugar del juego para llevar a cabo el desarrollo del hombre desde sus primeros años, mucho menos la concepción deísta para explicar la relación del niño con la naturaleza.

Lo que si sostiene como hipótesis es que lo liberales radicales al configurar las salas de asilo discursivamente están instalados en el marco del “socialismo utópico”, movimiento que describe los planteamientos que surgen en Gran Bretaña y Francia a favor de educar y cuidar (hacerse cargo, en suma) a los niños cuyos padres estaban trabajando y no podían cumplir con esa tarea” (Sanchidrián, 2010, p. 77).

El interés que suscitó la individualización de esta franja etaria durante el período de la reforma instruccionalista como la tierna edad, puede entenderse según Alberto Martínez Boom (2012) como parte de los procesos de objetivación que desde el siglo XVII en occidente permitió la emergencia de un conjunto de discursos, instituciones, sujetos y prácticas para hacer de los niños objeto de pública utilidad. En otras palabras, su visibilización fue parte de la objetivación de la economía, quien la convirtió en una necesidad práctica.

Desde la época de la colonia la visibilización del septenio de la tierna infancia como etapa de la vida corresponde a las preocupaciones que suscitó hacer de ella el momento propicio para empezar a moldear el cuerpo y la conciencia, y para preservarlo de las perversiones,

producto del sentimiento que despertaron los niños para controlar los efectos que tanto la pobreza y el abandono los había convertido en un problema de la policía. Fue necesario hacer útil su encierro, por ejemplo, enseñándoles las primeras letras, religión y los oficios con el fin de darles una utilidad pública, permitiendo la configuración del discurso de la pedagogía, en torno al niño como objeto susceptible de ser disciplinado y encauzado en una institución que se conocerá luego de la intervención del Estado como escuela pública y que permitió la constitución de “un conjunto de métodos e industrias para guiar, dirigir y controlar al niño desde su más tierna edad” (Martínez Boom, 2005, p. 161)

Las salas de asilo se configuraron discursivamente en el olimpo radical como parte de las estrategias que los liberales radicales instalaron como coordenadas del naciente sistema de instrucción pública, en un intento por desplazar la moral católica como eje de la educación que se venía consolidando desde la colonia por una moral política a través de la instrucción, a partir de la desconfianza que las prácticas domésticas producían para llevar a cabo los fines de la reforma instruccionalista. Se propuso entonces en el artículo 158 del decreto orgánico:

Corregir los vicios de la educación doméstica, formar el carácter de los niños i prepararlos para su entrada en las escuelas primarias, [en el que] se harán constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, atención, disciplina i sumisión voluntaria. (Jaramillo, 1980).

La objetivación de los niños y niñas de dos a seis años se produjo en el marco de las prácticas de la escolarización que instaló la reforma instruccionalista desde muy temprana edad como parte de las estrategias que desplegó el Estado para la conducción de sus conductas y hacer de ellos una población útil para llevar a cabo la consolidación del naciente Estado-nación en doble vía, por un lado se propone en el artículo 149, numeral 1 “El cuidado i educación de los

niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las escuelas primarias” (Jaramillo, 1980) y por otro lado, en el Artículo 149, numeral 2:

Aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios que la ignorancia, el descuido o la indulgencia de las familias, i el contacto diario con los criados hace inherentes a la educación doméstica. (Jaramillo, 1980).

El Estado liberal argumentando la desconfianza que producía las prácticas que impartían las familias para la educación de los niños menores de seis años, la constituyó en su talón de Aquiles para la conducción de la tierna edad al interior de los hogares colombianos por medio de la instrucción. La configuración de la tierna edad como un objeto de saber al interior de las salas de asilo es necesario verla más allá de un sentimiento filantrópico y formativo, pasa por el control y regulación de las conductas del ciudadano a formar, vistas a través de los discursos y prácticas que restaurarían los hogares preparando al niño de tierna edad para rol de alumno.

El funcionamiento del sistema de instrucción pública se configuró según el artículo 3 del DOIPP en tres ramas: la inspección, la administración y la enseñanza. La desconfianza depositada sobre los hogares fue intervenida por parte de los liberales radicales, haciendo como propio uno de los principios que sustenta la enseñanza en las escuelas. En el artículo 30 se aclara que “no se limitará [exclusivamente] a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo” (Jaramillo, 1980, p). Para ello se emplearían de acuerdo al artículo 154 “tres clases de ejercicios, los cuales tendrán por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños” (Jaramillo, 1980). La concepción trídica de Pestalozzi como soporte discursivo de la reforma instrucionista se convirtió en uno de los puntos de quiebre entre la familia y la escuela, dado que los liberales

radicales amparados en las funciones docentes que le corresponde ejercer al Estado no sólo instruye sino también educa, aún por fuera de los márgenes de la obligatoriedad escolar. Esto le permitiría escolarizar a la tierna edad que se desarrolla al interior de las prácticas domésticas a partir de la desconfianza que instaló para el buen funcionamiento del sistema de instrucción público.

La apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi permitiría que los niños de tierna edad se objetivaran para conducir el hombre desde sus primeros años de vida, pues instruyendo al niño se estaría formando el ciudadano a futuro. Para ello la regulación del tiempo, del espacio y de su cuerpo fueron variables que posibilitarían hacerlo a través de la escolarización infantil.

La organización de la instrucción al interior de las salas de asilo se hizo por medio de un plan de enseñanza, allí se incluyeron una serie de ejercicios atendiendo a la concepción triádica de sujeto que propone Pestalozzi para la educación del hombre. Para el desarrollo físico en el artículo 155 se propone desarrollar “ejercicios corporales [que] consistirán principalmente en juegos variados i proporcionados a la edad de los niños, i en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos” (Jaramillo, 1980). El desarrollo moral se llevaría a cabo: “por medio de reflexiones i de buenas palabras dichas oportunamente, mezcladas con narraciones e historias que fijen la atención de los niños; i sobre todo con el ejemplo constante de caridad, paciencia i de piedad sincera”. (Jaramillo, 1980, Art. 156).

El desarrollo intelectual se soportaría en los saberes clásicos de la episteme racional. No se trata de trasladar los contenidos propios de la instrucción primaria a la sala de asilo, sino de enseñar a la tierna edad los saberes elementales necesarios para ingresar a la escuela primaria:

La instrucción [y] se limitará a los siguientes rudimentos: silabeo, trazos de escritura, conocimiento de las cifras i modo de hacerlas; contar, sumar i restar de memoria; conocimiento de los colores i sus combinaciones; líneas i formas jeométricas i sus trazos, i la tabla de Pitágoras [...] incluyendo “lecciones sobre objetos, para el desarrollo en jeneral de la inteligencia de los niños. (Jaramillo, 1980, Art.157).

La regulación del tiempo incluía “ejercicios de instrucción que durarán de dos a tres horas diariamente, pero nunca se prolongará ningun ejercicio por mas de quince minutos, a fin de que los niños no se cansen ni fastidien” (Jaramillo, 1980, Art.159).

Parte de las preocupaciones propias de las salas de asilo además de la educación a través de la instrucción incluía el cuidado de los niños a través del discurso de la higiene. A las directoras les correspondía dar “inmediatamente que se requiera, todos los cuidados de aseo e higiene necesarios a la salud de los niños” (Jaramillo, 1980, Art.162), vacunar a los niños que no lo estén (Jaramillo, 1980, Art. 152) y estar atentas a “los movimientos de los niños i los juegos apropiados a su edad, serán dirijidos i vijilados de manera de prevenir toda disputa i cualquier accidente”. (Jaramillo, 1980, Art.163). No sólo se conduce para regular el cuerpo de la tierna como individuo a través de la disciplina sino también como etapa de la vida que requiere ser intervenido como parte de los procesos que se despliegan para su regulación como especie, empleando para ello los discursos de la higiene y de la biología como vías para la disminución de los índices de mortalidad infantil, que para finales del siglo XIX representaban el mayor número de defunciones. Y es que el panorama de salubridad pública de nuestro país era lamentable. En Bogotá por ejemplo en el año de 1886 las defunciones fueron de 2754, de las cuales 1756 eran de adultos y 978 correspondieron a niños, lo que equivale que el 48,3% de la totalidad era población infantil (Arias, 1890, p.110).

Dentro de la reglamentación se va configurando algunas de las características que debería poseer quien fuera ocupar el cargo de directora: deberán poseer “conducta intachable, que reúnan la inteligencia, instrucción i suavidad de carácter indispensables para el cuidado i enseñanza de niños de tierna edad” (Jaramillo, 1980, Art. 165). La instrucción y el amor maternal delimitarían las posiciones de sujeto de la directora en torno al disciplinamiento del cuerpo y la regulación de la vida como población a conducir.

También se incluía el acompañamiento diario de un grupo de inspectoras que de manera voluntaria debían “ejercerán continuamente una vigilancia maternal sobre los niños recojidos en las salas de asilo; estudiarán las disposiciones de los asilados, i auxiliarán a las Directoras en el plan de educación trazado por el reglamento i los programas” (Jaramillo, 1980, Art.173). Su inspección debía incluir tres aspectos:

1°. Los cuidados que exija la salud de los alumnos i a los socorros que deben distribuirse a los niños pobres del asilo; 2°. La práctica de los métodos i de los ejercicios adoptados; 3°. A la vigilancia i disciplina que deben observar las Directoras i las mujeres de servicio. (Jaramillo, 1980, Art.175).

Vale la pena destacar como la relación instrucción-enseñanza-educación se va configurando como objeto que van delimitando el oficio de la directora y quien cumple simultáneamente las funciones de maestra desde la pedagogía pestalozziana para la conducción de la tierna edad, cuya finalidad es el desarrollo armónico de sus facultades para su ingreso a la escuela primaria y por otro lado como la relación cuidado-higiene va configurando sus roles desde el amor maternal, allí se hibridan la concepción religiosa de la mujer como madre que educa y cuida ya no al niño como individuo sino a la especie que requiere el Estado.

Las salas de asilo como parte de las instituciones que configuraron el sistema de instrucción público para la escolarización de la tierna edad, fueron a la vez centros de experimentación de los métodos de enseñanza que se impartían en las escuelas normales, allí se desarrollarían las clases de pedagogía práctica que definían los planes de estudios para la formación de maestros. En el artículo 135 del DOIPP se señala se debe fundar “anexas a la Escuela central i a cada una de las Escuelas normales, habrá una Escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza”. El decreto también las incluía como parte de los contenidos examinar a los alumnos maestros, según el artículo 207, numeral 2 se debe tener conocimiento “sobre la dirección i gobierno de las salas de asilo”. Según el historiador Gilberto Loaiza (2007) estas instituciones fueron escenarios para que las alumnas-maestras “aplicaran los métodos de los jardines infantiles de Fröebel y de Marie Pape-Carpentier” (p.79).

Junto al examen final las sabatinas se constituyeron en instrumentos que permitieron indagar en los alumnos y alumnas maestras el grado de instrucción que estaban recibiendo al interior de las escuelas normales. La disertación se realizaba los días sábados, en presencia de las autoridades civiles, eclesiásticas y pedagógicas. Bajo el criterio del director de la escuela normal se definía el tema a exponer y al final se otorgaba una valoración cualitativa. En su elección no sólo intervino el lugar de saber del funcionario, también operó el lugar conferido como parte de los contenidos del plan de estudios para la formación de maestros y maestras.

Como ejemplo del lugar conferido a las salas de asilo en los exámenes finales encontramos la presentación hecha por el alumno maestro de la Escuela Normal de Institutores de Cundinamarca, el joven Gustavo Lleras titulada *Organización de las salas de asilo. Necesidad de plantear una en la capital de la república* como parte de los procedimientos para obtener el título de Maestro de Escuela Elemental y que fuera publicada en el periódico el

Maestro de Escuela en el año de 1874. Como examinadores estuvieron los señores Juan Molina, José Ignacio Escobar y Amadeo Weis bajo la inspección de los señores Dámaso Zapata, Director de la Instrucción Pública y de Martín Lleras en calidad de Director de la Escuela Normal. Allí el noble maestro Lleras propone la creación de las salas de asilo en la ciudad de Bogotá como parte de las medidas morales que se requieren para el encierro de aquellos de niños que deambulan por las calles, que por su pobreza no cuentan con la dirección de sus padres y con los recursos necesarios para asistir a la escuela, poniendo en peligro la puesta en marcha del proyecto republicano de formar ciudadanos:

(...) Pero hai ademas otros [niños] cuyos padres carecen completamente de recursos i no pueden concurrir a las escuelas por falta de vestidos, o lo que es mas lamentable, porque no tienen de que mantenerse i se ven precisados a buscar necesariamente lo necesario para la vida. Según mi parecer el número de esta clase puede ser igual, por lo menos a la mitad de los que concurren a la escuela. Los que pertenecen aquella, andan por la calles, unos desnudos, lo que es causa de la pérdida de la vergüenza, primer paso a la corrupcion; éstos casi piden siempre limosna porque carecen de fuerza para trabajar; otros aunque mui mal vestidos andan por la calle buscando su subsistencia: en unos o en otros es perjudicialisima su permanencia en la calle, porque no pueden si quiera tener idea ni aun de la mas indispensable nociones de moral; por el contrario se corrompen con los malos ejemplos que ven. (Lleras, 1874, p.570).

Lo expresado por el joven maestro da cuenta de la realidad de la tierna edad no sólo de la capital federal sino del país: antes que instruir hay que cuidarlos. Las condiciones precarias de pobreza restringen los ideales instruccionistas de preparar a los niños más pequeños para su ingreso a la escuela primaria. Antes que conducir para disciplinar el cuerpo de los más pequeños se debe gobernar para conservar la vida, suministrándoles un techo a los miembros de su familia, de un oficio a los padres para solventar las necesidades de alimentación, de abrigo y vivienda.

Otro de estos ejemplos para visibilizar la objetivación de la tierna edad a través de las salas de asilo se hace visible en la presentación hecha por la señorita Jenara Cote, alumna maestra de la Escuela Normal de Institutoras de Bogotá titulada *Las salas de asilo, su importancia social en el progreso de los demas establecimientos i su descripcion*, publicada en el periódico El Maestro de Escuela en el año de 1875. El panorama que describe la señorita Cote señala como vía para resolver las problemáticas sociales de la tierna edad el discurso de la caridad y la beneficencia cristiana. Las salas de asilo al quedar bajo el amparo de las voluntades políticas de los distritos, restringen la consecución de recursos económicos que permitan crearlas y sostenerlas, es por ello que se recurre a las buenas voluntades de ciudadanos caritativos, en especial de las damas adineradas para que suplan las funciones del Estado:

Las salas de asilo son una de esas instituciones que, como muchas otras han emanado de la caridad cristiana que impone a sus adictos la práctica activa de sus máximas.

En los pueblos civilizados vemos todos los dias organizarse sociedades benéficas sin mas objeto que aliviar la desgracia. Regularmente las personas que tales sociedades componen son desinteresadas i estan listas a dar una parte de su fortuna para la fundacion, de establecimientos para el desgraciado, los cuales fomenta o sostiene mas tarde el gobierno en vista de su importancia. (Cote, 1875, p. 856).

Las salas de asilo se configurarían desde el discurso de la higiene en aras de garantizar un mínimo de condiciones de salubridad que permitiera la disminución de las altas tasas de mortalidad infantil y por otro lado instruirlos en los saberes necesarios para el ingreso a la escuela primaria. Como individuos se les reconoce como el hombre del mañana, representan la constitución de la fuerza laboral que requiere el país, por eso el valor de acogerlos. El interés que despierta la regulación de su vida aunque se visibilice como una práctica filantrópica obedece a una práctica de gobierno que instala la mortalidad infantil una variable para hacer de sus

conductas útiles al proyecto de civilización y de progreso, visibles desde los argumentos que plantea el DOIPP para hacer de ella instituciones que instruyen desde la ciencia y cuidan desde la caridad:

Las salas de asilo no sólo tienden arrancar de las garras de la muerte i de las enfermedades a los niños indijentes, sino prepararlos para las tareas escolares, porque los niños que han estado en las salas de asilo llevan ya muchas ideas, i sobre todo, el habito de obedecer i estar ocupados en algo. Que diferencia entre estos y los que van a la escuela, sin ninguna idea para el aprendizaje, i lo que es peor, llenos de vicios i de pereza; es natural que estos últimos aprenden con mas lentitud i hagan mas pesada la tarea del maestro. (Cote, 1875, p.856).

El panorama aquí descrito nos permite ver cómo la objetivación de la tierna edad como etapa vital del hombre hacia finales del siglo XIX es un asunto que apenas empieza a ser considerado en nuestro país, se naturaliza la preocupación de disciplinarnos a través de la instrucción pero la conservación de su vida apenas empieza a tener eco al interior de la sociedad colombiana:

La primera infancia del hombre, época de la vida que mas cuidados reclama, es de la que menos solemos ocuparnos. Parece que la vida del hombre es una cosa casi indiferente en esta época, excepto para los autores de sus días. Los muchos niños que mueren ántes de cumplir el año, es cosa que merece fijar la atencion; casi una cuarta parte de los niños no llegan a esta edad. (Consejos acerca de la Educación de la Primera Infancia, 1872, p.1243)

Entre los factores que mayor ocasiona los decesos infantiles está la alimentación como un problema higiénico-social. Así lo afirma el médico Gabriel Castañeda (1899), miembro de la Junta Central de Higiene al señalar que:

El hambre viene acentuándose cada día más entre la clase menesterosa del país y amenaza seriamente a la clase media, pues la carestía de víveres y los artículos más necesarios para la vida han tomado proporciones desconocidas hasta el día. (p.391).

La materialización de las salas de asilo como la primera institución en instalar el discurso de la escolarización para la tierna edad en el marco de la configuración del sistema de instrucción público no sólo estuvieron sujetas a las voluntades políticas de los distritos, la escasez de dinero para su financiamiento y sostenimiento sino también las prácticas de oposición de los funcionarios conservadores quienes no veían con buenos ojos la objetivación de la infancia desde la cuna por parte del Estado. Esta es la hipótesis que plantea el Director de Instrucción Pública de Boyacá en su discurso a la Sociedad General de Institutores al señalar desde el orden político como algunos funcionarios públicos han sido indiferentes frente a lo ordenado por el DOIPP:

He procurado establecer aquí, en la capital del Estado, la Sala de Asilo creada por el Decreto Orgánico, cosa necesarísima, pues es asombroso cómo los niños desamparados están convirtiéndose en criminales; ha tocado con la beneficencia de la sociedad, que es la directamente perjudicada, en vista de que los Gobiernos, o no pueden, o no han prestado atención, ni a esta ni a otras creaciones importantísimas de este previsivo Decreto, y voy ya perdiendo la esperanza de fundarla con el auxilio solo de esa beneficencia. Una mirada digna de elogio es la única que ha respondido a la excitación hecha hace más de cuatro meses. (Chaves, 1881, p.26)

Junto a la oposición política de ciertos sectores conservadores y ortodoxos del país para llevar a cabo la institucionalización de la tierna edad a través de las salas de asilo empleando la enseñanza y el cuidado, la ausencia de condiciones higiénicas y de una red institucional especializada encargada de disminuir los altos índices de mortalidad infantil, se constituyeron en una de las causas para no llevar a feliz término este ideal instruccionalista, antes que un problema educativo, los niños y niñas menores de siete años representaron un problema social, intervenido desde los discursos de la caridad y la filantropía cristiana, dejando en un segundo plano los fines de objetivarlos para su ingreso a la escuela. La enseñanza se postergaría para la instrucción primaria y se privilegiaría el cuidado en los primeros años de vida. A continuación se presenta

como el discurso de la escolarización visibiliza a la tierna edad al interior de las escuelas elementales como instituciones anexas que los objetivaría desde los 5-6 años, empleando la enseñanza objetiva como método para instruirlos. El cuidado se configura en un objeto para afianzar el control de la moral a partir de 1880 con la llegada al país de distintas comunidades religiosas femeninas³⁵ y la enseñanza como propio del Estado.

2.5 Formación de maestros y maestras, primera enseñanza y lecciones de cosas: la instrucción de la tierna edad al interior de la escuela elemental y de párvulos.

La apropiación de la pedagogía pestalozziana como piedra angular de la reforma instruccionalista y del proyecto de recristianización instalado por la pedagogía católica, se constituyó en un acontecimiento que permitiría la consolidación de un discurso para la formación del hombre, bajo una concepción del sujeto que se desarrolla armónicamente desde lo moral, lo físico y lo intelectual y que tendría mayor resonancia desde 1870 para la consolidación del Estado-nación por parte de los liberales para el ejercicio de sus funciones como Estado docente. Desde esta concepción armónica del desarrollo sería posible por parte del Estado republicano el control del alma y del cuerpo a través del ejercicio de la función educativa.

El pensamiento del pedagogo protestante suizo oficialmente circuló por primera vez en nuestro país hacia mediados del siglo XIX para la transformación de los métodos de enseñanza de la Escuela Normal de Bogotá. Allí se fue configurando las bases que soportarían el saber pedagógico colombiano hasta principios del siglo XX, en cabeza de Don José María Triana y que fue empleado “como recurso para mejorar la enseñanza mecánica en las clases de gramática y aritmética de la Escuela Normal Lancasteriana de Bogotá entre 1845 y 1847” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Tomo I, p.13).

³⁵ Para ampliar análisis ver Londoño 2004

La configuración del saber pedagógico que allí se produce en torno a la formación del hombre fue determinante para la materialización de la reforma instrucionista y la pedagogía católica, en torno a los discursos de la pedagogía, la instrucción, la educación y la enseñanza, constituyéndose en objetos determinantes para la educación de la tierna edad y de los párvulos. En palabras de la historiadora y pedagoga colombiana Olga Lucía Zuluaga Garcés (2000) citando a José María Triana (1845):

Por primera vez, las nociones de educación e instrucción, el método de enseñanza y los deberes del maestro, se insertaron en el contexto de un discurso sobre el hombre y las facultades intelectuales. Así, el método dejó de ser el único elemento que expresaba la positividad del discurso de la enseñanza. Tal entramado de relaciones aparece en el programa de pedagogía, donde se formuló bajo las siguientes preguntas: ¿Qué es educación? ¿Qué es pedagogía? ¿Qué es instrucción? ¿Qué debe saber el que quiere instruir a otros? Puesto que en las escuelas sólo se trata de la instrucción, ¿qué debe hacer el profesor para proporcionar la educación? (p.11)

Estas discusiones fueron definitivas para la configuración del saber pedagógico³⁶ colombiano en torno a la educación del hombre desde su más tierna edad y que sería determinantes desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX para poner en funcionamiento el discurso de las facultades del alma, ya desde un discurso católico o protestante. Así lo afirma la profesora Olga Lucía Zuluaga al señalar que se constituyó

(...) una pedagogía de las facultades del hombre. Así entiende la educación como un desarrollo sistemático de las facultades del ser humano desde el *nacimiento* [cursivas

³⁶La importancia de la reforma que introdujo Mariano Ospina hacia el año de 1884 radica en que permitió la transformación de las escuelas primarias dedicadas al entrenamiento en la enseñanza mutua desde el año de 1822, a través del Manual del sistema de enseñanza mutua del inglés Joseph Lancaster, en una institución formadora de maestros, empleando los métodos pestalozzianos y los principios de pedagogía que se encontraban en el Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, el Manual del profesor primario, el Manual que debe tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según el método de Pestalozzi y el Manual que contiene los diversos cursos en que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el método de Pestalozzi, i reglas que debe practicar los maestros para hacer buen uso de los cuadros (Zuluaga, 2001).

añadidas] hasta la adolescencia; esto sin descontar el desarrollo de “ciertas fuerzas”. Así mismo, considera la pedagogía como la suma de los principios y de los medios que posee la educación; en este sentido, la concibe como ciencia y arte. Ciencia cuando funda los principios; arte cuando señala los medios para la educación. Finalmente asigna a la instrucción, como parte esencial de la educación, el descubrimiento de los conocimientos positivos y talentos del ser humano (Zuluaga, 1999, pp.413-414)

La importancia de la pedagogía pestalozziana apropiada en la reforma instruccional de 1845 radica en que se sientan las bases para la configuración de un saber pedagógico entorno a la educación del hombre desde su más tierna edad, a través del desarrollo armónico del ser humano considerado en su totalidad como cuerpo, corazón y espíritu, por medio de la educación física, moral e intelectual (Zuluaga, 1999) y que sería fundamental para la objetivación de los niños tiernos y párvulos al interior de las escuelas primarias y de los procesos de formación de maestros y maestras en el marco de la reforma instruccional y la hegemonía de la pedagogía católica. La relación Pestalozzi-escuelas normales-instrucción elemental permitió producir un discurso y una práctica para la configuración de la enseñanza infantil como el primer nivel del sistema de instrucción, empleando la instrucción elemental para el ingreso a la escuela primaria. El lugar que le confirió el Estado como el saber oficial tanto para la formación de maestros como para la instrucción primaria permitió producir hibridaciones con el pensamiento pedagógico de Fröebel y Montessori para la emergencia de las escuelas infantiles y a la vez ser el soporte discursivo del oficio de la maestra-jardinera.

La objetivación de la tierna edad al interior de las escuelas elementales anexas a la escuela primaria se llevó a cabo empleando como soporte discursivo el principio pestalozziano que señala que se instruye al niño según el orden en que se desarrollan sus facultades mentales:

El primer principio y el fundamento de toda su obra, es que las facultades mentales se descubren en orden definido, y que la verdadera instrucción debe ser aquella que se adapte

más a cada periodo del desarrollo mental y tienda directamente a promover el progreso inmediato. (Pestalozzi, 1893, p 276).

Antes que la edad fue el orden en que se desarrolla la facultad intelectual el principal criterio de clasificación escolar empleado por los maestros para introducir a los niños y las niñas en las prácticas de escolarización infantil. Para analizar los usos de las lecciones de cosas en la tierna edad de 5-6 años se rescribió los usos que plantea el pedagogo liberal Romualdo Guarín, quien escribió la *Guía de Institutores* en el año de 1874, publicada en el periódico de La Escuela Normal entre 1874 y 1875, y adoptada para la enseñanza primaria. En palabras de la historiadora Miryam Báez Osorio (2004):

Esta obra fue el resultado y la verdadera síntesis de la experiencia pedagógica del señor Guarín. Contemplaba, entre otros aspectos, comentarios a la normatividad educativa de la época, el pensamiento del gobierno y, sobre todo, orientaciones para el trabajo docente, fruto, precisamente, de la propia experiencia del autor. (p.172).

Su nombre hace parte de la lista de maestros que durante la reforma instruccionalista de 1870 hizo posible la institucionalización del pensamiento pedagógico promovido por los liberales radicales para la preparación de maestros en las escuelas normales y para los que ejercían en las escuelas primarias, determinantes para la apropiación pestalozziana al interior del saber pedagógico colombiano. Sus reflexiones giraron en torno a temas como:

El concepto de educación, el oficio del maestro, la educación moral, el estímulo a los niños, el procedimiento en la enseñanza de los deberes, el carácter, los hábitos, la imitación, las relaciones con los padres de familia y las autoridades, la organización de las escuelas, los métodos de enseñanza, la manera de enseñar las distintas áreas del saber y muchos otros aspectos. (Báez, 2004, p.172).

El señor Guarín fue como muchos otros de los maestros invisibilizados por los relatos históricos como un verdadero “sujeto de saber” parafraseando a la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999). Su relación con el saber pedagógico que circulaba en Colombia a través de la episteme clásica le permitiría producir un discurso y una práctica para el oficio del maestro de la escuela primaria. Una de sus principales fuentes para su apropiación fue el periódico de la Escuela Normal, soporte discursivo para ejercer su oficio. Así narra su relación con el semanario instruccional cuando asume la dirección de las dos escuelas de niños de la Catedral en Santafé en el año de 1872, junto al señor Adolfo Pinillos:

(...) era para mí una empresa que demandaba conocimientos superiores a los adquiridos por los cursos anteriores de pedagogía que había hecho i por la atenta lectura de cuanto se había publicado hasta entonces en la Escuela Normal, único texto que sobre la nueva pedagogía había podido consultar. (Guarín, 1875, p.165).

Su formación no sólo estuvo determinada por los discursos y prácticas que circularon en el periódico de la Escuela Normal, sino también por los cursos que tomó bajo la dirección del pedagogo alemán Ernesto Hotschick cuando se desempeñó como el primer rector de la Escuela Normal Central en el año de 1872. Su trayectoria formativa el mismo la resume como resultado de

Tres años de constante lectura de diferentes obras de buenos pedagogos, de mui extensas observaciones en la dirección de las escuelas anexas a las Normales, en las sabatinas, en los exámenes de grado, en los de prueba, i en fin en la más activa práctica durante dicho tiempo. (Guarín, 1875, p.166)

El fruto de esta constante formación por lo más selecto de la pedagogía clásica que circuló durante la reforma instruccional se materializó en la Guía de Institutores y que le mereció ser publicada en el periódico de la Escuela Normal desde 1874 hasta 1875. Allí se

difundió “como una colección de experiencias en la aplicación del sistema de Pestalozzi, sobre todo en la enseñanza de las matemáticas” (Loaiza, 2007, p.85) y se constituyó “en un documento valioso destinado a servir de guía en los tres niveles de enseñanza primaria, es decir, elemental, medio y superior (Báez, 2004, p.150). Su obra en su concepto “deficiente”, requirió ser fortalecido, para ello incluyó un apéndice que contenía extractos del escrito del pedagogo alemán Alberto Blume para la organización de las escuelas de Bogotá, director de la Escuela Normal Nacional del Estado de Santander y miembro de la primera misión pedagógica alemana. Allí circularon como parte de las recomendaciones para los maestros de las escuelas primarias nociones para la organización de la “primera enseñanza”, dirigidas a los niños de tierna edad que se encontraban entre los 5 y los 6 años.

La enseñanza dirigida a niños de tierna edad presenta al maestro una tarea sumamente difícil. El que conoce el estado de la inteligencia de niños de 5 o 6 años que entran a la escuela por primera vez; la escasez de atención i de hábitos de observar, de escuchar i de hablar; el poco desarrollo de sus sentidos; la dificultad con que se expresan; en una palabra, el que conoce la naturaleza de sus inteligencias, no negará que es tarea muy difícil desarrollar las facultades en jermen de 60, de 40 o de 20 niños; i ocuparlos siempre de un modo conveniente. Despertar en estos seres, por naturaleza inquietos, el espíritu de observación, de análisis i de investigación; fijar en su mente de un modo perdurable los medios de pensar con certeza, expresarse con claridad i hacer buen uso de sus facultades intelectuales, es una tarea más difícil que cualquier otra en la enseñanza. (Guarín, 1876, p.323).

En los argumentos expuestos por el pedagogo alemán Blume se evidencia una reelaboración de los criterios de clasificación escolar, al definir el nivel de desarrollo intelectual y no la edad para la organización de las distintas escuelas, permitiendo al maestro graduar la enseñanza a partir del grado de conocimientos que el niño trae de su hogar y por ahí de paso subsanar el déficit de personal docente:

Escribió para las escuelas de Bogotá, sujetándose provisionalmente a la graduación de las escuelas elementales, medias i superiores que de ellas habia hecho el Consejo de instruccion primaria; i aunque esta misma division no es la que tienen o pueden tener las de todas las otras poblaciones, creemos sinembargo que ella es mui útil para las que puedan darles a sus escuelas esas misma; i si nó, a muchísimos maestros convendrá establecerla con provecho dividiendo convenientemente su escuela en dos o tres secciones que cursen en esa gradacion. (Guarín, 1875, p.165).

Sobre el principio que la organización de la instrucción “debe acomodarse a la comprension del que la recibe; esta es una lei invariable del sistema de Pestalozzi, fundada en la naturaleza humana” (Guarín, 1876, p.324), el funcionamiento de la primera enseñanza debe desarrollarse atendiendo las siguientes recomendaciones:

Que los niños de esa edad trabajen solamente tres horas diarias, o cuatro si no cuenta con mui buen clima;

Que tengan un solo maestro;

Que la enseñanza se acomode al círculo de ideas que los niños llevan a la escuela;

Que el trabajo en las primeras semanas sea mas juego que trabajo, i que se les haga ameno por cuantos modos sea posible, para que el niño considere la escuela como un lugar donde se le proporciona placer;

Que en primer tiempo los niños trabajen hablando en voz alta para que no hallen mui notable diferencia entre la escuela i la casa, donde todo lo hacen hablando con la mamá o con los hermanos. El niño pequeño necesita jugar hablando, trabajar hablando i aun comer hablando;

Que las primeras lecciones no sigan un orden riguroso, pero que sean, eso sí preparatorias de la leccion siguiente; i

Que se coloque en esas escuelas al maestro más hábil, mas entendido i de mas actividad, i en ningun caso a un principiante en la práctica de la pedagogia. (Guarín, 1876, p.324)

Estos principios o leyes que soportan la primera enseñanza se pueden evidenciar para la enseñanza de las primeras letras en la tierna edad. El señor Blume recuerda a los maestros que:

Constantemente han dicho los mejores pedagogos que las letras no deben formar la primera enseñanza en una escuela elemental con niños de 4 a 7 años de edad. (...) La primera instrucción debe darse con enseñanzas que, en primer lugar, se acomoden a la manera como han vivido los niños antes de ir a la escuela; i que, en segundo lugar, preparen su entendimiento i sentidos para los otros ramos de estudio. (Guarín, 1876, p.324)

Atendiendo este principio, la instrucción de las primeras letras deberá incluir la enseñanza del dibujo como la experiencia que permitirá a los niños de tierna el aprendizaje de la escritura:

Siendo la enseñanza de dibujo la más amena para los niños de tierna edad, es por ella por la que conviene empezar en la escuela. El maestro tratará de combinar la enseñanza objetiva con el dibujo, sin perder de vista que el objetivo principal de estas primeras lecciones es el de fijar la atención de los niños, educarles la voz i el pulso, inspirarles afecto hacia el maestro i apego por la escuela. Luego se pasará al dibujo de rasgos que preparen al niño para el aprendizaje de la escritura, ejercitándolos en el trazo de perfiles o palotes de dirección determinada. Deben practicarse algunos ejercicios que aclaren las ideas del niño sobre su mano derecha e izquierda, sobre los lados superior e inferior de la pizarra i del tablero; porque es preciso que se familiarice con la significación de términos que han de emplearse con frecuencia en la enseñanza. (Guarín, 1876, p.324)

La delimitación de un discurso para la instrucción de la tierna de edad de 5 a 6 años a través de la primaria enseñanza apropiada por el alemán Alberto Blume y puesta en circulación para la formación de los maestros, permitió sentar las bases para su objetivación empleando las lecciones de cosas como método para la enseñanza de la lectura y del dibujo infantil, en el marco de la instrucción primaria. Vale la pena destacar que los contenidos que se producen tienen un marcado interés en preparar a los niños tiernos para la enseñanza de los saberes, dado que ellos les posibilitaría el ejercicio de un oficio, si bien se sigue el principio pestalozziano de instruir según el grado de desarrollo de la facultad intelectual, los usos que se le asignan a éstos

durante el periodo de la percepción intelectual, que va desde los tres a los siete años no reconocen la naturaleza infantil de la tierna edad, parafraseando a los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1905) en lugar de emplear ejercicios para los sentidos externos, a la fantasía, a la percepción y el juicio, se emplean el uso de las lecciones para el desarrollo del plan de estudio propio de la escuela primaria.

Simultáneamente a los discursos de objetivar a los niños de 5-6 años a través de la primera enseñanza, circuló en pleno auge de la reforma instruccionalista las escuelas de párvulos para llevar a cabo la instrucción de los pobres. Me refiero al artículo publicado en el periódico de la Escuela Normal en el año de 1872 titulado *Instrucción popular. De la educación del pueblo. Ventajas de propagar la educación. Escuelas de párvulos. Hábitos de investigación*. Allí se hace visible que la educación de la tierna edad a través de las escuelas de párvulos es propia de las familias ricas y se propone apropiarse el saber producido allí para instruir al niño de mayor edad. No se pretende transferir o igualar los fines sociales que le son inherentes a las clases más acomodadas, dado que las fronteras entre los hijos del gamonal y del campesino se mantienen. Al acercarlo a la ciencia y a literatura no se espera por ejemplo que “un filósofo herraría un caballo, o tejería un paño” (Instrucción popular, 1872, p.243), lo que pretende es dotarlo de un saber que lo habilite para trabajar y “ganar el plan” de cada día. Para ello se usan las escuelas de párvulos como “parte de los métodos para transmitir la enseñanza a los pobres” (Instrucción popular, 1872, p.244).

Entre las ventajas desde el orden del saber escolar se puede evidenciar que allí se aprende por un gusto que se conduce a través de la enseñanza: “En las escuelas de párvulos bien dirigidas adquieren los alumnos muchos conocimientos, i los adquieren con gusto” (Instrucción popular, 1872, p.244). A diferencia del pedagogo Alberto Blume que emplea las lecciones para la

instrucción infantil, se propone no emplearlas y privilegiar desarrollar la investigación en los niños para conducirlos a despertar una “cultura intelectual temprana”, antes que transmitir se debe investigar:

Es digno de observación que en el sistema que rige para los párvulos, está casi o enteramente excluido el aprender lecciones. No es de esperar que en el tiempo que los niños pobres dedican expresamente a su educación, puedan adquirir muy amplios conocimientos; pero pueden adquirir algo de muchos resultados que la simple enseñanza de escuela, y este algo es el deseo de investigación y los hábitos de ella. (Instrucción popular, 1872, p.244).

Un segundo modo de apropiación del pensamiento pestalozziano para la objetivación de la tierna edad se puede visibilizar la tesis de la señorita Isabel Guerrero que elaboró para optar el título de Maestra de Escuela Superior, otorgado por la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla titulada *Como debe ser la lección de la maestra en una escuela de párvulos*, publicada en el año de 1922 en la Revista de Instrucción Pública del Atlántico. Allí se hace visible la relación entre la antropología, la educación sensorial de corte pestalozziano y la pedagogía católica como soporte discursivo para la delimitación del oficio de la maestra parvularia.

La antropología es entendida como “la ciencia que estudia y considera al hombre física y moralmente y en sus relaciones con los seres que lo rodean” y proporciona la maestra un conjunto de “datos antropológicos” para conducir al hombre que habita en el cuerpo del niño, permitiéndole conocer no sólo “al hombre formado sino principalmente al hombre que se va a formar: al niño” (Guerrero, 1922, p.370). La tierna edad es una etapa de la vida que representa “el germen, la esperanza, el hombrecillo del porvenir” (Guerrero, 1922, p.370), dicha potencia es creación de Dios, por lo tanto le corresponde al maestro ser la herramienta que permita desarrollarla, antes que “creador es cooperador” (Guerrero, 1922, p.371).

La condición de amoralidad de la infancia según la psicología racional logra superarse cuando los niños y niñas arriban a los seis años, dicho principio es apropiado por la pedagogía católica para objetivarlos desde la educación moral que ya viene recibiendo desde el seno materno:

Y no me digan que un niño de 6 años no tiene conciencia y nada puede aprender; pues aprende más que en toda la vida aunque viva los años del Patriarca Abraham”

No tendrán la conciencia reflexiva que nos hace responsables, pero sabrá a su modo la moral que le hayan inspirado y llevará en su sangre y primeras lecciones el germen de las pasiones, virtudes y vicios de la vida. (Guerrero, 1922, p.372).

El tránsito de un estado amoral a uno racional marca el establecimiento un conjunto de condiciones para instalar una práctica que permitirían llevar a cabo la “enseñanza de los primeros años” (Guerrero, 1922, p.372), sobre el discurso de la educación sensorial y que permitiría conducir a la tierna edad de la imperfección a la salvación de su alma, empleando el desarrollo intelectual:

La cuidadosa e inteligente educación de los sentidos externos es una de las cosas esenciales en esta edad del niño; pues sabemos que ellos son poderosos auxiliares de la inteligencia y funcionando bien el desarrollo intelectual es seguro. La imperfecta percepción de los objetos puede ser resultado de defecto físico y entonces toca el médico intervenir en su corrección, pero también puede ser causa del poco hábito de observación en los niños, y siendo entonces defecto intelectual el trabajo corresponde al maestro. (Guerrero, 1922, p.373).

El saber escolar que empieza a configurar el maestro para la enseñanza de los párvulos emplea la educación sensorial como soporte discursivo y las relaciones que se tejen entre el procedimiento y la forma. La intuición como procedimiento permite que “el niño aprende palpando los objetos a la que ha de referir la enseñanza y observándolos con esa curiosidad

innata en ellos y que es como la fuente de los conocimientos que adquieren” (Guerrero, 1922, p.373). Para la maestra Guerrero la intuición también puede usarse como método específico para la enseñanza de los más pequeños, pues les:

Hace fácil el estudio, fecundo, le hace ver en toda su poesía y frescura ese mundo de cosas que no empiezan a brotar como un catálogo como en un museo, sino vivo, diverso, móvil, rico y lleno de atractivos con la naturaleza misma (Guerrero, 1922, p.373).

Se hace visible en los usos de la intuición como procedimiento y método empleando la psicología racional de corte pestalozziano en que se aprende enseñando “primero los objetos, luego vendrán las palabras; la naturaleza ha instruido así al niño. Su regla ha sido: las ideas antes que los signos” (Zuluaga, 1979, p.103). La heurística como forma definida “como el arte de hablar la verdad” al interior de las escuelas de párvulos (Guerrero, 1922, p.373), allí el maestro empleando las conversaciones le permitirá examinar su desarrollo intelectual. Vemos acá una clara relación de la señorita Guerrero con los planteamientos expuestos en Elementos de Pedagogía en la sección que corresponde al arte de la educación. Allí se señala que la relación entre los métodos, las formas, los procedimientos y los sistemas de enseñanza son los conceptos que le permitirán al maestro llevar a cabo la metodología general. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.200).

Para el desarrollo de las lecciones le corresponde a la maestra excitar la curiosidad y el interés de los niños empleando como medio el juego, siempre debe estar atenta de hacer de ellos un binomio permanente, pues es lo que permitirá que “jugando ha de ser la mejor manera de enseñarle” (Guerrero, 1922, p.374). El juego permite someterlo para conducir su voluntad a partir del placer que les despierta y desde allí crear las condiciones que hagan “creer que está jugando, y aprender sin sentirlo” (Guerrero, 1922, p.374). Vemos aquí funcionando el interés, la

enseñanza y la voluntad como conceptos que va produciendo siguiendo los análisis de Dora Lilia Marín Díaz (2012) una naturaleza infantil desde el “énfasis filosófico de la tradición pedagógica germana” apropiado para para hacer los párvulos “una forma de *ser* y una posibilidad de alcanzar un deber *ser* propio del hombre” (p.38), no para que aprendan a conocerse así mismo como máxima experiencia de realización del sujeto infantil sino como una práctica para regularlo al hombre desde su más temprana edad, pues su condición amoral no le permite hacerse cargo de sí mismo, su permanente estado primitivo marcado por el pecado original será una condición para conducirlo durante toda su infancia desde la religión y no desde sí mismo.

A lo largo de éste capítulo se pudo evidenciar como la instrucción elemental se fue constituyendo como la práctica de saber que permitió la objetivación de la tierna edad a través de las escuelas elementales que funcionaron como anexas a la escuela primaria. Allí las lecciones de cosas fue el método empleado por los maestros para enseñarles aritmética, silabeo y dibujo, permitiendo sentar las bases para la constitución de la primera enseñanza. La concepción trídica del sujeto de Pestalozzi fue apropiada como parte de los discursos que quisieron institucionalizar los liberales radicales para enseñar y cuidar a los niños tiernos al interior de las salas de asilo. La formación de maestros y maestras se constituyó en una superficie de saber para la circulación y apropiación de los métodos pestalozzianos y fröebelianos para hacer de la educación de la tierna edad un objeto de enseñanza para su formación como institutores e institutoras.

El pensamiento de Fröebel circuló durante la pedagogía católica como discurso catolizado para educar moralmente a la tierna edad. La ausencia de razón se constituyó en el discurso que permitió diferenciar e individualizar a la tierna edad y a los párvulos como subjetividades que delimitaría las fronteras entre la escuela y el hogar, entre lo público y lo privado, entre el maestro y la madre, entre la instrucción primaria y la primera educación. La

celebración del cumpleaños número 7 les permitiría acceder a formalmente a los rudimentos de la ciencia desde el momento en que se matricula en la escuela primaria y a participar del banquete eucarístico de la primera comunión.

Se intentó describir y analizar el papel que ha tenido la escuela en la producción de discursos, de prácticas y de subjetividades que permitieron la configuración de un saber escolar para la educación de la infancia un siglo antes que se reglamente oficialmente como parte del sistema educativo y como un nivel independiente de la instrucción primaria. El papel de los maestros y maestras de la escuela elemental jugaron un papel determinante para ir configurando un saber escolar que educara e instruyera a la tierna edad y a los párvulos, a partir de la lectura local del pensamiento de Pestalozzi y Fröebel.

En el próximo capítulo se describe y se analiza la constitución de la primera educación como la práctica de saber que se produce al interior de las prácticas domésticas para la educación moral de la tierna edad. Junta a ella coexistió tímidamente la instrucción elemental para la educación intelectual y moral de los párvulos. El amor maternal emerge como discurso que legitima y le da identidad a la madre en su rol como la primera educadora y como estrategia para la cristianización de los colombianos desde el interior de los hogares, en respuesta a las fisuras que instalaron los liberales radicales al constituir el amor pedagógico como el discurso que le permite a los maestros ser educadores e institutores de la infancia. Se muestra a través de las tesis de las alumnas-maestras de la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla como se empieza a producir un discurso que permitiría sentar las bases para la emergencia del oficio de la maestra-jardinera. La hibridación de la primera educación y de la instrucción elemental se produce en el marco de las prácticas de gobierno que se despliegan a través de la escolarización que se producen tanto en el hogar como en la escuela, constituyéndose en condiciones de existencia

para la emergencia de la enseñanza infantil como el nivel específico para educar a los párvulos al interior de la educación infantil.

Capítulo 3

Formación de maestras, educación de la mujer y amor maternal: educar a la tierna edad a través de la primera educación: 1870-1930

Para el desarrollo de este capítulo se tomó como referente de análisis la configuración del dispositivo de maternalización-infantilización propuesto por Cristina León (2012) para describir y analizar algunas de las prácticas y discursos que objetivaron la educación de la mujer desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en Colombia y que permitieron se produjera un saber para el ejercicio de la maternidad tanto en el hogar como en la escuela al interior de las escuelas normales de institutoras, constituyéndose en una de las condiciones de existencia de la primera educación como una práctica de saber para educar a la tierna edad.

Según León (2012) la configuración la subjetividad de la mujer-madre como uno de los modos de expresión de lo femenino y la dependencia de la infancia a los cuidados maternos en la modernidad se materializa en tres momentos: “la responsabilidad social impuesta a la madre, (...)”, “la culpabilización a las madres” (...) “y la alianza entre el médico y madre” (León, 2012, pp. 9-10). A la organización y puesta en marcha de dicho dispositivo se puede agregar un cuarto momento y es el papel de salvadora de las almas infantiles que inicialmente se configuró como una preocupación propia de las madres y que se hibridaría con el rol educativo de las maestras de las escuelas primarias y superiores como condición de existencia para la emergencia del oficio de la maestra- jardinera, ya no para gobernar desde el hogar sino al interior de las escuelas infantiles. En su interior se articulan los cuidados maternos propios de las madres, la instrucción necesaria para el ingreso a la escuela primaria y la educación para el desarrollo del carácter, lo

que permitiría constituirse a la vez como la primera educadora e instructora de la tierna edad y de los párvulos.

La objetivación de los niños tiernos a través de la primera educación sentaría las bases para la individualización de la educación infantil al interior del kindergarten y de las escuelas de párvulos y montessorianas para educarlos por fuera del hogar antes de su ingreso a la escuela primaria. La configuración de la primera educación se constituyó en una práctica para la conducción del hombre desde sus primeros años en doble vía: la primera de procedencia católica educaría para corregir los efectos del pecado original; la segunda de origen protestante y laica educaría para desarrollar a la tierna edad desde la ciencia y no a través de la religión.

La hipótesis que orientó la rescritura de las fuentes primarias parte de los procesos de objetivación de la mujer como madre que se produjeron tanto al interior del hogar como en la escuela para la conducción del hombre desde su más tierna edad, empleando para ello manuales, conferencias, tesis de maestras y maestros, trabajos académicos e informes de instrucción y educación que circularon y fueron apropiados e institucionalizados para la educación de los niños tiernos a través de la primera educación, cuyo objeto se configuraría para llevar a cabo la salvación del alma infantil, empleando para ello la educación doméstica como parte de las prácticas de recatolización del pueblo colombiano entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

El Estado desde el discurso de las facultades del hombre, en especial la moral e intelectual se instalaría para intervenir los hogares a través de la primera educación. La desconfianza que se depositó en ellas sería puesta en el debate público empleando la prensa instruccionalista como medio que permitiera ratificar su injerencia en la educación de la tierna edad. Si bien como lo afirma Oscar Saldarriaga (2003), la Iglesia católica es la guardiana del

mundo doméstico, del reino de la familia, visible en el ejercicio de la autoridad paterna, la institucionalidad del matrimonio y la formación ética de la infancia, esta última se vio afectada cuando el Estado promovió la moral política y la instrucción por fuera de la escuela primaria, al pretender modificar el orden definido por Dios: la moral como competencia de la Iglesia y la ciencia como propia del Estado. La primera exclusiva de la familia, la segunda perteneciente a la escuela primaria.

Para el desarrollo del capítulo se partió por señalar el papel de la mujer-madre como garante de la educación de sus hijos en sus primeros años de vida, empleando para ello el amor maternal, la constitución del hogar como institución privilegiada para llevar a cabo la educación moral y desde allí desarrollar el carácter y la virtud, columna vertebral de la educación del hombre. Durante el periodo del olimpo radical circularon a través de la prensa instruccionalista una serie de debates que pusieron entre dicho el papel de las familias y en especial de la madre para llevar a cabo la primera educación al interior de los hogares y que se hizo visible en las tensiones que se tejieron entre la educación (desarrollo moral) y la instrucción (desarrollo intelectual) como conceptos que delimitarían su objeto: educarlos o instruirlos.

El ejercicio de la función docente por parte del Estado durante la reforma instruccionalista de finales del siglo XIX permitiría cruzar las fronteras que delimitaban la educación pública y la educación doméstica: la familia. La estrategia fue instalar la desconfianza sobre ella y desde allí formar a la tierna edad a través de sus madres, sobre la base de un sistema de instrucción pública laico –desplazamiento de la moral católica por una moral protestante-; público-tensión entre el hogar y la escuela, gratuito y obligatorio-luchas entre el Estado y la Iglesia por el ejercicio de las funciones docentes.

El amor maternal fue uno de los blancos de ataque que emplearon los liberales para ir produciendo una serie de fisuras al interior del hogar y desde allí visibilizar la inferioridad de los saberes que circulaban y se apropiaban, pues se soportaban en la religión y no en la ciencia. Con la recatolización del país se reivindica el papel de la madre como la primera educadora de la tierna edad a través del amor maternal y como estrategia que permitiría educarlos para conducir sus almas a la vida eterna y por ahí de paso garantizar que el sagrado corazón de Jesús sea quien gobierne el destino de los colombianos y no los discursos y prácticas que instala la ciencia y el modernismo.

3.1 Amor maternal, desconfianza en el hogar y tierna edad: el desarrollo moral como la cúspide de la primera educación

La educación moral, obra infundida por Dios en nuestras almas, debe enseñarse al niño, antes que empiece a balbucir el dulce nombre de MADRE; (...) “Las madres son las llamadas a grabar en el corazón de su hijos las impresiones más necesarias a la práctica de la virtud”

(Bolivar, 1918, p.107)

En este apartado se describen algunas de las tensiones, de los discursos y prácticas que en el marco de la apropiación de la pedagogía pestalozziana u objetiva-intuitiva durante la reforma instruccionalista hasta la hegemonía de la pedagogía católica, fueron apropiados para llevar a cabo la educación de la mujer para el ejercicio de su maternidad, tomando como objeto el desarrollo del carácter y de la virtud en la tierna edad, cúspide educativa de la primera educación. Estas luchas se tejieron entre la Iglesia y el Estado por el monopolio de la función educativa y que fueron visibles al momento de definir los discursos y las prácticas que soportaron el desarrollo de

las facultades morales e intelectuales de los niños en sus primeros años de vida para la configuración de la primera educación.

Según lo planteado por Saldarriaga y Sáenz (2007) y Martínez Boom (2012), la llegada de los liberales radicales al poder en el año 1870 produce una ruptura al interior de las prácticas educativas que se venían gestando desde la colonia para la configuración de un sistema de instrucción. Educar, es decir, desarrollar la facultad moral en la infancia era objeto exclusivo del clero católico y se ejercía por medio de las prácticas de evangelización tanto en la parroquia como en el hogar. Instruir, ósea, desarrollar su facultad intelectual eran funciones propias del Estado y se llevaban a cabo en las escuelas de primeras letras y posteriormente en las escuelas primarias, bajo la dirección de un maestro público. Al configurarse el naciente Estado-nación colombiano bajo las coordenadas de un sistema de instrucción público, laico, gratuito y obligatorio se producen una serie de fisuras al interior del monopolio educativo que administraba la Iglesia, pues el Estado no sólo va educar sino instruir al mismo tiempo a la infancia. Las tensiones que se producen entre el Estado y la Iglesia están enmarcadas en las luchas que desde principios del siglo XIX se tejieron tienen como antecedente siguiendo al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (1986) a un conjunto de fuerzas que venían desde la colonia y que buscaban:

Definir jurisdicciones, localizaciones, intercambios e individualidades en la práctica pedagógica. Las pugnas entre estas fuerzas generaron dos tipos de estrategias, la del poder político y la del poder moral, que no deben entenderse como opuestas, por el contrario, sus relaciones fueron a veces coincidentes, otro tanto complementarias, en algunas circunstancias de dominación, pero también en algunos casos opuestas; ambas estrategias tenían como blancos: el saber, el maestro, las instituciones de saber, el hombre, la moral, [la familia, la infancia] en fin, toda la trama moral, política, social y de saber que constituían la práctica pedagógica. (p.40).

Según lo propuesto por Martínez y Rojas (1984) la educación pública en nuestro país desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX se llevó a cabo por dos vías: la instrucción y la educación. La primera se sustenta en los saberes que provienen de la ciencia, la segunda se debate entre la moral de procedencia católica y la ética de origen político. Desde la colonia hasta la reforma instrucionista de 1870 el monopolio de la educación era un asunto propio de la iglesia católica, dado por mandato divino le corresponde ser la guardiana de la familia, pues allí junto a la religión se constituyen en “robustas columnas en que se apoya el edificio social” (Ocampo, 1890, p.27). Sin embargo con la llegada de los liberales radicales la aparente armonía entre el Estado y la Iglesia se ve alterada y trastocada por el ejercicio de las funciones docentes y magisteriales ya no sobre la base de una moral católica sino desde una moral protestante. Dicho control le permitiría la regulación de los saberes, de las posiciones de sujeto y de los procesos de institucionalización en torno a la primera educación y que ya empezaba a visibilizar en la Constitución de 1853 al reglamentarse las funciones entre la Iglesia y el Estado.

Si bien a la Iglesia se le reconocía socialmente como la guardiana y garante de la educación moral de la infancia al interior del hogar, el Estado en el ejercicio de sus funciones docentes va tomando como objeto la formación de la tierna edad a través de la educación de la mujer para llevar a cabo sus funciones como su primera educadora. Educar al hombre desde su más tierna edad se fue configurando en un objeto de saber y de poder, pues gobernándolo desde la cuna se lograría llevar a feliz término al entonces naciente Estado-nación por los senderos del progreso, de la modernidad y de la ciencia:

Y es que jamás serán excesivos los esfuerzos que se hagan para la buena conducción de la niñez; porque la niñez es una cosa sagrada; porque de la niñez depende el porvenir de las naciones y de los pueblos; porque la niñez es el embrión de las sociedades futuras, la

columna que debe conducir al mañana los tesoros del pasado, y el libro en blanco en el cual se debe grabar ese conjunto de verdades universales patrimonio de la humanidad. Nada tan simpático hay en la sociedad como la niñez; y nada que llama tanto la atención de los hombres pensadores como el modo de conducirla. (“Discurso pronunciado,” 1882, p.3)

La estrategia empleada por lo liberales fue instalar la desconfianza y la inferioridad de las prácticas domésticas como obstáculos para la primera educación, haciendo uso de la prensa instruccionalista³⁷ como una superficie de saber para instalar un conjunto de prácticas y discursos de procedencia laica y protestante, que permitió hacer de la educación de los más pequeños una estrategia para la conducción de sus conductas y que se produce en el marco de la invención de lo social entendido como aquel “campo inventado estratégicamente que permitiría la producción, conducción, gestión e identificación de sus llamadas necesidades o aspiraciones naturales” (Saldarriaga, 2003, p.195), haciéndose visible en las aspiraciones del Estado de consolidarse como nación desde la instrucción y la ciencia a través de la primera educación.

Según Oscar Saldarriaga Vélez (2003) apoyado en los análisis de Michel Foucault (1976, 1978, 1981), Jacques Donzelot (1979) y Gilles Deleuze (1979), se describe la intervención de las familias como parte de los procesos por el cual el gobierno de la tierna edad como población fue posible en la medida en que se reestructuraron las funciones asignadas tradicionalmente a la

³⁷La prensa es un asunto propio de la modernidad; en ella se conjugan dos de sus procesos tutelares: el primero, la conformación de la esfera pública como ámbito separado y diferenciado de los mundos privados y domésticos, esfera en la cual se desenvuelve la política, como acción (praxis) y como discurso (lexis), orientados ambos hacia la conducción de la vida en común y en la cual la prensa y los impresos juegan un papel fundamental; el otro proceso tiene que ver con la formación de la opinión pública, lo cual contribuye a la configuración de una instancia separada del Estado que juzga en nombre de la razón y debate libremente los principios que deben regir el orden social, las medidas de los gobiernos, así como las expresiones públicas de los diferentes actores en la vida de las comunidades y las naciones. [...] Las publicaciones periódicas tuvieron en sus inicios una función pedagógica, consistente en divulgar, explicar y difundir entre el conjunto de los sujetos sociales las mutaciones culturales propias de la modernidad, sirviendo así de vehículo para la transformación del viejo orden y para cambiar los universos mentales, los imaginarios tradicionales, los valores, los comportamientos, los lenguajes y hasta la simbólica y la iconografía, con lo cual permitieron hacer generales los referentes que definen esa época, que en Occidente hemos llamado modernidad” (Uribe y Álvarez, IX, 2002).

organización familiar y que se hacen visibles al instalar la instrucción de los niños y niñas que allí se encontraban, empleando ejercicios físicos, morales e intelectuales que potenciarían su desarrollo armónico. El revolcón que producen los liberales radicales al interior de las familias en el marco de la constitución de un sistema de instrucción público, laico, gratuito y obligatorio Jaramillo (1984), Silva (1989), Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Saldarriaga (2003); Ossa (2011) fue pretender remplazar tajantemente la moral católica por una moral política e instalar allí la educación intelectual para los niños menores de siete años.

La primera educación bajo las coordenadas discursivas de la Iglesia católica fue objeto de críticas y debates dado que se privilegiaba una educación del orden moral sobre una educación intelectual. El escenario de lucha entre lo público y lo privado, entre la educación y la instrucción se puede hacer visible a través del manual francés titulado *Du rôle de la famille dans l'éducation*, de autoría del periodista y ensayista francés Lucien-Anatole Prévost-Parado³⁸, editado por la librería de I. Hachette et Sciencie en el año de 1857, mereció el reconocimiento público por parte de la Academia de Ciencias Morales y Políticas de París. Fue traducido de su versión original al castellano a cargo del señor Juan Félix de León³⁹ y reeditado en el año de 1871 a partir de la edición número 10 del periódico de la Escuela Normal y que fuera también reproducido en la Revista de Instrucción Pública Antioqueña y en el Periódico El Escolar de la ciudad de Popayán.

Uno de los puntos más álgidos y que muy seguramente levantó más de una ampolla entre los católicos es la relación que se tejió por parte de los instrucionistas entre la educación moral

³⁸ Periodista, político, literato y ensayista francés (1829-1870). Egresado de l'École normale y miembro de la Academia Francesa, fue uno de los principales opositores al III imperio de Bonaparte por sus ataques que privilegiaban un gobierno liberal y democrático.

³⁹Político, abogado y profesor de derecho de tendencia liberal, participó como constituyente en la constitución de Rionegro de 1863, hizo parte del comité o junta liberal quien junto a Liborio D. Cantillo (abogado), Eustaquio de la Torre Narváez (hacendado cafetero), Rafael Uribe Uribe (abogado, socio del anterior), el general y ex presidente Santos Acosta, Tomás E. Abello (comerciante) y Manuel Muñoz (agente comisionista) lideraron el fallido complot que se gestó en el año de 1894 para tumbar del poder al conservador presidente Miguel Antonio Caro (Aguilera, 1995, párr. 4).

e intelectual como mediación para conocer de Dios a través de la cultura intelectual. Se señala como perjudicial para los niños educarlos por fuera de la ciencia, pues en los hogares se estaría construyendo una realidad paralela a la que acontece por fuera de ellos, esto con el fin de controlar el acceso a este conocimiento como medio que le permitiría al niño subjetivarse por fuera de la religión:

A los ojos de algunas personas, la inevitable inferioridad de los recursos de la educación privada, para la cultura de la inteligencia está compensada por la superioridad de las garantías que parece ofrecer la educación moral (...). Sin embargo, es conocer mal el mundo, creer que sea más frecuentemente ventajoso para el niño crecer en medio de su familia, a la edad en que la inteligencia, aguijoneada por la curiosidad trata de averiguar las cosas de la vida y no deja escapar nada de lo que lo rodea (...). Permitimos y aun deseamos que conozca los males y las falacias; pero que conozca las faltas y los males de su edad; que no vea sino en jermen las pasiones vivas y sus violentas consecuencias (...). Alejemos estas imágenes demasiado fieles y no veamos a la familia sino una escuela pacífica de todas las virtudes (...). Es una preparación imperfecta la vida entre los santos cuando se ha de vivir entre hombres, pues el conocimiento del mal, es necesario para la práctica del bien (...). Vale más llegar a la edad en que todo se decide, con una virtud adquirida en varias pruebas, que con la inocencia débil que todo le teme porque nada ha combatido. (Prevost, 1871, pp.163-164).

La educación privada con respecto a la educación pública estaría limitando el desarrollo de la inteligencia al privilegiar el desarrollo moral en los niños, pues al concederle mayor importancia no permitiría superar aquellas prácticas domésticas que obstaculizan pensar y actuar objetivamente, es decir por fuera de los marcos de la religión: “La educación privada, vista de lejos y con el atractivo de la inexperiencia, no ofrece al espíritu sino una serie de imágenes encantadoras; parece no separarse de la naturaleza y corresponde a las propensiones más fuertes y más dulces del corazón humano.” (Prevost, 1871, p.161).

Otro de los puntos álgidos que se produce entre la educación privada y la educación pública se puede evidenciar en las relaciones que se tejen entre los saberes y las posiciones del

sujeto para la producción de prácticas que permitirían a los niños de tierna edad subjetivarse. El común denominador en la moral católica es la desconfianza en el sujeto infantil: “parece que los defensores exclusivos de la educación privada, muestran a este respecto una desconfianza singular de la naturaleza humana i una confianza exajerada en las fuerzas de que de ellos dependen” (Prevost, 1871, p.161). Con ello se estaría frenando o mejor obstaculizando que los niños desde sus primeros años de vida accedan a la ciencia a través del desarrollo de su inteligencia:

(...) no quieren ensayar en el niño la influencia de talentos diversos, como si la frecuencia de inteligencias cultivadas no fuera provechosa a otra inteligencia, como si el uso de los libros pudiera ser útil con prescindencia del contacto de los espíritus. (Prevost, 1871, p.161)

Lo que está en juego es la aproximación de los niños a la cultura científica a través de la enseñanza que proporcionarían los maestros y no las madres, pues a través de ella se accedería a los conocimientos que se requieren para insertar al naciente Estado- nación en los horizontes del progreso:

Pero la inferioridad de la educación privada para la cultura intelectual no es más evidente en la enseñanza científica que hace parte definitivamente, en diversos grados, de la educación de todo hombre civilizado. Las ciencias físicas i naturales tienen el bello privilegio de reunir a los hombres por la demostración de sus leyes i la aplicación de sus fuerzas. (...). Esta enseñanza es reciente entre nosotros, i ya ninguna familia podría soportarla en el aislamiento. (...) Esta aproximación de los niños, necesaria para una parte importante de su cultura intelectual, lleva a la educación de la inteligencia tomada en conjunto, un poderoso auxilio al cual renuncia voluntariamente la educación privada. (Prevost, 1871, p.162).

Formar al niño a espaldas de la vida real, es decir excluyendo lo que acontece por fuera del hogar no sólo va tener efectos en el desarrollo de su inteligencia sino también en su desarrollo moral. Al mantenerlos en una *cuarentena moral* los estarían privando de confrontarse

así mismo con el mundo que lo rodea haciendo uso de la libertad, virtud que se estaría frenando al interior de los hogares:

(...) es grande el número de familias donde la educación religiosa del niño está asegurada contra todas las palabras i contra todos los ejemplos, nos atreveremos a decir que en la familia mas piadosa no se puede dar al niño sino una educación religiosa incompleta i poco segura. El ejemplo de la duda le hará falta i quedará reservado para el día en que acompañado de la libertad ejerza todos sus atractivos. (Prevost, 1871, p.164).

Otro de los efectos negativos de la educación privada se evidencia en el desarrollo del carácter del niño. Prevost va señalar las consecuencias de educarlo como “centro del mundo”, desde la excesiva permisividad con que la familia ha permitido se le regule exclusivamente desde sus necesidades:

(...) La falsa i terrible idea de que es el centro del mundo, i que su perfeccion es el único negocio de sus semejantes, jermínará en su espíritu i le preparará desgracias que no están exentas del ridículo. (...). Vosotros podeis entonces consagrados impunemente a ese niño, i no le dareis una idea exajerada de sí mismo. (...). No sabemos qué pruebas serán necesarias entonces al educando para enseñarle que el mundo no ha sido hecho para su servicio, i que ocupa en él un lugar mui reducido; pero estas pruebas vendrán tarde i le constarán caro. La misma atención, los mismos cuidados pueden, al contrario, prodigársele sin perturbar su espíritu, si el los divide con la jeneralidad de los hombres, i si metiéndose entre la multitud, se busca en ella el lugar que le conviene, i se eleva hasta la idea de un interes jeneral i superior al suyo, que ha echado sobre él i sobre tantos otros las miradas del país. (Prevost, 1871, p.164)

Recurramos a las palabras del poeta Rafael Pombo (1874) para ilustrar con más detalle lo que el francés Prevost nos quiere señalar frente a la exaltación del yo del niño como medio para conducirse en su escrito *Breve tratado de mala crianza*:

El perfecto malcriado es el que en todo
Acierta a conducirse de tal modo

Que sin objeto ni ganancia alguna
 Al próximo atormenta e importuna.
 Su primera virtud el egoísmo,
 Pues no piensa jamás sino en sí mismo,
 I aunque desprecio jeneral reporta
 Hizo cual quiso, i lo demas no importa. (...)

El yo es otro imponderable artículo
 Para volverse odioso, i aún ridículo.
 No toleres a nadie hazaña o cuento
 Sin que tú le interrumpas el momento
 Con historias del yo i hazañas tales
 Que los demas se quedan en pañales. (p. 264).

Aislarlo de la *vida real* no sólo va tener efectos en el desarrollo de la inteligencia sino que también se va a sentir en el desarrollo del carácter, culmen de la primera educación, pues no se estaría permitiendo tener otras referencias para despertar la emulación, condición necesaria para alcanzarlo:

Es tambien una preocupacion creer que la buena educacion del carácter, es mas fácil, mas segura en medio de la familia que en la diversas facces de la educacion pública. Es cierto que la familia puede ejercer en el carácter del niño la influencia mas feliz; pero con la condicion de que esta influencia no sea la única i de que a su turno dulcifique i atempere un carácter i agrian por otro lado las pruebas sobre la vida comun (Prevost, 1871, p.164).

La relación que se teje entre la educación moral e intelectual tiene entre sus propósitos hacer del hombre desde su más tierna edad posibilitarle llegar a reconocer la presencia de Dios en las acciones propias de la cotidianidad, empleando para ello la voluntad que se desarrolla desde la cuna y que se consigue formando en los niños un sólido carácter:

La educacion del carácter debe preceder, acompañar i seguir a todas las otras, porque es en su base i garantía; ella determinará su valor, asegurará su uso; i sin ella lo demas seria como

si no existiera. Estoy bajo la impresion de una gran verdad; si Rousseau prohíbe ceder a las lágrimas imperiosas del niño, incapaz de imponerse por sus ruegos, pero tratando ya de hacer doblegar con sus caprichos a todos los que lo rodean, es porque la educacion del carácter de aquel debe comenzar en la cuna: en este pequeño teatro se ajita, en efecto, la voluntad naciente del hombre, i desde entonces la regla es buena i es su limite necesario. Mas tarde esa voluntad encontrará la de los otros hombres, la voluntad siempre inflexible de la naturaleza i la muda resistencia de las cosas, o la mano invisible de Dios. (Prevost, 1871, p.146).

Más allá de ser un hombre ilustrado y bueno para completar los procesos de subjetivación, “le hace falta algo si es indiferente al misterio que sustrayéndonos la entrada i la salida del mundo nos sitia por nuestro entendimiento, como para sorprenderlo i limitarlo”(Prevost, 1871, p.146). La máxima realización del hombre es llegar a reconocer la presencia de Dios:

El hombre se eleva a nuestros ojos, si se inclina frecuentemente delante de estas cuestiones temibles en que su espíritu se detiene, i que conmueven su alma, por lo mismo que no puede penetrarlas aunque sospeche la existencia de un vasto horizonte detrás de esa frontera que no puede salvar. Es en fin más feliz sin sacrificar nada de su razon, más suave sin perder de su fuerza, si ha logrado entrever a Dios en este misterio, si se cree sostenido en el bien por una mano segura i omnipotente. Marcha entonces con paso firme y mas atrevido, traspasa con ardor los límites estrictos del deber, nunca cree haber hecho lo bastante para sus semejantes ni para la satisfaccion de su conciencia, i mide todas sus acciones por la perfeccion infinita que domina i enardece su mente. (Prevost, 1871, p.146)

Para remediar el papel subalterno de las madres y por ende la desconfianza que representaban las prácticas domésticas circuló entre los liberales radicales el ideal de hacer de las madres no sólo las primeras educadoras sino también las primeras maestras de la tierna edad. Para garantizar que las madres se conviertan en “el gran maestro de la infancia” se requiere de un mínimo de instrucción que combine la tradición de la fe de origen protestante con los

conocimientos que produce la ciencia, de manera que pueda ejercer con altura dicho mandato y no vacile cuando:

(...) al ser interrogada por su hijo sobre cualquiera de los fenómenos que se suceden, sepa explicar las causas, sin apelar á cuentos supersticiosos, á apariciones fantásticas ó diabólicas, ó á hechos erróneos forjados por la ignorancia y el fanatismo; que sepa enseñar a su hijo la moral y la religión de Jesucristo, que está edificada sobre el cimiento inconvencible del amor, la justicia, la caridad y la humanidad; en una palabra, que sea una mujer competente en los más importantes ramos del saber humano, para que pueda dar a sus hijos amados el alimento moral y científico. (M?, 1897, p.44).

Una madre para ejercer el “título de educadora de la infancia” requiere de un conjunto de conocimientos no sólo del orden moral sino también intelectual, es educadora e instructora a la vez, esto es posible porque de “sus labios destilan gotas de esencia y de ternura”, su palabra permite poner a disposición de su hijo los fenómenos que acontecen en la naturaleza a través de la calidez del lenguaje que produce su maternidad. Debe saber de las ciencias más comunes para dar respuesta a las preguntas de su hijo, de lo contrario “llenará de errores el débil entendimiento del niño”. Por ejemplo:

Cuando un niño mira con asombro un espejo, que en su ignorancia le parece una cosa fantasmagórica, la madre podrá decirle que es un cristal azogado y le hablará de las propiedades del azogue; si el niño se acerca al espejo y lo empaña con el aliento, la madre podrá explicarle que nuestros pulmones despiden gas, y le hablará del oxígeno e hidrógeno. Cuando un niño arranca una flor y quiere analizarla, su madre será el mejor botanista, y las explicaciones que encontrará áridas ó tal vez ininteligibles, la madre las hará suaves y amenas. (Jimeno, 1897, p.32).

Al educar a la mujer se le estaría brindando un mínimo de conocimientos para que las madres ejerzan con altura la educación de sus hijos, pues a través de ellas se estaría atacando la ignorancia del pueblo, talón de Aquiles del naciente Estado-nación:

Si es débil la mujer, cuánto más débil
 Hácela entre nosotros la ignorancia,
 Fuente del ocio, madre del fastidio,
 I de pobreza i desamparo hermana [...].
 Cuando la madre es ignorante i débil
 Pueden los hijos tiernamente amarla,
 Más no conseguirá que la obedezcan

Lo que ella incierta i temerosa manda. (Pombo, 1874, p.64).

Si los instruccionistas pusieron en tela de juicio la procedencia católica que soportaba la primera educación y los roles que fueron asignados a la madre como educadora de la tierna edad, durante la regeneración (1880-1900) y la hegemonía de la pedagogía católica (1900-1930) se reinstaló el lugar de saber de la maternidad al interior de la educación privada y desde allí se reconfiguró el papel de la mujer-madre bajo la rejilla de la moral católica. Los saberes que circularon y se apropiaron para llevar a cabo su formación privilegiaron aquellos que sustentaban la educación moral y posteriormente los propios que soportarían la educación intelectual: “debe cuidarse primero en educarla y luego de instruirla; es decir, primero formarle el corazón y luego la inteligencia” (Ramos, 1890, p.30). Son mujeres y madres que pertenecen al hogar, “del dintel de su casa para afuera no tiene jurisdicción alguna; pero del umbral para adentro es soberana” (Ocampo, 1890, p.27). Los procesos de objetivación se inclinaron a potenciar la feminidad como madre pues a través de ellas en analogía con los sacerdotes ambos disponen y entregan su vida para el gobierno de las almas infantiles al interior de los hogares, su máxima realización se produce “cuando el cielo la premia con el dulce don de la maternidad, no es sino para enaltecer más y más ese misterio de la naturaleza, cuyo principal encanto y más grande fuerza es el sacrificio” (Ocampo, 1890, p.27). Es en la intimidad de los hogares donde se gestan las condiciones para acceder a los beneficios de la vida eterna del hombre desde su más tierna edad:

la salvación del alma, su maternidad es el apostolado con que fue bendecida para llevar a sus hijos a gozar de la gloria después de la muerte, por eso su vida está dedicada a conducirlos a ella por medio de la primera educación.

La educación de la mujer en el marco de la pedagogía católica desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX se hace visible para atender a tres roles que dan cuenta de lo femenino: ser esposa⁴⁰, ser maestra⁴¹ y ser madre, su “círculo de acción [...] ha sido determinado desde el principio del mundo por el Geómetra Eterno. El hogar, la familia y su educación, he aquí el horizonte que le fue entregado” (Cárdenas & Gooding, 1879, p.1). Les corresponde a las mujeres en el ejercicio de su feminidad llevar las riendas de su hogar, génesis del pueblo colombiano, a diferencia de su esposo “ella no gobierna como el hombre por medio de la fuerza, sino por medio de su bondad, de su ternura y de la fuerza de su natural dulzura” (Rincón, 1890, p.20). Como esposa educando con el sentimiento “calma tanto las fuertes pasiones del corazón del hombre y las borrascosas tormentas del alma” (Rincón, 1890, p.20), como hija “es el genio benéfico que conduce a su padre por el sendero de la virtud, es el ángel tutelar que disipa las penas de la familia trocándolas en alegría y regocijo” (Rincón, 1890, p.20) y como madre “es la primera institutora del niño, pues la primera escuela de él es la familia”. (Rincón, 1890, p.20).

La mujer como madre se fue configurando como una ficha estratégica para la conducción del hombre desde su más tierna edad, pues formando al niño con la primera educación estaría gestando el futuro del pueblo colombiano. Recurramos a las palabras del poeta Rafael Pombo que pronunció en la velada de repartición de premios del Colegio Nuestra Señora de la

⁴⁰ Para el desarrollo de esta investigación no se tomó con categoría de análisis la objetivación de la mujer como esposa al interior de las prácticas domésticas. Ver León (2012).

⁴¹ La objetivación de la mujer como maestra se desarrolla con detalle en el capítulo 4.

Concepción para argumentar como bien lo dijo que si “la educación es la fuerza de la mujer” es porque en el ejercicio de su maternidad se hace posible el gobierno de los niños desde sus primeros años de vida:

Si la instrucción es necesaria al hombre,
 A la mujer no es menos necesaria,
 Pues ella, como madre, forma al niño
 Con la preciosa educación temprana”
 I esa primera educación semeja
 El rocío del alba, que a las plantas
 Ayuda aún más que el sol de mediodía,
 Más que la tarde con sus frescas auras. (Pombo, 1874, p.64).

Por intermedio de las madres los niños tiernos y párvulos se objetivizan y se vuelven susceptibles de ser gobernados a través de la dirección que éstas le proveen empleando el amor maternal que se produce al interior de la primera educación y es a su vez lo que legitima y le da la idoneidad para ejercer como educadora:

Vosotras sois las llamadas á dar inmediatamente la direccion á estos tiernos arbolitos que se levantan y crecen á vuestra sombra. Vosotras sois las destinadas a educar á vuestros queridos parvulitos, colocándoles con diestra y amorosa mano en aquel camino recto y seguro por el que siempre hayan de marchar. Nadie tiene más y mejor derecho, nadie tiene más estrecho deber que vosotras para procurarles su felicidad, y en nadie más que en vosotras se reconoce un derecho más cumplido y un deber más sagrado de obtener recompensa de vuestros desvelos, los mejores resultados de una buena y esmerada educacion. (Sa, 1872, p.66).

[En la mujer] Nace el hombre y es quien le imprime de un modo indeleble los sentimientos y las virtudes, ó quien le graba con punzante buril las pasiones, los vicios y aun los crímenes, es el monde en el cual) toma su forma aquel que debe ocupar puesto en el escenario moral, social, político del mundo. (M?, 1897, p. 43)

Le corresponde a la madre garantizar que el germen de hombre que está formando reciba las bases del proyecto de humanidad, es decir la educación moral, pues con ello se estaría evitando que los niños se conviertan en “díscolos, soberbios, pusilánimes, crueles é inclinados a la ociosidad, al hurto y al mentira”. (M?, 1897, p.43).

En analogía con el pastor que cuida cada una de las ovejas del rebaño, le corresponde a los padres custodiar y salvaguardar el alma de sus hijos, futuros pobladores del reino de los cielos. En palabras del obispo de Popayán, Juan Buenaventura Ortiz en su carta pastoral afirma que:

Estamos llamados a ejercer en el seno de una sociedad que se hace cada día más pagana un apostolado tan activo y lleno de abnegación como el de los primeros cristianos y en segundo lugar a los padres de familia, llamados a ejercer en el hogar doméstico un verdadero sacerdocio (...) padres cristianos (...). Tenéis una misión mucho más gloriosa que es poblar el cielo dando a esos mismos hijos la vida del alma por medio de una educación cristiana. (Buenaventura, 1886, p.310).

Educando a las madres no sólo se conduce al hombre desde sus primeros años de vida, por efecto de ésta también se estaría conduciendo a los futuros dirigentes y funcionarios del Estado:

(...) puesto que ella viene á ser más tarde la encargada de darla á otras almas, que vienen a formar a las sociedades, los pueblos, las naciones; y si la madre ha sido educada en toda la extensión de la palabra, sabrá educar a sus hijos y formará hombres de corazón y de carácter que serán modelos como hombres de hogar y como ciudadanos y por lo tanto será una garantía para los gobiernos. Educando a la madre se habrá educado a la esposa y a la hija (Ramos, 1890, p.31).

Tan noble misión le corresponde llevarla a cabo a la madres a través de la educación religiosa de sus hijos, “pues ella es la base de los placeres lícitos en la prosperidad i el baluarte inexpugnable, donde se guarece el corazon combatido por las tempestades de la vida” (Caridad,

S. d, 1870, p.1). A las madres les corresponde construir la bases de la formación del niño empleando para ello la moral católica, fuente de la vida eterna, pues ella es la “única que puede moderar los instintos en el niño i refrenar las pasiones en el hombre, es un corazon formado en el temor de Dios i lleno de confianza en sus designios” (Caridad, S. d, 1870, p.1).

Si los instruccionistas de finales del siglo XIX depositaron su desconfianza sobre el papel de las prácticas domésticas para llevar a cabo la educación de la tierna edad, encontramos en el discurso de la Iglesia Católica una reivindicación de las madres como sus primeras educadoras a través del amor maternal. En palabras del médico escocés Samuel Smiles (1882)⁴² que escribió en su libro *El Carácter*⁴³ citando a Cowley este se asemeja a las “letras grabadas en la corteza de un árbol nuevo” (p.6). La madre en analogía con un planta produce “las nociones que se inculcan en el espíritu son como semillas sembradas en la tierra: duran allí algun tiempo y allí germinan, y más tarde producen hechos, pensamientos y hábitos” (Smiles, 1882, p.6). Los niños por imitación aprenden de sus madres lo necesario para que cuando lleguen a convertirse en hombres “una vez lanzados al mundo; para que cada uno lleve parte de trabajos, de sinsabores y de pruebas que le corresponde” hagan uso de esas primeras impresiones grabadas por sus madres y “continúen dando fruto aún despues de muerta ella; y, cuando ya de ella solo quede la memoria, sus hijos la honran y la bendicen” (Smiles, 1882, p.6).

⁴² Escritor, médico y profesor escocés (1812-1904). Entre sus obras más importantes se destacan, *Self-Help* (1845), *Carácter* (1871), *Thrift* (1875), *Duty* (1880) y *Vida y Trabajo* (1887). Sus trabajos tienen por objeto que las personas aprendan a cuidar de sí mismos como su principal obligación ética “ni las leyes, ni las instituciones del Estado, ni las escuelas, ni los libros bastan para elevar el nivel moral social si no se concurre también la libre y perseverante iniciativa individual” (Soulere, 1895, IV).

⁴³Este libro se publicó en la Revista de Instrucción Pública de Colombia entre 1881 y 1882 y en el periódico el Escolar de Popayán en el año de 1882.

A diferencia de Prevost, Smiles les confiere un lugar positivo a las prácticas domésticas que se producen en el hogar para llevar a cabo la primera educación, empleando para ello el amor maternal:

Emerson dice y con sobrada razón, que “la influencia de las mujeres virtuosas es suficiente medida de la civilización”. No sería arriesgado decir que es la posteridad la que contemplamos en la persona del niño que se encuentra el regazo de la madre: como lo que ese niño habrá de ser más tarde, depende sobre todo de la primera educación que se le haya dado. (Smiles, 1882, p.6).

[El hombre se hace y se forma al interior del hogar] La familia es la primera y más importante escuela del carácter: y en el seno de ella es donde todo ser humano recibe su peor ó su mejor educación moral; porque allí es donde se le inculcan los principios de la conducta que el acompañan el resto de su vida” (Smiles, 1882, p.7).

La transformación de un niño en un hombre es un acontecimiento que se produce a través del amor maternal, por muy “triviales que parezcan las influencias que contribuyen á formar el carácter del niño, ellas le acompañan durante toda su vida. El carácter del niño es el núcleo del carácter del hombre” (Smiles, 1882, p.7).

Tanto en Prevost como Smiles el ejemplo y la imitación son claves en la primera educación, pues a través de ello se va forjando el carácter, por ello es determinante quien es la fuente que los provee. Según el médico escocés “el niño no puede menos de imitar lo que ve. Todo le sirve de modelo: copia los modales, los gestos, el lenguaje, las costumbres, el carácter” (Smiles, 1882, p.8). En ambos autores se evidencia un principio de la psicología de las facultades y es que los niños antes de llegar al uso de la razón, o sea a la edad de los siete años, momento que marca su ingreso a la escuela primaria se desarrolla a través de los sentidos, por eso la importancia que reciban por parte de los adultos, ya de sus padres y/o de sus maestros los

mejores ejemplos a imitar, pues así se estaría construyendo el edificio que permitirá en un futuro razonar, pero antes se debe desarrollar el carácter como antítesis de esta:

La educación comprende todas las influencias que colaboran en la formación del carácter. En la infancia, antes de que el niño haya adquirido sobre el pensamiento y el lenguaje aquel dominio que lo habilite para tratar directamente con los que lo rodean, se va educando por medio de la experiencia que le proporciona la natural actividad de sus instintos. (Currie, 1883, p.234).

A las madres les corresponde crear la “atmósfera moral en que ellos viven, y que les nutre el espíritu y el corazón, como les nutre el cuerpo la atmósfera física que respiran” (Smiles, 1882, p.4). Si se les brindan los mejores principios a las mujeres para ejercer con altura el noble título de primera educadora se estaría garantizando la transmisión de estos discursos a través de los ejemplos que va a imitar su pequeño hijo y posteriormente a la sociedad entera, educando al niño se estaría educando al hombre del mañana:

La educación que se le dé no recae únicamente sobre ella, sino sobre la sociedad entera, y veamos por qué: El hombre recibe la primera educación en el hogar, bajo la sombra de su madre; como es un ser esencialmente de imitación, no hará sino lo que descubra en su modelo ó imagen: en su madre (...) cuando ya el hombre sale de la apacible y vida tranquila doméstica para entrar a la sociedad, en ese mundo desconocido para él, revela en sus hechos esos primeros sentimientos inculcados en la primera educación, y obra en consecuencia de la buena ó mala formación que se le haya dado. (Colmenares, 1890, pp.13-14).

Otro de los efectos que trae consigo los primeros cuidados de la madre a través de su ejemplo es el dominio de sí mismo: “el imperio sobre sí mismo no es mas que el valor bajo una forma diferente y aún pudierámoslo considerarlo como la ciencia primitiva del carácter” (Smiles, 1882, p.6). Le corresponde esta virtud la potencia de dominar y controlar el desenfreno de las pasiones y de los caprichos, haciendo uso de su “libertad moral”, que es la “fuerza necesaria para resistir a sus instintos, fuerza que no adquiere sino habituándose a dominarse a sí mismo”

(Smiles, 1882, p.6). Pero el gobernarse así mismo no es una práctica que nace por una inquietud por el cuidado de sí, surge como resultado de la disciplina moral que se produce en la familia, ella

Obra con la fuerza de una ley de la naturaleza, a la cual se somete sus súbditos sin tener conciencia de ello; aun cuando ella forma y modela todo el carácter, hasta que la vida se cristaliza en hábito, la influencia que ejerce es casi siempre invisible y apenas se hace sentir.
(Smiles, 1882, p.8)

Hemos visto como el amor maternal se fue configurando desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX como una estrategia para la instalación de un conjunto de discursos y prácticas que permitirían llevar a cabo la primera educación, ya se empleando la educación (desarrollo moral) o la instrucción (desarrollo intelectual). Durante la pedagogía católica el amor maternal rompe las barreras del hogar y produce una bisagra que permite vincular las prácticas escolares con las prácticas domésticas como condición de existencia de las escuelas infantiles y del oficio de la maestra-jardinera, permitiendo el gobierno de la tierna edad y de los párvulos ya sea a través de la instrucción o de la educación.

3.2 Maternalización de la instrucción pública, pedagogía católica e infancia amoral: entre educar e instruir a la tierna edad

Mientras mas tierno sea el niño, menos debe hablársele de cosas incomprensibles y mas se le debe familiarizar con los símbolos que las representan. (J.P. Richter, 1890)

Como se desarrolló en el apartado anterior un de los puntos de mayor tensión y de controversia entre el Estado y la Iglesia Católica fue por el ejercicio de las funciones docentes, es decir, la competencia de educar al pueblo colombiano, hasta el punto de enfrentarse a sangre y

fuego tanto liberales como conservadores en lo que se nombró como la guerra de las escuelas durante los años de 1876 y 1877, conflicto que superó los debates y las confrontaciones ideológicas y llegó a convertirse en una guerra civil de origen político-religioso. La victoria tanto de los conservadores y de los liberales disidentes no sólo en el campo de batalla al que fueron reducidas las escuelas sino en las urnas con la llegada al palacio de Nariño del politólogo Rafael Núñez⁴⁴, posibilitó volver a demarcar los límites de la educación pública y privada a través de la firma del concordato-ley 35 de 1888- entre la santa sede y el gobierno de Colombia. Dicho tratado permitió crear una alianza entre los conservadores y la Iglesia Católica para el ejercicio de las funciones docentes por fuera de la administración estatal, tal y como lo habían instalado los liberales radicales durante la reforma instruccional, al constituir un sistema de instrucción de carácter público, laico, obligatorio y gratuito. La firma del concordato es una expresión que ratifica el restablecimiento de las relaciones entre Bogotá y la ciudad del Vaticano, amparado en los principios del “centralismo político, el proteccionismo y la paz religiosa” (González, 1993, párr.10).

Bajo este marco histórico se propuso describir y analizar en este apartado la hipótesis de la maternalización de la instrucción pública como una expresión de la Iglesia para recatolizar al pueblo colombiano desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, que como estrategia permitió hacerle frente a las tendencias del laicismo y del modernismo instalados durante la reforma instruccional de 1870. Para ello la objetivación de la mujer como madre y como maestra tanto en el hogar como en la escuela permitiría ponerle freno a los movimientos reformistas y blindar uno de los mayores tesoros del clero: la familia y por ende la

⁴⁴Político y escritor colombiano (1825-1894). Liberal disidente, ocupó la silla presidencial durante cuatro periodos: 1878-1880, 1884-1886, 1887-1888 y 1892-1894. Promotor de la firma del concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, de la constitución política de 1886 y que tuvo vigencia hasta el año de 1991. Lideró la causa político-religiosa que promovió el clero católico durante el periodo de la regeneración: 1886-1900.

procedencia de los discursos y prácticas que permitirían llevar a cabo la educación moral del hombre desde sus primeros años.

La maternalización de la instrucción pública posibilitó que la primera educación se ejerciera por fuera de las prácticas domésticas y se extendiera a las prácticas educativas como una condición de existencia para la emergencia del oficio de la maestra jardinera y de la enseñanza infantil como el primer nivel educativo de la instrucción pública, allí se estarían institucionalizando las escuelas infantiles con la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel, Decroly y Montessori. Dicha maternalización es el resultado de la hibridación de la mujer como madre y como maestra desde los principios de la fe católica para la conducción de la tierna edad y de los párvulos por medio de su primera educación.

Una de las mayores tensiones que se produjeron entre la Iglesia y el Estado durante el período de la Regeneración y buena parte de la hegemonía de la pedagogía católica fue definir ya sea desde el derecho, la filosofía o la teología la facultad de posicionarse como maestro, como educador, como Estado docente. Instalado el sistema de instrucción pública desde 1870 sobre el principio de la *educación a través del desarrollo armónico de las facultades morales, físicas⁴⁵ e intelectuales*, el proyecto de civilización del país tendría como soporte conceptual los discursos y prácticas que se producían desde la ciencia. Esto a la luz del clero católico representaba para los colombianos: “espíritus vacíos que, atormentados secretamente por sus instintos anárquicos, son

⁴⁵Partimos que la concepción de sujeto trídico de Pestalozzi que se apropia desde mediados del siglo XIX y que empieza a tener mayor despliegue al interior de la práctica pedagógica colombiana durante la reforma instruccionalista y la pedagogía católica, siguiendo los análisis del historiador Oscar Saldarriaga (2006) se despliega a partir de los saberes como la gramática y la lógica que instala la episteme clásica como un régimen de verdad para la conducción del hombre desde sus primeros años. Se sostiene a partir del archivo de la investigación que las prácticas y discursos que se despliegan para el gobierno de la tierna edad y de los párvulos entre 1870 y 1930 se hace más visible esta episteme o “pedagogía racional” para hacerle justicia a estos saberes señalados de tradicionales y poco modernos cuando se vuelve hegemónica la episteme experimental en nuestro país con la apropiación de los saberes modernos en el marco de la escuela activa. Es por ello que la facultad física no tiene tanta visibilidad en el saber que se empieza a configurar para educar a los más pequeños, pues antes que higienizar el objeto de su educación es moralizar.

una amenaza para la misma sociedad, un oprobio para las familias” (Muñoz, 1890, p.13). Dichas tensiones se materializan por el lugar que ocuparía tanto el desarrollo de la educación moral e intelectual como coordinadas para la conducción de los niños y en las luchas que se produjeron por el control del Estado docente, pues lo que está en juego son los saberes que sustentan la primera educación.

Tanto católicos como conservadores señalaban que los liberales radicales privilegiaban la instrucción sobre la educación, sin embargo como se evidenció en el apartado anterior el origen de la tensión entre el Estado y la Iglesia va más allá y se produce por las luchas que se gestaron cuando los liberales radicales instalaron una moral laica y política, de procedencia protestante y filosófica como oficial para el desarrollo del sistema de instrucción pública para el control de la función docente, pues regulando la procedencia de los saberes y prácticas que formarían al pueblo colombiano desde la ciencia y no desde la religión católica, podría tener mayor dominio sobre los procesos de subjetivación de la infancia.

Parafraseando a Olga Lucía Zuluaga Garcés (2000) dicha tensión tiene como acta de nacimiento la apropiación triádica de Pestalozzi por José María Triana en 1845 y puesta en funcionamiento durante la reforma instruccional de 1870. La educabilidad del ser humano se vuelve objeto del Estado desde que el niño se encuentra en su cuna, quebrantando los límites de la educación privada y volviéndola un asunto público, empleando para ello la educación física, intelectual y moral.

Paradójicamente la Iglesia para mantener el control de los procesos de subjetivación de la tierna edad y de los párvulos incorporó la concepción triádica del sujeto: “para que la educación sea completa, debe atenderse al desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño, sin dar preferencia a ninguna de ellas para no perjudicar a las otras”. Sin

embargo dicho principio fue recortado por medio de una operación de poder-saber que permitió llevar a cabo una limpieza ideológica de los saberes materiales de procedencia protestante y reinstalar oficialmente los saberes espirituales desde la ortodoxia católica que permitieron llevar a cabo las prácticas de conducción de la infancia a través de la primera educación, dando mayor énfasis a la educación moral (educar) sobre la educación intelectual (instruir) como prácticas para llevar a cabo la formación de los niños en sus primeros años:

Si consideramos que la educación es la base de la felicidad individual y social, que ella coopera eficazmente al progreso de los pueblos y a la paz y bienestar de las naciones, no hay duda que le concederemos toda la importancia que merece, y procuraremos por todos los medios posibles educar, antes que instruir, para que esta sea la primera y más sólida base en que se levante la instrucción. (Pikín, 1918, p.85)

El meollo del asunto estaba en que los liberales habían quebrantado la hegemonía de la Iglesia Católica al colocar una moral política por una moral católica como una de las columnas que soportaría el sistema de instrucción pública y con ello se sentarían las bases para instalarlo independiente de los dogmas de la fe romana. Con la recatolización del país se volvió a oficializar los principios de la moral cristiana, permitiendo sentar las bases de una educación de orden religiosa, no obligatoria y sujeta a la vigilancia del clero y la doctrina del Vaticano.

La Iglesia bajo esta empresa empezó a recuperar poco a poco la hegemonía sobre el control, vigilancia e inspección del hogar que ya traía desde la época de la colonia, pues por momentos llegó a ser sacudida por las críticas y debates que el Estado liberal señaló como inconvenientes para el desarrollo del proyecto de nación y que se hicieron visibles en los discursos de desconfianza que reconocían en la educación doméstica obstáculos para el desarrollo armónico de la tierna edad y de los párvulos, en especial de las facultades morales e intelectuales, difundidas a través de la prensa instruccionalista entre 1870 y 1880.

Si durante el olimpo radical circuló y se apropió dicha concepción trídica del sujeto de procedencia pestalozziana para llevar a cabo el desarrollo armónico de las facultades, durante la regeneración y la hegemonía de la pedagogía católica se puede evidenciar una concepción de educación cuyo fin en si mismo no es el hombre sino acercar el niño a Dios:

Si llevar a niños inocentes al perfecto conocimiento de las cosas y facilitarles sinceramente los medios de manera que comprendan para qué han sido creados y a quien tiene que dirigirse, es educar (...) La educación es necesaria (...) porque lleva a la mente a la adquisición plena de todas las verdades; averigua las causas intimas de las cosas creadas y porque lleva al hombre al Sér de donde procedió ó sea su último fin. (Pikín, 1918, pp.90-94).

Según el profesor Manuel E. Pikín Tovar en su tesis titulada *La educación en general* en el orden del saber han existido desde la antigüedad hasta la modernidad tres fines educativos: el primero “el paganismo” se sitúa en Grecia, Roma y Esparta, “su educación atendió a lo físico como enamorado de las fuerzas en el arte militar” (Pikín, 1918, p.91). Un segundo de procedencia francesa llamado “moderno racionalismo o intelectual” sitúa a “la razón humana la fuente de todos los bienes y el remedio de todos los males” (Pikín, 1918, p.91). Y un tercer fin es el cristiano, en él la “Iglesia y la moral atienden al fin del hombre, su punto de partida y su fin último es Dios” (Pikín, 1918, p.91). Éste último fin educativo es que se instala desde finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX para hacer frente a los discursos y prácticas de origen laico y protestante para el ejercicio de la función docente. La moral católica le corresponde remediar la imperfección y el estado incompleto del hombre, producto del pecado original, a diferencia de los instrucionistas que potencian el estado natural, los católicos les corresponde perfeccionar:

Para alcanzar tan elevado fin necesita el hombre haberse perfeccionado hasta donde lo permite la humana naturaleza, y he ahí el objeto de la educación moral. Pero no la moral

independiente o racionalista, sino la moral católica, que es la moral natural perfeccionada por la revelación. Hay que saber vivir, pero vivir conforme a las leyes de la moral católica que es el freno de las pasiones. (Blanco?, 1921, p.9).

A nivel político fue necesario volver a remarcar los límites y linderos que separaban lo público y lo privado desde los roles que le son asignados a la Iglesia y al Estado apoyados paradójicamente con la firma del concordato de 1887, un procedimiento jurídico para ratificar las potestades divinas, permitiría el ejercicio de sus funciones políticas en el marco de un Estado confesional, amparado en la ley de Dios que se materializa en los dogmas de la fe católica, permitiendo hacer de los colombianos según las palabras del jesuita Roberto Belarmino como:

Una sociedad de hombres unidos por la profesión de una misma fe cristiana, por la participación de unos mismos sacramentos, sometidos al régimen de los pastores legítimos y especialmente al romano pontífice, único vicario de Cristo en la tierra. (párr. 2, pág. 17).

Si durante la reforma instruccional la injerencia del Estado puso a tambalear la soberanía de la Iglesia sobre la familia, instalada la gobernabilidad bajo los preceptos del Vaticano, la *educación a través de la doctrina católica* se consolidó como parte de las prácticas de gobierno que se desplegaron para llevar a cabo el proceso de limpieza ideológica establecido por los liberales desde el año de 1870 a través del modernismo y desde allí conducir al hombre desde sus primeros años empleando fines cristianos.

Parafraseando al historiador Óscar Saldarriaga (2003) la recatolización del pueblo colombiano a través de la maternalización de la instrucción pública operó como una “conciliación ilusoria de incompatibles” entre la instrucción y la educación,-entre el cuerpo y el alma-para el gobierno del hombre desde su más tierna edad, a partir de los discursos y prácticas que provienen de la ciencia y de la religión, pues si:

La educación [formación] abraza a todo el hombre, y éste con consta de alma y cuerpo, debe aquélla procurar el desarrollo y perfeccionamiento de entrambos, respetando la jerarquía de las facultades humanas y la subordinación de la materia al espíritu. (Crespo, 1921, p.945).

La Iglesia despoja de la ciencia todo indicio protestante que vaya en contra de “fin altísimo a que Dios ha destinado” (Crespo, 1921, p.944) al hombre y la dispone para que junto “a las leyes que regulan las relaciones entre el alma y el cuerpo, relaciones fundadas en la natural dependencia de éste hacia aquella” (Crespo, 1921, p.944). De la relación entre la ciencia y la religión se hizo posible “unir la instrucción sólida a la cortesía; la ciencia a la virtud, y la cultura del espíritu a la suavidad del carácter” para formar, para conducir al hombre desde primeros años de vida, empleando tanto la instrucción como la educación sobre la base de unos principios cristianos y no laicos –protestantes- como lo llegaron a plantear y realizar los liberales radicales a finales del siglo XIX.

Los católicos amparados en la firma del concordato de 1887 pudieron ejercer con plena libertad los poderes que le confiere el control sobre el Estado docente a la Iglesia a través de los discursos de la teología, desde la autoridad que le confiere la naturaleza como garante de los mandatos definidos por Dios. Le correspondería a la iglesia como finalidad el hombre y por su parte al Estado:

(...) la protección de los derechos individuales y la personificación de la nación; de donde se deduce la superioridad del fin de la iglesia sobre el estado (...) [por tanto] el Estado está subordinado a la Iglesia en lo sobrenatural, e indirectamente en lo temporal (...), debe aplicarse aquí la subordinación de los fines particulares al último y supremo.

Las tensiones entre la educación y la instrucción durante este periodo vuelven activarse desde los lugares que les fueron asignados tanto el Estado como la Iglesia Católica para educar e

instruir a la tierna edad y a los párvulos. De aquí se derivaron dos tendencias para la configuración de los procesos educativos que los objetivaría: la primera educa por medio de la instrucción pública; allí el Estado le corresponde ser docente según Cousin (sf) “por el derecho [que le] confiere la facultad de enseñar, porque el enseñar no es un derecho natural, sino público y social” (p.30) es decir, su campo de intervención está determinado por el poder que le confiere la ley como máxima autoridad para ejercer sus derechos como docente; mientras que la segunda tendencia se llevaría a través de la doctrina católica, pues por mandato divino que le confiere el poder a la Iglesia le corresponde conducir a los niños y sus familias “al poder reinante, (...) [dado que] no hay poder que no venga de Dios. Los poderes que existen son ordenados por Dios, de suerte que el que hace una oposición al poder, resiste al orden establecido por Dios”. (Cousin, sf, p.30)

Las luchas que se producen entre la Iglesia y el Estado se sitúan por la formación del sujeto, ya sea por medio de la educación o de la instrucción y que se visibiliza por los saberes que sustentan la primera educación, pues allí se estaría cultivando dos tipos de sujetos: personas o ciudadanos. Para los más conservadores en oposición a los liberales

El objeto de la educación se reducía a formar, no personas, es decir, seres libres que tengan conciencia de su dignidad y sus deberes, sino ciudadanos, que adoradores del Dios-Estado, siervos de un mismo rebaño a quienes pudieran conducir de reata a las urnas electorales, mostrándoles en una mano la tabla de los derechos del hombre y en la otra el látigo del verdugo. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.20)

El poder que le fue conferido a la Iglesia está sustentado en el derecho otorgado por la naturaleza para ser garante de la sociedad doméstica, pues allí se desarrollaría según los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1905):

El fin último del hombre (la posesión de Dios) y la voluntad en la vida presente (la virtud). Esto no sería posible si se deja en manos de la educación racionalista, que prescinde de la gracia, medio de todo punto necesario para ello. (p.8).

La educación moral fue en el marco de la recatolización de la nación, el programa bandera que permitió el control y dominio de los procesos de objetivación y subjetivación de la tierna edad, de los párvulos y de sus familias por medio de prácticas de gobierno desde el sistema cristiano o espiritualista:

(...) el hombre nace imperfecto é inclinado al mal por el pecado original, que su fin primero es su perfeccionamiento ó recto desarrollo de sus facultades, y su fin último natural conocer, amar y servir á Dios.

[Los sistemas racionalistas empleando exclusivamente] la razón no puede darnos a conocer los estragos que la primera culpa produjo en la naturaleza humana, ni el fin sobrenatural que Dios puede asignarle, y en efecto le ha asignado al hombre. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.4).

El sistema cristiano ratifica la condición de la infancia como una etapa amoral, dado que la naturaleza aún no ha desarrollado en los primeros años de vida el uso de la razón, por lo tanto se hace necesario educarlos más no instruirlos, para despertar en ellos la potencia que les permite ser conscientes de sí mismos, es decir hacer uso de la conciencia como la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo y que se adquiere simultáneamente cuando el niño ha desarrollado la facultad del entendimiento:

La tristeza de los niños no puede ser duradera, porque en la edad de la niñez se carece de la facultad de pensar, y el que no piensa no siente (...) Los niños son felices porque no piensan, porque la conciencia no les grita, porque viven sin cuidados, y sin ambiciones. (Cortina, 1872, p.13)

En oposición a este sistema afirman los hermanos Restrepo Mejía (1905) coexiste un sistema que “prescinde de investigar su fin supraterrrestre y sólo considera el que le corresponde en la vida actual” (p.8) Nos estamos refiriendo al pensamiento del ginebrino Jean-Jacques Rousseau:

Quien establece que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe, que su estado natural es la salvajez y que el fin á que debe aspirar en la vida es el gozar de la libertad del salvaje, y en esa soledad, el desarrollo de sus facultades. (Restrepo & Restrepo 1905, p.3).

Un principio basado en la filosofía y no en la religión estaría colocando en los niños la elección e interpretación de lo bueno y lo malo por medio de la experiencia que posibilita la educación al proponer “que el niño no tenga por maestro sino su propia conciencia” (Pikín, 1918, p.92). Esto a los ojos del clero católico es antinatural, pues en los primeros años no está aún desarrollada, por ello la presencia del maestro y/o de la madre quienes “deben llevarlos al completo y buen desarrollo de sus actos” sobre la base de unos principios cristianos (Pikín, 1918, p.90). Según el profesor Pikín es *irracional* que se

Funde la conciencia en la doctrina de las consecuencias de tal modo que si un niño se roba un objeto, su conciencia se encontrará satisfecha porque ha conseguido su intento y de consiguiente la doctrina de las consecuencias por el hecho que ha ejecutado un bien lo obligará a repetirlo. (Pikín, 1918, p.93).

Dicho estado amoral como propio del niño durante sus primeros siete años de vida representan según el discurso de la psicología de las facultades la ausencia de la razón, por lo tanto los saberes que los objetivarían estarían más en función del desarrollo moral. Si durante la reforma instruccionalista la máxima realización es el desarrollo del carácter, en el transcurso de la pedagogía católica su objeto se sitúa en el desarrollo de las virtudes:

Lo que podemos llamar virtudes del sentimiento; bondad, benevolencia, dulzura, no podrían hallar mayor aliciente que el impulso que se les da en la familia. Pero tratándose de virtudes del carácter o de la voluntad: el valor, la energía, la fuerza del alma, la perseverancia, es muy cierto, que en la escuela es donde se encuentran las condiciones más favorables para su formación. (González, sf, p.35).

Hubo que blindar conceptualmente los límites que trasgredieron los instrucionistas al cuestionar la relación de sometimiento que los fieles tienen para con Dios a través de la fe católica como práctica para conocer de ellos mismos. Si la existencia humana es producto de la evolución no tendría lugar la mediación de la Iglesia, pues la búsqueda de uno mismo no estaría en el afuera, se situaría en los mismos hombres, que representan la materialización de Dios. Para ello se excluyeron todos los sistemas que ponen en la razón el medio para la revelación del conocimiento en el hombre, “dado que no pueden darnos a conocer los estragos que la primera culpa produjo en la naturaleza, ni el fin sobrenatural que Dios puede asignarle, y en efecto le ha asignado al hombre” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.4).

Jurídicamente este proceso se dio por las facultades que le confiere el artículo 41 de la constitución de 1886, en donde se señala que el Estado se guiaría por los preceptos de la religión católica. Esto le permitió su exclusión como autoridad para educar e instruir a la infancia, dado que Dios le confirió a la iglesia “la autoridad docente y la llave de las conciencias” (Sa, 1886, pág. 24) y al Estado velar porque ello se cumpla y desde allí ponerle freno a los discursos modernistas y anticlericales de procedencia protestante.

La moral política liberaría al sujeto del pecado original y le permite interferir en la constitución de su subjetividad haciendo uso del conocimiento que circula. Esto implicaría para la Iglesia católica hacer visible a la luz de sus fieles la frágil e inestable pero efectiva tradición que le ha servido de sostén durante 20 siglos: la crisis de la moral católica, es decir:

Si se demostraba la eficacia de un proceso humano y social capaz de conducir por sus propios medios hacia unos valores del orden social civil, incluso preservando la experiencia religiosa, ello no puede ser sino una *herejía*, la moral de la Reforma Protestante que acompañó el ascenso de las sociedades democráticas modernas: el libre examen, la independencia de la autoridad romana, la fe entendida no como *creer en lo que no vemos*, sino como *confianza* y por ende la justificación por la fe, independiente de las obras. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, Tomo I, p.59).

La recatolización del pueblo colombiano a través de la maternalización de la instrucción pública actuaría como una estrategia para asegurar y garantizar que los discursos y prácticas protestantes no pusieran a tambalear los dogmas católicos y con ello asegurar el monopolio del saber que sustenta la educación moral. Para ello se reinstaló la educación del niño de tierna edad y de los párvulos como un objeto propio de las madres y frenar así la injerencia del Estado, del maestro y de la escuela en la intimidad de los hogares:

La educación moral de la infancia debiera ser obra exclusiva de las madres, pues la historia demuestra sobradamente que los más grandes hombres del mundo han sido educados por éstas. En los dos o tres primeros años de la vida, sobre todo, es necesaria e indispensable la acción y la vigilancia de las madres, por más que parezca que en tan tierna edad ha de poder influir poco en la dirección del ánimo de sus pequeños hijos. (Sa, 1890, p.28)

El ejercicio de la educación moral como objeto de la primera educación por medio del amor maternal permitiría conectar sus cuidados y caricias a los niños con la presencia de Dios, por tanto les corresponde a las madres proveer tanto el alimento para el cuerpo así como para el espíritu infantil:

Nuestras madres nos han nutrido a su propios pechos, de los cuales no hay poder humano que nos haya podido separar, ellas nos han enseñado a buscar a Dios entre las innumerables estrellas del firmamento, haciéndonos comprender de una vez el infinito y su creador, ellas nos han puesto en la mano el primer libro, y nos han hecho balbucear la primera plegaria;

ellas, en fin, nos han dado a conocer en toda su magnitud, la misericordia de Dios, y nos han acostumbrado a buscarle como guía, como apoyo esperan en la vicisitudes de la suerte y en las tormentas del espíritu. (Sa, 1890, p.28)

La madre empieza su noble misión educadora desde el momento en que el niño viene al mundo. Provista con el amor maternal va formando desde que:

Empieza a balbucir las primeras palabras, la madre le va inculcando en su corazón, ya verbalmente, ya con el ejemplo, poderoso medio a la educación el amor y el respeto a Dios, a su padre, a su madre, hermana y a la sociedad. (Nuñez, 1918, p.14).

Cada ocasión, cada momento se convierte en una valiosa oportunidad para ejercer su tarea, dispuesta a “enseñar a sus pequeños, aquellos principios morales que hacen de los niños rivales de los ángeles” (Nuñez, 1918, p.14). Es necesario que la madre no se imponga en el desarrollo de su tierno hijo, debe permitir que “se desarrolle naturalmente sin traba que lo asemeje a un ser paralítico y tan silencio como un muerto” (Nuñez, 1918, p.14).

Las madres a diferencia de los hombres “son las únicas que comprenden el extraño lenguaje de los niños, y las únicas también capaces de llevar las pruebas del amor hasta el último límite, y su abnegación hasta el sacrificio” (Cortina, 1872, p.332). Su maternidad es todo un acto de entrega total y generosidad por su hijo, nadie puede “dudar que el amor de las madres es un amor completamente desinteresado, un amor que no espera recompensa alguna; un amor sin egoísmo, por lo cual se diferencia esencialmente de los demás amores de la naturaleza” (Cortina, 1872, p.332). A ellas les corresponde educarlos en los principios cristianos basados “en el temor de Dios y en el prójimo, y conducirlos por el buen camino, valiéndose de la persuasión y del ejemplo” (Cortina, 1872, p.332).

Para llevar a cabo la primera educación le corresponde a la madre al interior de su hogar ser la primera maestra según lo expuesto por la señorita Raquelina Hernández en su tesis para optar el título de maestra superior en la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla titulada *El hogar la primera escuela*. Se requiere que ella esté muy atenta a las maneras como se conduce y se dirige a los niños pues

Siendo la niñez más bella, pero al mismo tiempo la más llena de peligros puesto que las primeras influencias que se ejercen sobre el niño se graban de una manera indeleble en su corazón (...) y como el impulso o la dirección que entonces se dé a las facultades con la base de los trabajos posteriores, la educación doméstica es de altísima importancia. (Hernández, 1921, p.13)

La desconfianza que se deposita en los niños durante sus primeros años hará más estrecha su dependencia al regazo materno, pues las madres al ser “el primer medio entre el niño, el mundo y la humanidad” (Hernández, 1921, p.14) les corresponden ir regulando el uso de la libertad de sus hijos, base para el desarrollo moral. Lo que se busca es controlar y vigilar a la tierna edad y a los párvulos a medida que van creciendo, pues al estar en contacto con prácticas y discursos modernos y laicos podrían subjetivarse desde ellos y no desde los principios cristianos que les provee su madre:

(...) desgraciado el niño que aprende a correr y durante el ejercicio de su primera libertad jamás vuelve a refugiarse apesadorado en los brazos cariñosos de su madre. Este niño tendrá un vacío en su alma durante toda su vida, puesto que en el primer lazo de amor no se tejió suficientemente estrecho y seguro. Más, si esos corazones se hallan enlazados por el amor, la emancipación física del niño obrará en dirección opuesta en lo relativo a la mente y al espíritu. La madre debe ser el punto central alrededor del cual gire primero el ser del niño, y no él en relación más íntima con ella, de manera que aprenda a concentrarse. (Hernández, 1921, p.14)

Si los primeros años representan el momento para salvar a la humanidad de los peligros que ella misma ha creado, educar moralmente a los niños representa su carta de salvación, pues es en la presencia con Dios esto sería posible. La maestra Hernández recurre paradójicamente a Fröebel, un pedagogo protestante para justificar la importancia de enseñar desde muy pequeños el sentimiento divino en sus corazones desde la fe católica:

La parte más difícil, importante y delicada de la enseñanza de los niños”, dice Fröebel, “consiste en el desarrollo de su vida interna y más elevada, de sus sentimientos y de su espíritu, de la cual dimana todo lo más noble y más santo de la vida del hombre y de la humanidad; en una palabra, la vida religiosa, la vida que está en relación con Dios por el sentimiento, el pensamiento y la acción. (Hernández, 1921, p.15).

El hogar debe ser para el niño una “atmósfera religiosa”, para ello las madres hacen uso del buen ejemplo para potenciar el “desarrollo religioso”, pues “es el principal factor, y si éste ha sido bueno, aun cuando más tarde se aparte el niño de la senda del bien, el recuerdo de aquellas sanas costumbres será un continuo llamamiento a la virtud” (Hernández, 1921, 15).

Se pregunta la señorita Hernández “¿cómo en edad tan tierna podrá cultivarse el sentimiento religioso?” (1921, p.15). Empleando la música según las recomendaciones que Fröebel plantea: “(...) por medio de ella se aviva el sentimiento hacia Dios. Froebel recomienda a las madres que canten melodiosos coros al dormirse los niños y también cuando se despiertan” (Hernández, 1921, p.16).

Las condiciones atmosféricas para llevar a cabo el sentimiento religioso requieren además de una disposición especial del cuerpo del niño, es por ello que se sugiere que sus manos se eleven junto a la oración para hacer de ella una práctica de examen en el que se reconocen las faltas cometidas durante el día:

La oración es la expresión más elevada de la concentración interior de todas las facultades del alma, y demanda profundo recogimiento del espíritu, y su símbolo externo, o sea el de plegar las manos se halla en exacta correspondencia con la expresión interior. (Hernández, 1921, p.16).

En el marco del desarrollo de la educación moral es claro el papel protagonista de la madre como la primera educadora. Sin embargo llegado el momento en que los niños deban abandonar el lecho materno entonces le corresponde al maestro continuar dicha tarea en la escuela. Su principal función es evitar que los jóvenes se sigan perdiendo por culpa de los vicios y de las malas compañías, en buena parte ocasionado por haberse distanciado de Dios, para ello debe dar continuación a la educación moral que se inició en el hogar en alianza con las madres:

Observad a la mayor parte de los jóvenes de nuestros días. Ellos ¡tan llenos de vida y de esperanzas! Se arrastran lánguidamente por la pendiente del vicio. (...) Descended al fondo de sus almas y podréis convenceros que han derrochado todas sus fuerzas que la mano del Creador había depositado en ella (...) ¿Cómo, pues, conseguirán las madres que sus hijos sigan la senda del bien? Educando sus corazones; sembrando en ellos la semilla de la virtud, y cultivando ésta desde los primeros años. (Martínez, 1921, pp.26-27).

Según la señorita Julia Martínez en su tesis titulada *Educación moral del niño* que disertó para optar el título de maestra de Escuela Superior de Institutoras de Barranquilla, los maestros cuentan con tres medios para llevar a cabo esta misión: la enseñanza, la práctica y el medio social.

La enseñanza o instrucción se establece como campo para la articulación de la educación moral e intelectual del niño y está sujeta a los principios de la religión católica, lo que se enseña al niño también lo forma:

Parece que la enseñanza que se dirige al entendimiento no tuviera influencia sobre la voluntad que es el sujeto de la educación moral, y sin embargo es ella como una luz que después de haber alumbrado el entendimiento, desciende al corazón para darle calor, dirigir sus afecciones y regular así la voluntad del niño. (Martínez, 1921, p.27).

El segundo medio corresponde a la práctica y comprende la disciplina y el ejemplo. Los modelos o ejemplos se ejercen según San Agustín “cuando quienes la ejercen [la autoridad] viven como ordenan vivir a los demás” (Martínez, 1921, p.39). Para ser motivo de ejemplo es necesario ante todo ser coherentes entre lo que dice y se hace. Por eso hay que aprender de Jesucristo:

A ser hijos obedientes, sumisos y dulces, humildes, pobre y desgraciados sin quejas ni cobardías, amantes de la familia y de la patria; puros misericordiosos y enérgicos, y a pensar más en nuestro destino final que en los intereses terrenales. (Martínez, 1921, p.41)

Quien nos enseñó cómo el sacrificio por el otro es una condición necesaria de un buen cristiano, se profesa-se aplica- y se piensa-se elabora- en esta línea. Para los mujeres la imagen de María como la “casta virgen de Nazaret” es un modelo a seguir, pues “ella es la mujer inmaculada, la hija ejemplar, la esposa purísima, la madre sabiamente hermosa, la reina de las vírgenes” (Martínez, 1921, p.41).

La disciplina tiene por fin desarrollar “el conjunto de reglas de que nos valemos para que la voluntad del niño se acostumbre al orden” (Martínez, 1921, p.45). Para ello las madres se valen de tres medios: la ley, la autoridad y los estímulos, que si se desarrollan continuamente harán parte de la cotidianidad de los niños en forma de hábitos, “pues lo hábitos formados en la niñez forman los hombres serios, rectos y cumplidores de su deber” (Martínez, 1921, p.45). Existen dos tipos de disciplinas: la educativa “funda el orden en el espíritu mismo” y la social

“funda en el orden de lo externo”. La primera se lleva a cabo en las familias y la segunda al interior de la sociedad.

Las leyes corresponden a las órdenes u reglas que se prescriben para los niños. Antes que ser un mecanismo para imponer la autoridad, es un medio que permite regularlos según las circunstancias que detonaron la falta, no se silencia al niño, al contrario se provoca para que se examine frente a lo ocurrido. Se recomienda que los maestros las reflexionen antes de impartirlas, teniendo siempre presente las causas que detonaron su incumplimiento:

(...) hay que tener en cuenta que las órdenes se acomodan a las circunstancias, pues de lo contrario pueden ser intempestiva, y aún imposibles de cumplir. Se deben economizar; pero es conveniente hacerlas repetir con frecuencia a fin de que no las olvide el niño; y no deben multiplicarse de manera que él se sienta abrumado y aturdido. (Martínez, 1921, p.45).

La firmeza consiste en tres cosas: la primera, no dejar nunca la autoridad, la segunda, no dejar de ejercer nunca la rabia y tercero, no ceder nunca por debilidad.

El tercer elemento para ejercer la disciplina requiere de los estímulos en los niños, “dándole a conocer que su buena conducta complace y alimenta el amor que se le tiene” (Martínez, 1921, p.47). Son de tres clases: “la emulación que consiste en el deseo de obrar tan bien y mejor que otras personas”, los premios permiten “que habitúen al niño a obrar bien” y los castigos hace referencia a la pena de privación del cariño” (Martínez, 1921, p.47).

Por último para llevar a cabo la educación moral del niño se hace uso del medio social- prueba de fuego- en el que se ponen en práctica de cada uno de los principios mencionados, tanto y fuera del hogar y en el cumplimiento de los sacramentos, “única fuente de sólida virtud” (Martínez, 1921, p.49), allí se reconoce los efectos formativos de la corrección, del moldeamiento de la imperfección divina de la infancia.

La formación del carácter es el máximo desarrollo que se produce en los hogares, pues:

Él es que nos gobierna en la vida (...) El carácter en su más alta expresión es la voluntad individual obrando enérgicamente bajo el influjo de la religión, de la moral y de la razón [y se constituye en una] condición superior para formar un corazón recto y elevado. (Fontalvo, 1922, pp.103-104).

Así lo expone la señorita Norberta Fontalvo en su tesis titulada *Formación del carácter en el hogar doméstico*, para optar al título de maestra de escuela superior otorgado por la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla. El hogar es la génesis del carácter, “pues en es en éste donde principalmente se abre el corazón y la inteligencia” (Fontalvo, 1922, p.104), en él se materializa los desarrollos propios de la educación moral e intelectual que recibió durante sus primeros años. Siendo el niño el hombre del mañana y estandarte del porvenir de la sociedad, se debe estar atento desde muy temprana edad a las primeras manifestaciones que pueden tender a desviar su formación:

Las inclinaciones que cuestan mayor trabajo para desarraigarse y que por lo tanto duran más, tienen su nacimiento en la cuna, por que es en esa edad que se implantan en el corazón de los niños las semillas de las virtudes o de los vicios que más tarde determinarán su carácter. (Fontalvo, 1922, p.104)

Bajo el principio de la educación de los sentidos la señorita Fontalvo propone para hacer del hogar doméstico la primera escuela del niño, para ello se requiere que los padres participen con el ejemplo, pues los hijos se van desarrollando según lo que hayan aprendido de ellos y de estos a su vez dependerán del grado de formación que estos hayan adquirido para el desarrollo de las generaciones futuras:

Por tanto el hogar doméstico, o sea la primera escuela de los niños que más tarde van a ser los padres de las futuras generaciones, será bueno o malo según las personas que los dirijan. Esto es son virtuosos los padres, los hijos lo serán; y si son viciosos los primeros, los segundos los serán también. (Fontalvo, 1922, pp.104-105).

Para que Dios habite en el corazón de la madre se requiere de una conducta y un comportamiento ejemplar, pues se constituyen en los referentes que tienen sus tiernos niños para formarse en el hogar:

Allí ejerce dominio sobre sus hijos, y su moral será la de ellos. (...). La madre ha de tener en cuenta que Dios quiere el corazón; por esto ha de ser fervorosa y no presentar rasgos de impiedad ni de indiferencia, para que sus hijos hagan lo mismo (Fontalvo, 1922, p.105).

Por eso cuando el niño hecho hombre se sienta afligido, perdido, desorientado vuelve a su madre, fuente proveedora de la presencia divina:

Cuando las penas y las dificultades se presentan a la vista, vamos en búsqueda de la madre para que nos consuele (...) En el corazón de las madres habita la presencia divina, si se recurre a ellas “Pues el pensamiento de Dios en el fondo del alma es como un rayo de vivísima luz que ilumina a todo el compuesto humano, aun cuando se le quiera tener escondida en lo más secreto. (Fontalvo, 1922, p.105).

Las mujeres a diferencia de los hombres no poseen la ciencia como su mayor tesoro sino que en su lugar cuentan con la virtud, prenda de garantía para llevar a cabo la primera educación:

Siempre oiremos hablar de la mujeres virtuosas y nos preguntaremos por qué? Porque la virtud es superior a la ciencia .Es verdad que a las mujeres no se les puede atribuir descubrimiento científico; pero si debe admirar a las mujeres que han formado sobre sus rodillas a los grandes hombres como un S. Agustín, a un Juan Bautista de la Salle y otros tantos. (Fontalvo, 1922, p.107)

Para hacerse virtuosa la madre cuenta con el saber religioso que le proporciona el catecismo y con el apoyo de su esposo para llevar a cabo la educación moral de los niños:

La educación del sentimiento cuyo centro es el corazón del niño, corresponde casi exclusivamente a los padres, quienes procuran auxiliarse con el estudio de los buenos tratados que la religión les brinda, que la moral cristiana prepara admirablemente en forma de catecismo y de libros devotos y con la lectura de la obras filosóficas de los apologistas cristianos, pues no nos es fácil abarcar en estas ligeras conferencias doctrinales, en todo su conjunto, tan vasta materia. (Fontalvo, 1922, p.107)

El niño tierno pasa a la escuela, allí se forma como alumno y luego pasa a la sociedad para hacerse hombre sobre la base de la influencia de la familia, pues allí se desarrolla la formación del carácter del niño:

Esto sucede, no sólo porque es la primera que ejerce su acción sobre el niño, y de quien él recibe las primeras impresiones morales, los primeros ejemplos, las primeras lecciones, sino además, porque deja sentir su influencia de otro modo, considerando las condiciones particulares que dan origen a las relaciones entre los padres y los hijos. (González, 1918, p.35)

La familia se diferencia de la escuela en que la primera enseña y la segunda trasmite la virtud, sentimiento que prepara el terreno para que el niño desarrolle su carácter: “Puede decirse, como en realidad lo es, que el afecto es contagioso. Al niño debe tratarsele con amor y ternura y el él le corresponderá del mismo modo” (González, 1918, p.36). Sin embargo también presenta desventajas para el desarrollo de la disciplina, de la fortaleza del alma, ósea del carácter y de los procesos de socialización con sus pares y que subsanarían cuando el niño ingresa a la escuela. Allí el maestro o la maestra para ejercer su oficio como enseñante siguiendo el ejemplo del amor maternal, debe inspirar en él un amor pedagógico para conducirlo desde su voluntad:

Nada se puede obtener de un maestro frío, seco y severo, pues sólo la simpatía que el maestro les inspira puede realmente influir sobre las tiernas voluntades de los niños que dirige. El afecto del maestro hacia los niños será como el eco de su bondad; sus almas se abrirán confiadas en sus lecciones; mientras que serán mal aceptadas las observaciones hechas por un maestro a quien no se ama. (González, 1918, p.40).

La escuela ofrece a los niños tiernos la disciplina como la posibilidad para controlar y regular sus compartimientos y pensamientos, se trata de sacarle el máximo provecho a las potencias que se están desarrollando, evitando así su detrimento:

(...) primera ley de la cultura general, al decir de Herbart, es someter al niño a una disciplina regular y firme, sin rigor. Es necesario sujetar al niño, es decir, trabajar para desterrar su disipación, impedir el ocio; el niño debe estar siempre ocupado y no dejar que su imaginación vague continuamente de un lado a otro; pues vemos con claridad que los reglamentos fijos y la uniformidad de la escuela donde todos los ejercicios del día obedecen a una señal o a algún toque, valen más, bajo este concepto, que la floja e inconstante indecisión de la vida de familia. (González, 1918, p.37).

Otra desventaja que ofrece la familia es que su educación “tiende a desarrollar la timidez en el niño y no lo prepara siquiera la firmeza del carácter ni la independencia del pensamiento” (González, 1918, p.38). Bajo el cuidado y protección de sus padres el niño no aprende a ser fuerte, por ello se requiere que se vuelva alumno y allí en la cotidianidad de la escuela aprenda a conocer los límites de la vida, en la lucha hombro a hombro que se produce entre los mismos niños, sólo así puede reconocer la diferencia del otro:

Madame Nequer dice que en la familia el niño no tiene ninguna energía que desplegar. Todos los débiles son protegidos, ninguno tiene necesidad de defenderse o de defender al otro, sino a él; feliz condición sin duda, pero en ella no adquiere la fuerza del alma. No ocurre lo mismo en el colegio o en la escuela: el alumno aprende a conocer sus derechos, así como los demás. Aquí adquiere el espíritu de la conducta. (González, 1918, p.38).

El niño tierno se hace alumno “con personas de su edad”, en casa por lo general no tiene un par con quien compartir y si lo tiene proviene de las experiencias de los adultos. La escuela coopera para que sus “intimidaciones, su tristezas, sus alegrías” las comparta alrededor de los “juegos infantiles” Allí “su pequeña personalidad se desarrolla, sin trabajos, en las conversaciones que entabla con sus compañeritos” (González, 1918, p.38). Lo prepara para que su carácter se haga fuerte y resistente para enfrentar las vicisitudes de la vida. Por ejemplo:

(...) si hay algún alumno que le tiene mala voluntad y le trata mal, sin haber razones, cosa que sucede con la mayor frecuencia en la escuela [y en la vida misma] puede suceder que el pobre niño, víctima de esa mala voluntad, no pueda defenderse; entonces él experimentará un sentimiento de legítima cólera, la reflexión puede hacer brotar con él la noción de lo justo o de lo injusto y del derecho violado en su persona o por el supuesto derecho de la fuerza. (González, 1918, p.39).

El transito del niño tierno del hogar a la escuela primaria marca en su desarrollo el paso del estado vegetativo, sensitivo y de percepción intelectual al estado del uso de la razón que se produce entre los siete a los diez años. Según lo expresan los hermanos Restrepo Mejía en Elementos de pedagogía (1905) la educación en este periodo “comprende fines relativos al uso de la inteligencia, que no pueden alcanzarse sin metódico desarrollo de la primera parte del plan de estudios, por lo cual es difícil darla en el hogar” (p.298). Se requiere de un saber especializado y un de un sujeto formado en él para llevar a feliz término estos propósitos:

En la escuela recibe el niño las lecciones más adecuadas a su naciente inteligencia. En la edad en que los alumnos pisan por primera vez los umbrales de la Escuela, es cierto que sus sentidos perciben con claridad y distinguen unos de otros los objetos, pero no encuentran las relaciones los ligan. El maestro, por medio de la observación, saca a los niños de ese sentivismo en que viven y los lleva gradualmente a conocer una por una, las afinidades de los seres que les rodean. Así la inteligencia de cada alumno va desplegando sus fuerzas a

medida que se facilita la comunicación entre los sentidos y el entendimiento. (Bolívar, 1918, p.62)

Para llevar a cabo la educación en el periodo de la inteligencia requiere por parte de los padres un saber del orden de las ciencias que no poseen para llevar a cabo la instrucción de sus hijos. A diferencia de la madre que educa el corazón con el amor maternal cuya procedencia es espiritual, el saber que produce el maestro para instruir el cerebro del niño, centro de operación del conocimiento, requería un bagaje intelectual cuya fuente proviene de la ciencia:

La educación intelectual cuyo centro es el cerebro, requiere de parte de los padres atenciones mas difíciles, porque como ella implica conocimientos ideológicos y científicos poco comunes, ilustración no escasa y talentos especiales para formar las ideas, desarrollar el pensamiento y formar el criterio intelectual, es por lo común tarea de profesores adiestrados. (Bolívar, 1918, p.62).

Si al maestro le corresponde instruir en la escuela a través de las ciencias, a los padres les atañe educar en la intimidad de sus hogares. No se requiere de ningún título o grado de instrucción para ejercer como primeros educadores, su idoneidad proviene de la religión y de las bendiciones divinas, sólo le basta el buen ejemplo y los principios cristianos para llevar a cabo la educación de sus hijos:

Vasta es la ciencia de la educación del niño en la que se refiere a la parte intelectual, profundos son los conocimientos que exige el ministerio sagrado del profesorado, y grande, muy grande la responsabilidad social y moral que pesa sobre los maestros de segunda mano, si se nos permite decirlo así, dado que los padres son de suyo los primeros y naturales institutores de su hijos, a los cuales deben enseñar mediante la buenas costumbres ante todo y predicar con el ejemplo sobre todo. Decimos esto porque bien sabemos que muchos padres son ignorantes y no todos inteligentes; pero muy infelices deben ser aquellos jefes de familia que no alcancen a enseñar siquiera a sus hijos siquiera el amor a Dios y el temor cristiano, principio de la sabiduría. Lecciones de piedad, de trabajo, de orden, de moralidad, de

prudencia, de moderación y, en general de virtud, pueden dar los padres a sus hijos sin necesidad de ser instruidos porque la providencia no impone deberes en tan elevada misión que nos pueden cumplirse. (Restrepo, 1910, p.208)

Las fisuras que el discurso de la psicología racional produce en la Iglesia para llevar a cabo la educación del hombre va configurando la ignorancia como una característica de la infancia, la cual puede ser superada a través de la educación intelectual, a su vez que va delimitando una preparación especial para llevarla a cabo sino se quiere producir los efectos contrarios:

La inteligencia del niño se desarrolla muy lentamente. Muchas veces el infante aparece a primera vista como estúpido y lerdo, y los padres y maestros, incautos, ignorante y ligeros, dan por real aquella aparente estulticia, aquella incapacidad ocasional y transitoria. No, es preciso estar prevenidos contra esta preocupación hija de la ignorancia, de la falta de practica y de estudio observador y sagaz, pues así se echan a perder niños que por la lentitud en la evaluaciones cerebrales, por debilidad o cualquier enfermedad transitoria, cargan con la nota de imbéciles, de negados y de faltos de inteligencia sin merecerlo. Esto enseña la experiencia, como esto advierte la ciencia, estos lamentan los sabios. (Restrepo, 1910, p.178)

Dicho transito delimitará que el desarrollo de la inteligencia a través de la instrucción se constituya en un objeto propio de la escuela primaria y no de la primera educación. Alterar dicho orden es antinatural y tiende a producir anormalidades en los niños tiernos y párvulos:

No debe celebrarse ni menos estimular la precocidad: nada hay más sospechoso que un niño precoz y de sentimientos y de pasiones, cosa que se revela en el lenguaje, en la risa, en los ademanes y hasta en la mirada. El niño debe ser niño en todo, y todas las costumbres saludables apuntadas se adquieren, oigase bien, se *adquieren* por la educación. (Restrepo, 1910, p.202)

Ya desde finales del siglo XIX la psiquiatría empezó a ver no con buenos ojos el papel de algunos padres que empiezan a descuidar sus funciones para llevar a cabo la primera educación, al enviar a sus tiernos hijos a la escuela primaria antes de los seis años y de algunos maestros que en su afán por desarrollar sus facultades prematuramente los recibe a temprana edad, pues al alterar su desarrollo natural estarían generando en su futuro desórdenes mentales. Esta es la tesis que propone el médico norteamericano John Curwen⁴⁶ en la transcripción que se hizo de su columna: *Causa de desorden mental. Aviso a los institutores i padres de familia*, publicada en el año de 1872 en el semanario de la Escuela Normal y divulgado inicialmente en The Pennsylvania School Journal.

Se destaca la amplia experiencia de éste médico quien por muchos años se había desempeñado como superintendente de la casa de locos de Harrisburg, en el estado de Pensilvania, Estados Unidos. Desde su experiencia en dicha institución plantea algunas de las causas que los estarían produciendo:

Algún vicio o defecto hereditario, o algun error en los primeros años o en la educacion de las personas, que ha ejercido fuerte influencia en el sistema nervioso, i así lo ha colocado en una posicion en que ha podido ser mas prontamente atacado que si hubiera gozado por completo de salud en su organización. (Curwen, 1876, p.390).

Entre los argumentos que propone este médico para sostener que la alteración de la salud física y mental del paciente es producto de los errores cometidos en la primera educación, ya sea transmitido de los padres a sus hijos y/o por acción de la educación moral, se encuentra el

⁴⁶Médico norteamericano (1821-1901). Fue promotor de la creación de hospitales mentales en los Estados Unidos de América desde la segunda mitad del siglo XIX, miembro de la Asociación de Superintendentes de las Instituciones Médicas estadounidenses del Insane (AMSII), Asociación Filosófica Americana, la Asociación Médico-Psicológica Británica, y miembro del consejo de Lafayette College. Entre sus obras se destacan Un manual para los asistentes en hospitales para enfermos mentales (1851), Historia de la Asociación de Superintendentes de Médicos de Instituciones americanas para el Insane 1844-1874, (1875), El original Trece miembros de la Asociación de Superintendentes de las Instituciones Médicas Americana para el insano (1885), entre otras.

descuido al no “inculcarles aquellos hábitos de obediencia que deben contarse entre los primeros años que se deben aprender en la más tierna edad” (Curwen, 1876, p.390). Esto se debe a que los padres no saben conducirse así mismos, por lo tanto no podrán conducir-gobernar- a sus hijos: “probablemente los padres no tienen el dominio de sí mismos que parece esencial para gobernar bien a los demás, i sus esfuerzos son arrebatados i caprichosos, i no tanto el ejercicio del juicio calmado i de reflexión” (Curwen, 1876, p.390). Sus efectos se verán en aquellas personas cuyas “almas no entran sino en el impulso o la pasión, i están constantemente confundiendo un asunto con otro, i apenas puedan llegar a una conclusión exacta, sin la ayuda de los demás” (Curwen, 1876, p.390).

Se señala también como causa el descuido que los padres han tenido en la disciplina que deben inculcar a sus hijos como propio de la primera educación. Los niños de tierna edad no se estarían enviando a la escuela para el desarrollo intelectual, se haría con el fin de transferirles a los maestros las funciones que a los padres les corresponde para el cultivo de su disciplina: “olvidando que el tiempo oportuno para inspirar i fortalecer hábitos de disciplina es el más temprano periodo de la vida, en que el niño empieza a formarse, i antes de que cualesquiera otros hábitos i prácticas se requieran” (Curwen, 1876, p 390).

La importancia de la disciplina en la tierna edad radica en que a partir de ella se puede garantizar el ejercicio de la ciudadanía, enseñándole y conduciéndole al niño través del ejemplo y el amor del padre:

(...) al niño debe hacersele comprender por el precepto-que el ejemplo i el amor son la guía principal de toda disciplina paternal, i enseñándosele también que el verdadero designio de toda corrección es el de ejercitar al niño en el camino que debe seguir, para que cuando sea viejo no se aparte de él. No puede ser ciudadano el que vive violando leyes; i si los niños no aprenden en sus tempranos años a obedecer a sus padres i aquellos que los guardan i dirigen, muy pocos adquirirán el hábito en el curso de la vida, i muy probablemente no estarán

dispuestos a prestar aquella satisfactoria i cordial obediencia a las leyes del pais, que es el deber indispensable de todos los leales ciudadanos. (Curwen, 1876, p.391).

Al maestro le corresponde instruir en la escuela y a los padres educar al tierno niño en el hogar: No incumbe al maestro hacer las veces de los padres ni suplir sus faltas, i no es racional que éstos insistan en que el maestro desempeñe la doble tarea de enseñar los primeros rudimentos, i la mas difícil labor de tratar de grabar en las almas de los niños a quienes a descuidado. (Curwen, 1876, p 390).

Hay sin embargo padres que en su afán de evadir sus responsabilidades envían a sus tiernos hijos a la escuela, aun por encima de la legislación que señala el ingreso de los niños a la edad de los años:

Aunque generalmente las leyes no permiten el envío de los niños a la escuela antes de los seis años, hai una constante disposicion a eludir este precepto i a obtener su admision en una edad más temprana, de manera que el padre pueda quedar eximido de cuidar i mantener la obediencia durante aquellos años. (Curwen, 1876, p 390)

El llamado de atención que el médico Curwen hace a sus lectores es a respetar por un lado los roles que le son propios tanto a padres como maestros en la educación de la tierna edad, pero también a reconocer las características que le son propias de su naturaleza, pues son ellas las que delimitan su desarrollo y no la evasión y/o transferencia de roles entre padres y maestros. Un niño tierno que goza buena salud física y mental es aquel que hace de su cuerpo un instrumento para conocer el mundo:

(...) Es un hecho claro que en los primeros años de vida hai una inquietud i deseo de movimiento, mui natural en todos los niños sanos, i cuando ellos están colocados donde no pueden hacer esto, sufren de diferentes maneras; i tal procedimiento es tan grave que interviene en el conveniente desarrollo de sus facultades de alma i de cuerpo. Colocar a niños de tierna edad en una escuela, i exigirles que permanezcan sentados por hora i media seguida,

es obligarlos a más de lo que ellos son capaces de ejecutar aún en caso de que la lección que se le señale pueda ser aprendida por ellos. (...). El niño no ve nada que le interese en las palabras estampadas en la primera página, i necesita algo que le despierte i atraiga la atención i le impulse por corto tiempo en tal camino, para que se ponga en capacidad de obtener por medio de los sentidos de la vista i del oído, una idea de lo que se intenta enseñar. (Curwen, 1876, p.391)

Existe una preocupación por la tendencia a favorecer desde muy temprana el desarrollo intelectual de los niños como eje central para llevar a cabo la primera educación. Se estaría instruyendo más no educando al desconocer y/o ignorar las facultades morales y físicas como parte activa del desarrollo armónico en nuestro país:

Nuestros sistemas educacionistas se han dirigido hasta hoy al cultivo puramente intelectual, al desarrollo de las facultades superiores, á la vez que han desatendido la parte material, física del educando. Toda nuestra atención se fija en que desde los primeros años vayamos almacenando variadas nociones científicas, engulléndonos el cerebro de conocimientos (la mayor parte de los casos mal digeridos, cuando no inútiles y perjudiciales) y haciéndolos verdaderos sacos débiles de abstracciones mentales y de ideas, que en muchos casos no sirven para nada en la marcha de la civilización individual o colectiva. (Curwen, 1876, p.391)

Dicha tendencia estaría desconociendo la naturaleza infantil de los niños tiernos y párvulos para llevar a cabo el desarrollo armónico de sus facultades. Según lo expresan los hermanos Restrepo Mejía (1905) durante los primeros años se debe potenciar el estado de la percepción intelectual más o menos cuando cumple los tres años y se extiende hasta los siete años, momento en que ingresa a la escuela primaria. Este periodo “se caracteriza por el notable desarrollo que alcanza la percepción intelectual: no que se ejerce este acto perfectamente, sino que el niño, por encontrarse capaz de él, lo repite con frecuencia y lo perfecciona día a día” (p.51). En el periodo anterior o estado sensitivo que van desde el nacimiento hasta más o menos

los tres años, se caracteriza por potenciar el desarrollo de los sentidos como base para el desarrollo de la percepción intelectual. Se caracteriza porque predomina:

El instinto al juego, ó sea el deseo de poner en ejercicio su facultad motriz y la sensibilidad cognoscitiva, lo lleva a recoger los objetos, arrojarlos, romperlos, amontonarlos, pero no fija su atención en ellos su atención el niño ligeramente. (...) Ya no quiere los objetos únicamente para ejercer sobre ellos un movimiento ó mero acto de conocimiento sensible: ya quiere examinarlos, y todo lo que en ellos no puede conocer por sí mismo lo pregunta a sus padres. Compara, encuentra semejanzas y diferencias y forma juicios acerca de todo lo que observa, lo cual le permite apoderarse del lenguaje. (Curwen, 1876, p.391)

Veamos una escena que recrea la práctica pedagógica de un día cotidiano al interior de una escuela para señalar que los discursos y prácticas que la sustentan tienen por objeto escolarizar al niño párvulo desde la lógica de la escuela primaria más no desde las conceptualizaciones que se han producido para educarlos reconociendo las características propias de su desarrollo. Como ya lo había señalado el médico Curwen (1876) se empieza a evidenciarse una fractura al interior de las prácticas y discursos que promueven el ejercicio de la maternidad al interior de los hogares como instancia para educar a los niños en sus primeros años y que hace visible en un sector femenino pudiente que demanda otras formas de subjetivarse y que encuentran en la escuela una fuga para ser otra forma de ser mujer diferente al que se le confirió como la primera maestra de sus hijos:

Desde muy temprano, cuando apenas cuenta un niño con seis años, otras veces con cuatro ó cinco arduamente se le coloca en la Escuela [primaria], ya para que la madre se libere de él, aun para tener algún vagar, ora para que padres y hermanos se den el goce íntimo de ver al pequeñuelo conociendo las letras, escribiéndolas malamente sobre la tosca pizarra, ó repitiendo con inocente tartamudeo la recitación que le enseñaron. Aquella relativa libertad que la madre consigue con el alejamiento del hijo, y estas satisfacciones por cualquier minúsculo adelanto, sea -bien considerada ambas- unas alegrías crueles, y que si se analizan

con criterio profundo, y en vista de la suerte futura del niño, aparecen ante el criterio del pensador, como las alegres sonrisas del asesino cuando ejecuta con horrorosas lentitudes el crimen largos años premeditado. (Sa, 1905, pp. 7-8)

Otros de los aspectos álgidos que estarían en contra de la naturaleza infantil de los párvulos se pueden evidenciar en la falta de condiciones higiénicas de las escuelas y en la falta de condiciones para el ejercicio de su libertad, aspectos que las ponen en desventaja y tienden a favorecer la primera educación en el hogar:

El inocente parbulillo sale llorando de su casa, arrastrado por la sirvienta; deja atrás los juegos, los gritos frescos y alegres que vigorizan los pulmones; atrás el aire libre, los movimientos naturales de su edad, pedidos, exigidos con fuerza imperiosa por un organismo en desarrollo; atrás el sol fecundante y vigoroso, la alegría de la libertad Allí está ya, enjuagándose las lágrimas, ó con seño adusto, sentado sobre duros bancos, horas y horas, oyendo el grito de *ba, be, bi*, el regaño de quien le enseña, aspirando el ambiente pesado del salón repleto de compañeros tan tristes como él, entumecido en algún rincón húmedo ó sudoroso entre la multitud apretadísima de niños, esperando con ansias infinitas el momento de la salida. (Sa, 1905, p.8).

Vemos en esta escena como se produce un choque de trenes entre la libertad en que se desarrolla el párvulo en su hogar con el disciplinamiento del cuerpo de la escuela primaria. La naturaleza infantil que allí se produce no reconoce las características propias de las facultades intelectuales que la psicología racional define y que el discurso pedagógico apropia para llevar a cabo su educación. Se infiere que la modificación de los criterios de clasificación escolar introducidos por los maestros y el lugar conferido a la instrucción como prenda de garantía para alcanzar el progreso y la civilización del pueblo colombiano, incidiría para que algunos padres envíen a sus hijos párvulos a la escuela elemental.

En este capítulo se hizo visible como la primera educación se fue constituyendo como una práctica de saber para llevar a cabo la educación de la tierna edad bajo la tutela de la madre como la primera educadora, empleando la educación moral como el discurso que permitiría forjar el carácter y la voluntad infantil. El amor maternal hizo parte de las estrategias empleadas por la Iglesia para la recatolización de los colombianos al interior de los hogares para hacerle frente al “amor pedagógico” desplegado por los liberales radicales durante la reforma instruccionalista. Los discursos de la pedagogía católica permitieron que la condición amorosa de la infancia se instalara como forma de subjetivación de los más pequeños, antes que desarrollar se debe corregir la condición maligna y pecaminosa heredada de sus primeros padres naturales. La educación femenina a través de las escuelas normales de institutoras posibilitó la producción de un discurso que hibrida la primera educación con la instrucción elemental como condición de existencia para la emergencia de la enseñanza infantil y del oficio de la maestra-jardinera.

En el capítulo cuarto se presenta dicha hibridación permitiendo la constitución de la educación infantil como una práctica de saber que permitió la objetivación de los niños párvulos al interior de las escuelas infantiles, a partir de la apropiación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. Su institucionalización se hizo visible a través de la experiencia del Colegio María Auxiliadora de Medellín, liderada por la pedagoga italiana Sor Honorina Lanfranco. Junta a ella las pedagogas María Rojas Tejada al interior del Instituto Fröebeliano y la catalana Josefa Roig de Pujol con su escuela montessoriana permiten visibilizar las primeras formas de existencia de las escuelas infantiles y de la enseñanza infantil a través de la apropiación de los métodos de Fröebel y Montessori. La primera empleando los dones de Fröebel para la enseñanza de lo bello, haciendo de la educación estética un discurso específico para educar a la

tierna edad al interior del kindergarten. Por su parte la pedagoga catalana introduce el material didáctico propuesto por Montessori para educar a los pequeños a través de la libertad. Finaliza el capítulo la propuesta de organización de las escuelas de párvulos desde la mirada de los Restrepo Mejía. Allí se hace visible la pedagogía como saber, en tanto que es ciencia desde la reelaboración del discurso de la psicología racional desde la rejilla católica y es arte desde la apropiación del pensamiento de Fröebel para el funcionamiento del kindergarten.

Capítulo 4

Modernismo, escuela activa y enseñanza infantil: la institucionalización de las escuelas infantiles y del oficio de la maestra jardinera para la educación de los niños de tierna edad y de los párvulos

En este capítulo se describen algunas de las luchas de poder y saber que se tejieron para la institucionalización de las escuelas infantiles: kindergarten o jardín de infancia, escuelas de párvulos y montessorianas a través de la apropiación de los métodos de Fröebel, Pestalozzi, Montessori y Decroly, en el marco de la pedagogía católica y de la escuela activa y que permitieron la configuración del oficio de la maestra jardinera para ejercer en el nivel de la enseñanza infantil, como un objeto propio de las escuelas normales de institutoras del país. Para ello se tomó como referente algunos de los procesos de formación de maestras que se llevaron a cabo en la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia y en el Colegio María Auxiliadora de la ciudad de Medellín.

La relación que se tejió entre estas instituciones estuvo marcada por las tensiones que se produjeron por el lugar de saber para la formación de maestras jardineras, oficio que se institucionaliza con la llegada de las hermanas salesianas a la capital de la montaña, en la cabeza de la pedagoga italiana Sor Honorina Lanfranco.

Desde el año de 1915 fecha en que se crean las escuelas de párvulos y de los jardines infantiles anexos al colegio de las salesianas como centros de práctica de las alumnas que aspiraban a obtener el título de maestra jardinera, hasta el momento en que se dejó de expedirlo hacia el año de 1931, la comunidad de religiosas tuvo lidiar con las censuras y vigilancia por parte del clero católico paisa, en cabeza del arzobispo de Medellín Manuel José Caycedo⁴⁷ y con

⁴⁷Arzobispo de las arquidiócesis de Pasto, Popayán y Medellín (1851-1931). La actividad de monseñor Caycedo en la arquidiócesis de Medellín se vio enmarcada por su celo en la conservación de los principios católicos, que debían

los celos y rivalidades que se produjeron con la escuela normal, a raíz del liderazgo que ejerció la institución no sólo para la preparación de las maestras que ejercerían en el nivel de enseñanza infantil, pioneras en el país para la formación de maestras en la educación infantil, sino además por el alto grado de instrucción con que egresaban las estudiantes del bachillerato. Dicha formación estuvo marcada por los usos del programa-reglamento que elaboró la hermana Lanfranco y que posteriormente fue usado en el suroccidente colombiano como manual para la formación de dichas maestras. A las tensiones mencionadas se le suma la doble militancia que ejerció la pedagoga italiana con la creación de la cátedra de pedagogía infantil, primero en el Colegio de María Auxiliadora y posteriormente se hace oficial bajo su liderazgo en la Escuela Normal de Institutas de Antioquia.

Simultáneamente en el municipio de Yarumal, departamento de Antioquia hacia el año de 1910 ya se empezaban a institucionalizar el primer kindergarten o jardines de infancia al interior del Instituto Froebeliano, anexo al Colegio de María en la cabeza de la pedagoga María Rojas Tejada. Allí el método de Fröebel circuló y fue apropiado para llevar a cabo la educación del niño tierno y párvulo en relación a la educación artística.

En la costa atlántica colombiana, en especial en el departamento del Atlántico se hace visible la creación de escuelas infantiles que mezclan los métodos tanto de Fröebel como de Montessori. Desde allí se describió y analizó algunos de los procesos de apropiación del método montessoriano con la llegada a la ciudad puerta de oro de Colombia en el año de 1924. de la pedagoga vasca Josefa Roig de Pujol, quien fuera su discípula en los curso de formación que impartía en Roma para el funcionamiento de las casas dei bambini.

ser protegidos frente a todas las ideas modernizantes que circulaban a nivel mundial. No le temblaba la mano ni la voz para excomulgar o prohibir publicaciones, como sucedió con los periódicos Scorpion y Acción Cultural, aparecidos en las primeras décadas del siglo. Todo lo que pertenecía al ramo de la educación debía pasar antes por su escritorio, para estudiarlo detenidamente y vigilar que no incluyera faltas contra la doctrina cristiana”

En el plano oficial haciendo uso de la estadística del ministerio de instrucción pública y de los secretarios del ramo se presenta un panorama nacional del movimiento que se produjo en las primeras décadas del siglo XX en torno a los procesos de institucionalización de las escuelas infantiles. Así mismo se presentan los debates que se produjeron en algunas asambleas y liceos pedagógicos en las que se discute la creación de un plan de estudios para las escuelas infantiles en torno a la apropiación de los métodos de Fröebel, Montessori y Decroly, al igual que el papel que jugó la segunda misión pedagógica alemana en la oficialización de estas instituciones en el marco de la reforma educacionista hacia mediados de los años veinte del siglo XX.

Cierra este capítulo algunos de los planteamientos desarrollados en el manual Elementos de Pedagogía (1905) se describe y se analiza los usos de Pestalozzi y Fröebel para el funcionamiento de las escuelas de párvulos en el marco de la pedagogía racional (Saldarriaga, 2003)

Siguiendo los trabajos de María Solita Quijano Samper y Marlene Sánchez Moncada (2002) se analizó como una de las condiciones de existencia para la emergencia del oficio de la maestra-jardinera las transformaciones que se dieron desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX al interior de colegios regentados por comunidades religiosas, casas de educación, escuelas primarias y en las escuelas normales de institutoras para apropiar e institucionalizar un conjunto de discursos y prácticas para llevar a cabo la educación femenina y que se hizo visible mucho antes que el Estado los oficializara:

El proceso de escolarización femenina no estuvo marcado principalmente por las reformas educativas oficiales, sino por el modo como fueron apareciendo las instituciones escolares para niñas y jóvenes, por las transformaciones que implicó el que la dirección y enseñanza en las escuelas pasara de estar en manos de mujeres “instruidas y virtuosas” a “maestras graduadas” y por los saberes propios que circularon para tal propósito. (Quijano & Sánchez, 2002, p.177)

Se propuso analizar la emergencia del oficio de la maestra-jardinera en el marco de los discursos que se dieron durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX para llevar a cabo los fines sociales asignados: “moralizar y familiarizar” (Quijano & Sánchez, 1999, p.30) y que se hibridaron para configurarla como la primera educadora de la tierna edad y de los párvulos, tanto en el hogar como por fuera él cuando se institucionalizan los jardines infantiles.

4.1 Saber pedagógico salesiano, educación infantil cristiana y formación de maestras jardineras: educar para conducir al niño a la vida eterna.

La historia de las hermanas salesianas en la capital de la montaña comienza en el año de 1912 cuando se crea el “Taller de María Auxiliadora de Medellín en favor de las niñas pobres” (Gay, 1944). Por iniciativa de la vicaria general del instituto se compra un local estrecho, ubicado en la calle Bolívar para la creación del colegio, allí funcionó hasta el año de 1944, fecha en que se traslada a la antigua sede de la facultad de minas de la Universidad Nacional. A la cabeza de esta obra estuvo siempre hasta el día de su muerte la pedagoga y hermana italiana Sor Honorina Lanfranco:

Quien con celo, habilidades pedagógicas y sólido desarrollo a la obra de san Juan Bosco, ayudada por las hermanas que embebidas de caridad salesiana, supieron hacer prodigios en el campo educativo, sea en los INFANTILES que entonces no eran conocidos en sus métodos modernos, sea entre las jovencitas que numerosísimas acudieron, atraídas por el sistema educativo de don Bosco. (Gay, 1994, párr.4)

Siguiendo las revelaciones que hiciera Dios a Don Bosco en uno de los sueños de extender la misión educativa y evangelizadora de las Hijas de María Auxiliadora a aquellos pueblos salvajes y barbaros que no le conocían, llega Sor Honorina a Colombia en el año de

1897 a fundar los primeros institutos salesianos dedicados a la educación de la mujer y a la formación de maestras, estableciendo las bases para la consolidación de un proyecto de formación cristiana, que toma por objeto la salvación del alma infantil a través del ejercicio de la maestra-jardinera.

Aprovechando la coyuntura política que vivía nuestro país, las salesianas se insertaron en el reordenamiento católico del sistema de instrucción como plataforma discursiva para la consolidación de su proyecto misional: la evangelización a través de la educación. Para ello la comunidad salesiana toma por objeto de su apostolado la educación de la mujer tanto en los jardines infantiles, como en las escuelas primarias, bachilleratos y escuelas normales de institutoras, convirtiéndolas “en campos de aplicación y multiplicación de la propuesta educativa salesiana, en laboratorios de producción cultural y en referentes de credibilidad para una sociedad” (Sierra, 1999, p.59). La maquinaria de la escuela permitió formar e instruir a la juventud femenina bajo los preceptos salesianos y a su vez hizo de ella un centro de formación vocacional.

En plena efervescencia de la guerra de los mil días las hermanas salesianas a la cabeza de Sor Honorina toman las ruinas del Colegio La Merced y allí en medio de las precariedades y de las tensiones políticas fundan en el año de 1900 el primer bachillerato salesiano del país. Quince años más tarde es trasladada en compañía de las hermanas Sor Marcelina Fabi y Sor Serafina Botto a la ciudad de Medellín para la fundación del Colegio María Auxiliadora. La apertura escolar se dio el 15 de enero de 1915, fecha en que reanudaban las clases del segundo semestre del año anterior, dado que el calendario escolar se iniciaba en octubre y finalizaba en junio, con un receso de dos semanas en el mes de diciembre. Con solo unas semanas en la capital antioqueña el rumor de la presencia de las salesianas se hizo notar:

Los diarios de la ciudad pronto anunciaron con encomios y esperanza, la obra de educación femenina, de modo que los padres de familia acudían a matricular sus hijas y niños en el Kindergarten. Es de advertir que aún en Colombia no existía el kínder; sus métodos no eran todavía conocidos; fue el nuestro, el primero que existió en el país, con admiración de la sociedad entera. (Auxiliadora, 1944, p.154)

Durante este primer semestre el interés de los medellinenses se volcó sobre el kindergarten y algunas secciones de la escuela elemental: Por el reducido espacio del local, la instrucción se limitó a los cursos del Kínder para niños y niñas de cuatro a siete años, a los estudios elementales con clases particulares de Música, Idiomas y Labores a quienes las solicitan. (Auxiliadora, 1944, p.156)

En la crónica del día 15 de enero de 1915 se describe este primer día de clases: “Sin conformidad alguna solemnidad, el día 15 de enero (Viernes) llegaron las tres hermanas a la casa del Colegio, que desde el primer día fue concurrido con el buen número de 75 alumnas, incluyendo las del jardín” (Auxiliadora, 1944, p.1915).

Hay que señalar que antes de la creación del kindergarten salesiano en Medellín ya existían en nuestro país este tipo de establecimientos educativos. Por ejemplo en el año de 1910 en cabeza de la pedagoga María Rojas Tejada ya existía un Instituto Froebeliano anexo al Colegio de María en el municipio de Yarumal, departamento de Antioquia y para el año de 1890 las escuelas de párvulas estaban institucionalizadas como sección de la Escuela Anexa a la Normal de Institutoras del Cauca, en la ciudad de Tunja en el año de 1899 existían matriculados 60 alumnos en la única escuela infantil (Ayerve, Velazco & Valencia, 1899).

Más allá de los actos fundaciones en los que el colegio tiene el mérito de ser pionero a nivel local en la creación de estos establecimientos, el legado que se establece entre los años de 1915 y 1931, fecha en la que se clausura el kindergarten y los demás que estaban funcionando

hasta la fecha en el departamento de Antioquia por orden del gobernador, para sustituirlos por escuelas primarias, representan un gran aporte no sólo a la educación femenina a través de la expedición del título de Maestra-Jardinera, único en el país sino también a la configuración de un saber para la educación infantil, bajo el liderazgo de Sor Honorina tanto en el colegio como en la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia y que se extendería también al suroccidente colombiano. Este primer periodo del colegio representó para el país “el aporte pedagógico en la formación de la mujer” (Restrepo, 2009, p.22).

Las hijas de María Auxiliadora no sólo tuvieron que lidiar con las dificultades locativas, además de la dotación de los primeros materiales didácticos y los celos que se produjeron con las hermanas de la Presentación y de la Enseñanza por el dominio de la educación femenina, se le suma uno del orden político y del saber: las censuras que recibieron directamente de la sociedad medellinense: “(...) nuestro primer Kínder (...) tuvo que luchar con el ambiente y críticas de las autoridades y de la sociedad de entonces, que no admitían el ingreso de los pequeños en el Jardín Infantil. (Auxiliadora O. d, 1965, p.26), pues no se veía con buenos ojos el ejercicio de la primera educación por fuera de los hogares, situación que se prestaba a que las mujeres descuidaran sus funciones como las primeras y legítimas educadoras de sus hijos a cambio de tener tiempo para dedicarse a otros oficios o lo que es peor, satisfacer placeres personales. Por otro lado se instalarían discursos laicos, masónicos y protestantes que van en contra de los discursos católicos para llevar a cabo la primera educación.

La principal crítica no fue del orden social sino eclesial y estuvo en la cabeza del arzobispo José Manuel Caycedo, quien censuró la procedencia discursiva de la versión original del programa para el funcionamiento de los institutos infantiles, redactado por la hermana Lanfranco, pues citaba los nombres de los pedagogos de Fröebel y Montessori calificados de

"autores *inficionados* (sic) por el naturalismo modernista" (Londoño, 2003, párr.13.), es decir, negaban la existencia de Dios como fuente primaria donde se produce el conocimiento.

Para entender el lugar de saber desde el cual está situado el arzobispo Caycedo retomemos el opúsculo titulado *La educación naturalista. Sus padres y fautores*, publicado en el año de 1913, el cual se elaboró tomando y extrayendo buena parte de la revista jesuita española *Razón y Fe*⁴⁸, a cargo del gobierno eclesiástico de Medellín, bajo la supervisión de este jerarca. Allí se puede visibilizar las principales tensiones y luchas que se produjeron en torno a la institucionalización de los jardines infantiles y las escuelas de párvulos en Medellín, que al ser apropiados en nuestra práctica pedagógica colombiana se produjo un saber para entrar ya no en las coordenadas protestantes y laicas de donde proceden, sino en las propias que se producen desde las verdades que sustentan los dogmas católicos locales.

El documento de 30 páginas expone con detalle las consecuencias que ha traído a nuestro país y para algunos europeos la apropiación de pedagogos ateos, panteístas, racionalistas, positivistas y humanistas, nombrados y señalados públicamente como masones, quienes bajo los principios de "tolerancia, neutralidad, laicismo, aconfesionalidad" han sido adoptados con un sentido "naturalista y antirreligioso, desde "los planes de instrucción y leyes escolares desde el siglo XVIII" (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.17). Uno de los mayores efectos que esto ha generado es la desaparición de Dios como máxima autoridad de los pueblos, pues se ha instalado la religión falsa de los hombres-el naturalismo-, por la religión verdadera de Dios-el catolicismo-:

⁴⁸Revista fundada en el año de 1901 por la Compañía de Jesús, se destaca por su postura ortodoxa a favor de preservar y divulgar los dogmas de la Iglesia católica en respuesta a los ataques liberales y protestantes que estaban a favor modernismo religioso, n sólo circuló en España sino en buena parte de Iberoamérica.

Los cambios que se han verificado últimamente en las sociedades modernas han venido a terminar en la descristianización general, denotando así que ellas inspiran sino en el entronizamiento del hombre, desechando el culto a Dios, no busca sino la divinización del naturalismo realista, como única religión de la humanidad. (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.3)

Los principales errores que se derivan al configurar un sistema educativo del orden laico, naturalista y moderno se pueden evidenciar en el “top de los descristianizadores”. Lo encabeza el grupo que profesan el *ateísmo* “sistema que niega la existencia de Dios”. Los hay de dos tipos, los prácticos en los “que se conduce como si no hubiera Dios” muy propio de las escuela laicas y el teórico “que tiende apoyar su negación en razones” Está también el *panteísmo* que “sostiene que la creación toda, material y espiritual, no es sino una evolución del mismo Dios, de manera que Dios es todo y todo es Dios sin ninguna distinción” Un tercer grupo se denomina los *deístas*, si bien “admiten la existencia de Dios, pero niegan las relaciones que puedan subsistir entre Dios y el hombre; no hay punto de contacto, dicen ellos, entre un sér tan grande como Dios y un sér tan diminuto como el hombre”. Un cuarto grupo se denomina *racionalistas* porque “no reconocen como real ni verdadero, sino lo que excede de los límites de la razón natural”. Un quinto lo encabezan los *positivistas* que “fundan su sistema en la observación, en la experiencia” Finalizan este top de sistemas naturalistas los *puericulturistas* que ponen énfasis en el “cultivo del niño, de su inteligencia pero desconocen lo que más importa, el cultivo de los hombres, la cultura humana” y los *humanistas* que “prescinden por completo del orden sobrenatural y coloca la bondad y la felicidad del hombre en el refinamiento de los placeres-*cultura*” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, pp.5-9).

El culto a la ciencia, al hombre, a lo material ha venido desplazando los rituales de los sacramentos, la práctica de los deberes cristianos, la adoración de Dios pero sobre todo ha

desconocido el pecado original, la marca moral que heredamos de nuestros primeros padres espirituales, sustento de la educación cristiana infantil. Por ello al niño no se le debe dirigir como lo hacen los naturalistas sino que se les debe corregir la imperfección que se produjo en el jardín del Edén, sustentado en el dogma divino como autoridad y no en la ley humana:

El origen de toda ley, de toda autoridad no hay que buscarlo en Dios sino en el hombre, en la razón. En este punto el racionalista y el pedagogo modernista laico, sostienen las mismas teorías. Niegan, pues, la revelación divina, y por lo tanto niegan el pecado original y según eso el niño nace perfecto y sólo hay que dirigirlo; corregirlo jamás (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.7).

Entre este selecto grupo de sistemas naturalistas se destacan en este opúsculo los “masones, incrédulos, protestantes” de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e indirectamente Montessori. Del ginebrino se critica la exclusión de la enseñanza obligatoria de la religión en los primeros años de vida y la promoción de un Estado laico, en el que no se impone ningún credo religioso sino que se pone a elección del propio niño en el momento que haya adquirido el uso de la razón. Citando al propio autor se señala:

Nosotros, que nada queremos conceder autoridad, que no queremos enseñar a nuestro *Emilio* cosa que no pueda entender por sí en cualquier país ¿en qué religión educaremos? ¿A qué secta agregaremos el discípulo de la naturaleza? No le agregaremos a ésta ni aquélla; le pondremos en estado de escoger la religión a la cual le guíe el mejor uso de la razón. (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.22).

El Emilio al sostener que el niño es perfecto y se educa en la naturaleza, desconoce la huella del pecado original y a la vez estaría deslegitimando el papel de las madres en la preparación –conducción de sus hijos a la vida eterna a través del amor maternal, pues sin imperfección no tendría objeto la educación moral que ella imparte:

Rousseau quiere hacer del niño el discípulo de la naturaleza, devolver al hombre a sí mismo, para lo cual asienta como máxima incontestable que *los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos, que no hay perversidad original en el corazón humano*” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.22)

Por parte de Pestalozzi se le reconoce el papel que le asignó a la madre en la primera educación de su hijo pero se critica que se recurra a un moral protestante y no católica como saberes que soportan su oficio para llevar a cabo su educación desde la novela *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*:

Pondera con justicia la importancia de la educación materna; mas el ideal que representa en *Gertrudis* es un ideal mutilado. La madre educa a sus hijos según el espíritu de Pestalozzi, cree en Dios y aun apoya en la voluntad divina el orden moral, pero ahí acaba la religión. Fáltale la fe, la piedad cristiana, el aliento sobrenatural con el cual el amor materno se purifica, se eleva y alcanza vislumbres y dejos de divino. (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, pp.24-25)

Fröebel es del grupo de los pedagogos germanos el que más recibe reproches por parte del clero. Se le califica de panteísta naturalista: “mucho habla Froebel de Dios y de lo divino; para él todo es Dios y nada es Dios” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.25). Fatal error estaría cometiendo pues al no diferenciar lo material de lo espiritual se estaría banalizando a una sola materia hombre y Dios. De allí que si las jardineras al educar a los niños en el jardín de infancia lo estarían haciendo bajo el amparo de lo humano y lo divino al mismo tiempo encarnado en ellas: “Lo divino en cada cosa es su sér, su naturaleza, exclama y ahuecando la voz, como pontífice de dios todo, entrega el niño a la madre, diciendo: “Tu hijo es don de Dios; cosa divina se ha de cuidar aquí” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.25) Tenemos aquí un ejemplo de blasfemia, que hace de los niños seres inmaculados, cuando la historia sagrada ha

señalado que se les educa precisamente para limpiar y purificar el alma contaminada por culpa de sus primeros padres espirituales.

Al igual que Rousseau y Pestalozzi Fröebel es señalado de naturalista al desconocer el pecado original: “el niño nace naturalmente bueno, sin pizca de maldad. [Al maestro le corresponde] asistir al desarrollo espontáneo de las cualidades ingénitas, proporcionándole las cualidades naturales, buenas de suyo” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.25-.26). Esto a la luz de la Iglesia es antinatural, pues la naturaleza de los niños tienden hacer uso la violencia, de la fuerza física para imponerse y esto es precisamente las pasiones las que hay que frenar, corregir: “Esta espontaneidad tan cacareada está sólo en el papel, porque la *coacción impera soberanía*, al menos en ciertos jardines de la infancia de Alemania y de otras naciones, con un orden mecánico por demás circunstanciado, múltiple y fastidioso” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.26).

De los jardines de la infancia se señalan como instituciones con “tendencia naturalista y anticristiana”, según lo deducido del ponente Erfurt en la Liga Alemana de Fröebel: “El fin de la asociación es la educación de la juventud conforme a la naturaleza, en vez de la que hasta ahora se le ha dado” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.26), es decir la educación cristiana. Un ejemplo de ello se puede ver en la exclusión de la enseñanza de la religión a los niños que allí asisten por parte de las jardineras, dado que los saberes que la sustentan están fuera del alcance de su comprensión: “El criterio religioso de la jardinera no entra en consideración. Comunicar a los niños verdades que no entienden ni pueden comprender. Por hermosa que sea la forma con que se les comunican, es pecar contra la naturaleza del niño” (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.26).

Si bien en esta obra no se hace mención de la pedagoga y médica Montessori, se puede inferir las resistencias que produjo al interior de los más ortodoxos católicos y conservadores de la época la apropiación de su pensamiento para la educación de los más pequeños. Los argumentos que llevaron al arzobispo Caycedo a censurar la primera versión del programa de los institutos infantiles salesianos estarían enmarcados en su procedencia discursiva: el positivismo. Como se mencionó anteriormente esta corriente se sustenta en el uso del método científico para llevar a cabo la producción de conocimiento, en el que se recurre ya no al método para regular la experiencia como lo desarrollan los racionalistas, sino que emplea aparatos e instrumentos para recrear la vida al interior de un laboratorio y desde allí conducirla. El uso de la ciencia de entrada ya estaría desconociendo la objetividad del alma humana:

No podemos sujetar el alma a ninguna experiencia física ni química por lo tanto no existe. A Dios, a los ángeles, no se les encuentra, ni con los más finos microscopios, luego no existen. El fin positivista está únicamente en perfeccionar, hacer progresar la *materia* y nada más. Aquí fundan los educadores laicos su teoría de educar la parte física del joven, sin cuidarse de la moral. (Gobierno Eclesiástico de Medellín, 1913, p.7).

Bajo este panorama de poder y de saber en clave de apropiación se puede evidenciar los usos que se dieron al pensamiento de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Montessori al interior de los institutos infantiles salesianos. Expurgados de su tradición panteísta, naturalista, racionalista y positivista se instala la moral católica para la conducción de sus almas infantiles, empleando para ello la educación infantil. Si bien estos pedagogos reconocen que el origen del conocimiento es material y no espiritual, su apropiación paradójicamente empleó un discurso protestante para poner como fin de la primera educación la salvación de las almas infantiles. Se hizo uso de la institucionalización del kindergarten, de las escuelas de párvulos y de la casa dei bambini como

instituciones para educarlos no desde la ciencia como lo propusieron los liberales radicales ya desde finales del siglo XIX, sino desde la religión católica, apostólica y romana.

Convertidos del protestantismo al catolicismo los jardines infantiles salesianos para el gobierno de los niños, se van consolidando a nivel local como un referente en dos frentes: la educación infantil y la formación de maestras para el nivel de la enseñanza infantil. En el primero los exámenes periódicos de los párvulos se fueron convirtiendo en una práctica que iría legitimando el lugar de saber de las hermanas salesianas al frente de la educación de los párvulos. Aún en medio de las fuertes críticas y censuras que operaron como procedimientos de exclusión de su discurso, en algunos sectores de la sociedad paisa el kínder salesiano catolizado ya empieza a gozar de reconocimiento social y académico. Los primeros acercamientos que han tenido los niños a la ciencia por medio de algunos de los métodos modernos que allí se enseñan enmarcados en los principios educativos salesianos, van configurando un sello particular para llevar a cabo la educación infantil, base para el desarrollo de la instrucción primaria y secundaria:

Ya en 1919 los medellinenses cambiaron de mentalidad y en uno de los principales periódicos de la ciudad escribe Don Camilo Botero Gutiérrez, profesor de la Universidad [de Antioquia]: “Una de las más notables manifestaciones son el progreso que aquí va adquiriendo la enseñanza elemental, es la fundación de los centros designados con el simpático y expresivo nombre de “Jardines Infantiles”. Hemos presenciado el último de los cuatro actos con que el Colegio de María Auxiliadora acaba de cerrar sus tareas escolares, contemplamos una preciosa bandada de párvulos admirable y deliciosamente acariciados en las generalidades de los primeros conocimientos humanos. Tareas importantes porque la trascendencia de ellas en los estudios futuros de esos niños, tiene que ser forzosamente favorable, dado que en su inteligencia llegan los elementos científicos en forma claramente y por medios halagadores, vistosos y eficaces”. (Auxiliadora O. d, 1965, p.26)

Mientras una parte sociedad católica liderada por el mismo clero se oponía al funcionamiento del kindergarten, oficialmente desde la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia se hace visible un interés por el saber pedagógico que allí se estaba produciendo. Es por ello que el 7 de marzo del año de 1918 los institutos infantiles salesianos reciben la visita del señor del jefe del ramo, Juan Diego Londoño quien se interesa por hacer oficialmente el programa que orienta la educación infantil de los párvulos y de los niños tiernos a todo el departamento como parte de las medidas que quiere promover al interior del sistema de instrucción pública:

El nuevo Director de Instrucción Pública, Dr. Juan Bautista Londoño visita fervorosamente el Colegio y las secciones del Infantil con el objeto de solicitar de la R. Hermana Directora los programas de este último, pues quiere reformar del todo la instrucción en el Departamento, principiando por los Infantiles, basándose sobre el Sistema Educativo de Don Bosco y se propone tratar el asunto en la asamblea después de haber obtenido la autorización de la Hermana Directora del Colegio. (Colegio María Auxiliadora, 1918, párr.1).

Las visitas de los funcionarios locales del Ministerio de Instrucción Pública fueron recurrentes, no sólo para asistir como jurados en los exámenes periódicos del colegio y por ahí de paso admirar la labora educativa de las hermanas salesianas, sino que hizo de ellas una instancia política, convirtiendo las inspección en un concurso para el nombramiento oficial de las primeras maestras-jardineras que ejercerían en el nivel de enseñanza infantil en Antioquia. Esta visita se llevó a cabo el 5 de agosto de 1919 por el señor Director de Instrucción Pública, Jesús Antonio Hoyos. Este concurso sería otro motivo más para hacer más álgida la tensión con la Escuela Normal de Institutoras, pues se tuvo preferencia a las egresadas y como centro de práctica al Colegio de María Auxiliadora. Merece atención que el concurso se realizó ante la

creciente demanda de solicitudes para este nivel en contraste con la poca oferta para llenar estas plazas:

(...)Se presentan las señoritas María Berrio, María Salomón, Mercedes Tirado y Nohemí Valencia, todas graduadas con diploma de Escuela Superior y Certificado de competencia para la enseñanza en los jardines infantiles. (...) Cada señorita sacó su tesis a suerte y sostiene por media hora la práctica con los niños del Infantil y por veinte minutos la teoría. Durante el examen el Consejo tiene la libertad de interrumpir y hacer las preguntas que juzgase convenientes. Todas sostienen sus tesis como mucha Solidez, quedando el consejo plenamente satisfecho del buen éxito del examen. A las 2 p.m., reunidos nuevamente como por la mañana, en presencia del Consejo desarrollan la tesis escrita que el Señor Director deja libre. (Colegio María Auxiliadora, 1919, párr.2).

En el plano de la formación de las maestras-jardineras hay que señalar que este interés responde a un principio inherente de la comunidad, en la que se emplea la educación como un medio para llevar a cabo su misión evangelizadora, con un doble fin: al formar a la niñez y la juventud se estaría forjando las bases de un proyecto educativo cristiano en la cabeza de la formación de maestras. Por eso cuando llega Sor Honorina a Medellín a fundar un colegio con institutos infantiles anexos y con un interés en la formación de institutoras no es un asunto eventual y esporádico, responde a los intereses de la comunidad de hacer de las escuelas normales y de los colegios en los que se expide título de institutoras un centro de formación y de producción del saber pedagógico salesiano y que se materializa en un conjunto de

(...) estrategias formativas y un sistema de gobierno y animación que le permiten al carisma crecer y desarrollarse gracias a las posibilidades que encuentra tanto en los procesos de reconceptualización, que se derivan del trabajo pedagógico y didáctico implementado en las escuelas normales, instituciones de saber, como en las dinámicas de recontextualización que se construyen por la inmersión en la cultura de las comunidades educativas y por la apropiación del patrimonio que llega desde el centro del Instituto. (Sierra, 2013, p.65).

Sor Honorina Lanfranco fue estratégica en la producción del saber pedagógico para llevar a cabo la educación infantil en los institutos salesianos. Desde su llegada a Colombia a finales del siglo XIX hasta la década de los cuarenta del siglo XX, le correspondió actuar como una *rejilla intelectual* para la producción de los manuales, programas y reglamentos del proyecto educativo salesiano, lo que le permitió apropiarse los métodos modernos para educar cristianamente. Sus viajes entre Italia y Colombia le posibilitaron participar directamente en los debates que por aquel entonces se están dando entre los saberes modernos y experimentales. Tuvo por tarea “ofrecer un acompañamiento permanente a las comunidades” (Sierra, 2013, p.65) educativas, tanto en las obras pastorales, la educación femenina, como en la formación de maestras.

La producción de este saber pedagógico salesiano para el gobierno de la tierna edad y de los párvulos empieza tener sus primeros frutos cuando en 1916, un año después de haberse abierto sus puertas los institutos infantiles por solicitud del secretario de instrucción pública departamental se crea la cátedra de pedagogía infantil para la formación de maestras-jardineras en la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia. Así lo se describen los primeros acercamientos oficiales a la experiencia salesiana de formación infantil:

En 1916, al año siguiente de iniciadas las tareas en el Colegio, el Gobierno Departamental, después de estudiar los programas de esta nueva rama de la pedagogía, de varias visitas al Colegio, llamó a Sor Honorina Lanfranco a establecer el KINDER en la Normal de Señoritas de Medellín, dirigido entonces, por la señorita María Jesús Mejía. (Colegio María Auxiliadora, 1916, párr.4)

Hay que destacar que el lugar de saber de Sor Honorina tanto en el Colegio Salesiano como en la Escuela Normal de Institutoras. Allí no sólo se formó a las aspirantes al título de maestra-jardinera sino que las consolidó como unas instituciones productoras de saber pedagógico:

Allí la Directora del Colegio respondió por la Cátedra de Pedagogía Infantil durante varios años. Fueron sus alumnas, no solamente las mismas de la Normal, sino también la directora y profesoras del plantel, quienes supieron aprovechar la feliz oportunidad para instruirse sobre los nuevos métodos y hacerlos propicios mediante la sapiente dirección de la ilustre institutora. (Colegio María Auxiliadora, 1916, párr.4)

Las tensiones entre estas dos instituciones formadoras de maestras-jardineras se empiezan hacer visibles cuando la hermana Lanfranco solicita al entonces Director de Instrucción Pública, Tomás Bernal se autorice la homologación de los dos años que habían cursado las estudiantes en el colegio salesiano y que las certificaba con el título de instrucción elemental para que ingresaran al tercer año en la Escuela Normal de Institutoras y poder culminar sus estudios de institutoras para ejercer en el nivel enseñanza primaria. El comunicado oficial expresó lo siguiente, expedido el 17 de mayo de 1916:

En contestación a su atento oficio de fecha 3 de los corrientes, tengo el honor de manifestarle que este Despacho, visto el concepto favorable del Señor Ministro de Educación Pública, permite que en la Escuela Normal de Señoritas de esta ciudad, se acepten los cursos hechos en el Primer y Segundo año del Plan de Estudios del Colegio, al digno cargo de Usted, mediante un examen en las materias correspondientes. (Auxiliadora C. M., 1956, p.160).

Sin embargo dicha autorización no se hizo realidad por parte de la dirección de la escuela normal, recibiendo a las egresadas salesianas desde el primer año, desconociendo así el grado de instrucción de las aspirantes normalistas. Obtener el grado de maestras se constituía en una valiosa oportunidad para dar un salto hacia progreso, así lo relatan las mismas hermanas:

No hay gusto sin dolor. La señorita Directora de la Normal, no convino; y las solicitantes, expuestas a riguroso examen, aunque con éxito sobresaliente, venían a ser admitidas al Primer Curso, perdiendo así dos años de estudio. La contrariedad fue mucha, pues se trataba

de procurar un porvenir a alumnas verdaderamente necesitadas. (Auxiliadora C. M., 1956, p.160).

Esta tensión se hizo permanente y se agudizó cuando por disposición de la dirección de educación pública departamental se exigió a los colegios privados presentar los exámenes de fin de año en las escuelas normales. Con tal mala suerte que los egos instituciones pesaron más sobre la independencia académica que debían tener las directivas y docentes de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia para emitir una calificación imparcial y objetiva sobre el desempeño académico de las estudiantes salesianas:

Conforme al Decreto de la Gobernación: “Las alumnas de los colegios privados tenían que presentar los Exámenes Finales en la Escuela Normal, a fines de Noviembre” El día señalado, las alumnas del Quinto Normal, acompañadas por dos Hermanas se presentaron serenas y seguras de los estudios hechos a dar su Exámenes. Los Profesores que, antes de interrogarlas, las habían examinado en todos los puntos del Programa Oficial, atestiguaron la buena preparación y las animaron, seguros del éxito. Es de notar, que la mayoría de los profesores del Colegio, eran a su vez, los profesores de la Normal; no obstante, todo esto, las Superiores de la Normal, transmitieron las calificaciones: “TODAS REPROBADAS” (Auxiliadora C. M., 1956, p.167).

Otro de los escenarios por el control político y de saber en torno a la formación de maestras entre estas dos instituciones se sitúa en la expedición de títulos para ejercer en la enseñanza infantil. Estando al frente de la cátedra de pedagogía infantil que se desarrollaba en el kínder oficial de la Escuela Normal, Sor Honorina no desfalleció en la lucha por hacer oficialmente al colegio salesiano tanto una institución formadora de maestras-jardineras como líderes en la instrucción elemental de la juventud femenina. Para ello en el año de 1919 solicita al ministerio de instrucción pública la autorización para otorgar estos títulos de manera independiente, atendiendo a los requisitos establecidos en el decreto 1446, que reglamenta la

expedición de títulos a maestras de escuela en colegios distintos de las Escuelas Normales. Es así que el día 3 de octubre del mismo año se recibe la respuesta satisfactoria por parte del propio Ministro de Instrucción Pública, Miguel Abadía Méndez:

República de Colombia-Ministerio de Instrucción Pública-1° Número 1448. Bogotá, octubre 3 de 1919. (...) Muy grato me es participar a P.R. que este ministerio, por resolución número 48 de fecha de hoy, y en virtud de haber sido cumplidos los requisitos sobre la materia, concedió al Colegio que P.R dignamente dirige en esa ciudad la facultad de expedir grados de MAESTRA JARDINERA y de MAESTRA DE ESCUELA ELEMENTAL. Un ejemplo de dicha providencia acompaña el presente oficio. (Auxiliadora C. M., 1956, p. 162)

Un mes después el mismo ministro Abadía otorgó a la Escuela Normal de Institutoras de Medellín la autorización para expedición del título de Maestra de Escuela Infantil según la resolución 53 de 1919, allí se fijan las condiciones mínimas para la graduación de las aspirantes a ejercer en el nivel de enseñanza infantil dado que oficialmente el reglamento de las escuelas normales no establece dichos criterios:

A las alumnas maestras de quinto año de estudios, que se hallen en las condiciones de que trata la Resolución citada, puede otorgárseles el grado de Maestra de Escuela Infantil, siempre que reúnan las siguientes condiciones:

Que su conducta haya sido ejemplar.

Que hayan hecho el curso teóricopráctico de Pedagogía Infantil y el álbum completo de trabajos manuales; y que

La menor calificación obtenida en los exámenes para este grado, no baje de 4. (Ministerio de Instrucción Pública, 1919, p.222).

Merece atención como el Estado oficialmente a través de los informes de instrucción pública no hace mención a las relaciones de saber que soportan la formación de las aspirantes al título de maestra-jardinera al interior de la Escuela Normal de Institutoras, pues su lugar de

enunciación no es una producción propia de dicha institución sino que está atravesado por el lugar que ocupa el Colegio María Auxiliadora en la producción de un discurso para la educación infantil y que se materializa en la cátedra de pedagogía infantil, ni se menciona el papel de intelectual de la hermana Lanfranco en su institucionalización.

Prueba de ello es el informe que se presenta en la monografía dedicada a la educación pública en Colombia correspondiente al año de 1923 el secretario del ministerio, el señor Elías Gutiérrez quien presenta como parte de la organización de la educación pública las escuelas infantiles anexas a la instrucción primaria. Se señala “esta enseñanza no está debidamente reglamentada. Se siguen los métodos de Froebel, la de la Dra Montessori. Dos a tres años de estudios (Resolución N° 53 de 1919)” (Ministerio de Instrucción Pública, 1924, p.32). Según lo expuesto se muestra como novedad a nivel nacional la formación y la reglamentación que se viene dando en la Escuela Normal de Institutoras de Medellín para el funcionamiento de las escuelas infantiles sin mención alguna a la experiencia salesiana como soporte discursivo.

La corta primavera de los institutos infantiles salesianos se extiende hasta el año de 1931, fecha en que se cierran todos los kindergartens que funcionaban en Antioquia por disposición departamental para ampliar la cobertura de las escuelas primarias. Durante este período los exámenes que se desarrollaban tanto semestrales como finales permitieron hacer gala tanto de los desarrollos de los niños como del saber que sustentaba las prácticas pedagógicas de las maestras-jardineras en relación al uso de los métodos más modernos de la época para llevar a cabo la educación infantil:

Con verdadera complacencia y singular interés, hemos observado el feliz éxito de la labor Pedagógica de las Reverendas Hermanas Salesianas, y hemos palpado las grandes ventajas de la Escuela Moderna, y de los nuevos métodos de Pedagogía Infantil, al contemplar los ejercicios de niños de 4, 5 y 6 años, que escriben, leen, dibujan, recitan, cantan, ejecutan

trabajos manuales e intelectuales propios de su edad, y que son seguramente, base de su educación futura. Durante los actos, y con una concurrencia extraordinaria de la mejor sociedad, todos los niños y niñas guardaron perfecto orden, compostura y silencio, atentos solo a la ejecución de lo que mandaba la Maestra. (Auxiliadora C. M., 1956, p.163).

La educación sensorial es otro de los referentes discursivos que soportan el saber pedagógico de los institutos infantiles salesianos. Desde una mirada pestalozziana las maestras-jardineras educan la vista como receptor de las imágenes e impresiones que produce la naturaleza, haciendo uso del juego para luego proyectarlas al cerebro como insumo para desarrollar la imaginación y posteriormente llegar a desplegar la inteligencia infantil. Así lo narra un profesor asistente de la Universidad de Antioquia a uno de las estas veladas:

Los sentidos, especialmente el de la vista, entran en juego con encantadora complacencia para el niño; y sin que éste caiga en cuenta de ello, su espíritu evoluciona, la imaginación se amplía, la inventiva surge sin esfuerzo, y en el niño se graban las ideas y principios generales que perduran, y que serán fundamento sólido y seguro de su ilustración posterior”
(Auxiliadora C. M., 1956, p. 164)

Destaca el profesor Camilo Botero Guerra el grado de rigurosidad en la que se han formado las maestras-jardineras para ejercer en el nivel de la enseñanza infantil y el compromiso ético que se adquiere cuando se asume la tarea de educar a los más pequeños y que se soporta en el lugar que ellas ocupan como sujetos de saber desde la tradición pedagógica salesiana:

Pero, no porque el procedimiento sea aparentemente sencillo lo puede practicar cualquier persona. Es ésta, una de las difíciles sencilleces que requiere inteligencia, estudio, preparación y sobre todo vocación; de lo contrario, se arriesga a dar en el escollo de la inoportuna anticipación de ideas que hará desvirtuar el método y causar confusiones perjudiciales en la delicada inteligencia del niño. (Auxiliadora C. M., 1956, p. 164)

El saber escolar salesiano que se va produciendo en el marco de la educación infantil no sólo tuvo efectos en Medellín y el departamento de Antioquia para la formación de maestras-jardineras, trascendió las montañas paisas hasta llegar al suroccidente colombiano. El programa que elaboró Sor Honorina para los institutos infantiles fue considerado por la dirección de instrucción pública departamental de Antioquia, de Caldas y del Valle de Cauca como manuales para el ejercicio de enseñanza infantil y que se puede visibilizar a través de los informes departamentales de instrucción pública.

Según lo expresado por el señor Alfonso Mora Naranjo, Director de Instrucción Pública de Caldas en el jardín infantil que se creó en el año de 1924 en la ciudad de Manizales se empleó un reglamento de su autoría para el funcionamiento de los jardines infantiles y a su vez como manual para el ejercicio de las maestras:

La Reverenda Hermana de María Auxiliadora Honorina Lanfranco, especializada en Italia en la Dirección de Jardines Infantiles y Escuela de Párvulos dice, al empezar su trabajo sobre reglamentación de estos planteles lo siguiente: “el Jardín Infantil y la Escuela de Párvulos tiene por objeto ayudar a los padres en la educación de los niños, que por su tierna edad, no pueden ser admitidos en la Escuela Elemental. Allí la maestra educa más bien que instruye; y a ejemplo de una madre inteligente y entusiasta de su misión, continua la primera educación de la familia. Con su paciencia, amabilidad, vigilancia y cariñosa inflexibilidad, transforma al niño inquieto, inconstante, caprichoso, en muchacho ordenado, atento, perseverante en el trabajo; pero sin violencia, sin cansarlo, sin enfrentar su viveza. (Dirección de Instrucción Pública de Caldas, 1924, XI).

La anterior orientación para el funcionamiento de los jardines infantiles y las escuelas de párvulos hace visibles tanto las relaciones que se tejieron entre la pedagogía católica y el saber pedagógico salesiano para llevar a cabo la educación infantil y el amor maternal, producto de un conjunto de prácticas disciplinarias para la conducción del niño de tierna edad, como los usos del

programa para el gobierno del niño sin llegar uso de la fuerza y la coerción por parte de la maestra y en su lugar instalar los primeros afectos y cuidados de la madre, el sistema preventivo de Don Bosco y la instrucción y la educación como medios para formar-conducir- a la tierna edad y los párvulos por fuera del hogar.

De manera magistral la Hermana Lanfranco apropia para la conducción disciplinaria de la tierna edad, la definición de desarrollo armónico de Pestalozzi y el discurso de la higiene sobre la base de una pedagogía católica, amparado en la calidez y confort que proporciona el hogar y puesto en marcha a través el amor maternal para el desarrollo del programa en los institutos infantiles:

El jardín infantil ofrece al niño un nuevo hogar en el cual respira el ambiente purísimo del amor vigilante y severo; de la virtud evidente y hermosa; de la salud del alma y del cuerpo. Allí la maestra piadosa y sabia, cultiva los sentimientos religiosos y morales del niño; atiende al desarrollo de sus fuerzas intelectuales y físicas; enseña a expresar claramente sus pensamientos, observaciones y juicios: lo habilita a la limpieza, al orden y urbanidad; lo forma en la obediencia, en la veracidad y en la actividad, procurando sobre todo hacerlo bueno. (Dirección de Instrucción Pública de Caldas, 1924, p.X)

Este programa que circuló y fue apropiado para la preparación de maestras del nivel de enseñanza infantil y funcionamiento de los kindergartens y las escuelas de párvulos en los departamentos de Antioquia y Caldas, tuvo incidencia en el departamento del Valle del Cauca. Según lo expresa su director de instrucción pública en la ciudad de Cali existió un jardín infantil que acogió algunas de las orientaciones que allí se plantean. A partir de lo expuesto por los respectivos directores del ramo se puede evidenciar siguiendo los análisis de Alberto Martínez Boom (2012) se introduce en la apropiación del programa en manual para la formación de maestras-jardineras una “nueva superficie de saber (...) nuevos procedimientos, pero sobre todo

la transformación del estatuto del maestro” (p.153). Allí se puede evidenciar la configuración de una práctica de saber que objetivó tanto a los niños párvulos en un espacio que logra vincular el papel del amor maternal como columna vertebral de la primera educación en las lógicas de la maquinaria escolar: se produce un discurso que reordena el tiempo y el espacio en torno a las escuelas infantiles y delimita la enseñanza infantil como un nivel propio para que la maestra-madre se objective. Los usos del programa como manual permitieron la producción de un saber pedagógico para llevar a cabo la educación infantil que se materializa en el desarrollo de las facultades intelectuales, morales, estéticas y religiosas soportadas en el pensamiento de Fröebel y Montessori.

En su informe de gestión el señor director de instrucción pública del Valle del Cauca, señala:

Acerca de la importancia de estos establecimientos, R. H. de María Auxiliadora Honorina Lanfranco, especializada en Italia en la dirección de jardines infantiles y escuelas de párvulos dice al empezar su trabajo sobre reglamentación de estos planteles, lo siguiente: “El Jardín Infantil y la Escuela de Párvulos tienen por objeto ayudar a los padres en la educación de los niños que, por su tierna edad, no pueden ser admitidos en la escuela elemental. Allí la maestra educa más bien que instruye; y, a ejemplo de una madre inteligente y entusiasta de su misión, continúa la primera educación de la familia. Con su paciencia, amabilidad, vigilancia y cariñosa inflexibilidad, transforma al niño inquieto, inconstante, caprichoso, en muchacho ordenado, atento, perseverante en el trabajo; pero sin violencia, sin cansarlo, sin enfermar su viveza. (Dirección General de Instrucción Pública del Valle del Cauca, 1924, p.XIII)

Comparados estos dos párrafos que se reseña por parte de los funcionarios caldense y valluno con la versión del programa que se publicó en los números 6 y 7 de la Revista de Instrucción Pública Antioqueña, se puede evidenciar que desde su primera publicación en 1918 la primera versión fue ajustándose desde la rejilla de la moral católica para suavizar los discursos

y prácticas protestantes, naturalistas, racionalistas y positivistas de donde proceden epistemológicamente, en especial a los roles que se le confirieron a la maestra-jardinera como madre, instructora y educadora.

La conducción del niño de tierna edad y de los párvulos a través de la feminización del magisterio cristiano en los departamentos de Antioquia, Caldas y Valle del Cauca que lideró la Hermana Lanfranco puede analizarse como parte del movimiento que introdujo la Iglesia católica que inició durante el período de la Regeneración y que se extendió durante toda la Hegemonía Conservadora hasta principios del siglo XX, en el que el papel de la mujer jugó un papel estratégico que garantizara que la educación del país marchara bajo las orientaciones de Roma, tal y como quedó firmado en el Concordato de 1886. El lugar de la Iglesia de Roma como guardiana de la moral de la familia permitió producir un conjunto de prácticas para la educación del niño en sus primeros años de vida, empleando la pedagogía católica, el amor maternal y algunos los saberes clásicos y experimentales, despojados de su tradición protestante. Este sería el escenario de saber y de poder que permitió a la Hermana Lanfranco constituirse en un sujeto de saber para la educación de la tierna edad.

4.1.1 Maestra-jardinera-educación infantil e institutos infantiles salesianos: el gobierno de los párvulos entre el amor maternal y el amor pedagógico.

A continuación se describe y se analiza algunos de los saberes y de las técnicas que fueron objetivando a la maestra jardinera como educadora e instructora de la tierna edad y de los párvulos al interior de los institutos infantiles (kindergarten y escuela de párvulos) del Colegio María Auxiliadora desde el programa que allí se produjo para su funcionamiento, elaborado por la hermana Sor Honorina Lanfranco. Para ello se hizo uso de las técnicas de confesión que

propone Foucault (1982) para hacer visibles las prácticas que éstas introducen para educarlos moral, religiosa, intelectual y estéticamente, permitiendo a los niños explorar y conocer lo más profundo de su intimidad-de su corazón, de su alma-, como prenda de garantía para conducirlos a la salvación eterna.

Siguiendo los análisis propuesto por Saldarriaga (2006) se propone que en el marco de la maternalización de la instrucción pública se produce una extensión del amor pedagógico pestalozziano introducido por los liberales durante el olimpo radical (1870-1880) y que fuera catolizado durante la hegemonía de la pedagogía católica (1900-1930) como una prolongación del amor maternal no solamente para llevar a cabo la primera educación de la infancia al interior de los hogares sino también en los jardines infantiles y en las escuelas de párvulos. El oficio de la maestra jardinera se configuró entre los cuidados maternos propios del hogar, la formación del carácter y las primeras lecciones para el desarrollo intelectual de los niños y niñas antes de los siete años.

Según lo propuesto en las instrucciones generales sobre los jardines infantiles, publicado en el número 6 de la Revista de Instrucción Pública Antioqueña en el año de 1918, para llevar a cabo el plan educativo desde las orientaciones dadas por la hermana Honorina Lanfranco, fundadora y rectora del Colegio María Auxiliadora en la ciudad de Medellín su apertura tiene por objeto

No solamente el de apartar a los niños de los peligros que puedan tener durante el día por la falta de vigilancia de los padres, quienes por sus muchas ocupaciones, o por la ignorancia, no pueden cuidarlos, sino también el de entretenerlos, divertirlos y educarlos, guiando el desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales en orden a su último fin. (Lanfranco, 1918a, p.171).

Apartarlos del peligro, entretenerlos, divertirlos y educarlos para guiarlos-conducirlos-hacia Dios es el principal propósito de la maestra-jardinera. Para llevarlo a cabo le corresponde por funciones: “cultivar esas flores preciosas con amor desinteresado, paciente, incansable, inspirado siempre por los inmutables principios de la fe y de la esperanza” (Lanfranco, 1918a, p.172). Sólo así puede conducir-gobernar-a los niños para lo cual fue puesta allí: llevarlos a la presencia de Dios: “dejad que los niños vengan a mí, porque de ellos es el reino de los cielos” (Lanfranco, 1918a, p.172).

La naturaleza y el espíritu de los institutos infantiles “es cristiano, católico y maternal” (Lanfranco, 1918a, p.172), de allí que las cualidades que van objetivando a la maestra-jardinera estén atravesados por el amor que le profesa la madre a su hijo para el ejercicio de sus funciones, dado que ambas forman al niño tierno y al párvulo desde la educación moral, ya sea desde el hogar y/o desde el jardín infantil y la escuela de párvulos y su punto de encuentro es el amor hacia los pequeños. Entre las condiciones que debe poseer se requiere de ella un:

Atractivo en su persona para ganarse el cariño de sus pequeños alumnos, dulzura en el trato con ellos, talento para dirigirlos, espíritu de sacrificio, paciencia y celo para vigilarlos continuamente en la clase y fuera de ella, con el fin de proteger la inocencia de los niños, desarrollar y fortificar en ellos los buenos hábitos, infundirles sentimientos nobles y dignos para formar las facultades morales. (Lanfranco, 1918a, p.172)

Los saberes que sustentan el ejercicio de la maestra-jardinera provienen de la “psicología infantil”, de la didáctica -“enseñanza” -y de la religión:-“prudencia, conciencia profesional, virtud y piedad-” (Lanfranco, 1918a, p.172). Esta triada va delimitando la configuración de la pedagogía infantil como el saber que soporta la enseñanza infantil como el primer nivel escolar del sistema de instrucción y el lugar de enunciación de la maestra-jardinera para la conducción de los párvulos a la vida eterna.

La columna vertebral que sostiene esta empresa educativa se soporta en la educación religiosa para el desarrollo de las facultades infantiles. Si bien no se desconoce el papel de la educación física e intelectual, la religión es el “fundamento y corona de la educación (...) no sólo ayuda y facilita sino que es el factor esencial sin el cual no se logra educar a la infancia” (Lanfranco, 1918a, p.172). La objetivación de los niños se sustenta en ella para llevar a cabo su desarrollo integral. El discurso religioso se convierte en el eje para la articulación entre la educación intelectual, moral, del carácter y estética.

Para el caso de la educación religiosa se puede evidenciar las relaciones que se tejen entre la inteligencia y la moral infantil. De nada sirve tener un amplio conocimiento sobre la vida cuando no se sabe hacer uso él, “no basta con ser fuerte, hay que saber serlo, esto es, saber usar bien la fortaleza. De consiguiente, sólo la Religión educa el entendimiento, da fuerza a la voluntad y forma el corazón” (Lanfranco, 1918a, p.173). La fortaleza que se requiere para formar el carácter no se constituye en la ciencia sino que proviene de Dios que habita en el corazón de los niños. Pero para que la divina providencia permanezca allí le corresponde a la maestra-jardinera hablarles-enseñarles- que su fin último es el “Cielo, por medio de esa cadena misteriosa cuyos eslabones son el conocimiento, amor y servicio a Dios” (Lanfranco, 1918a, p.174). Nunca debe perder de vista su objeto: “antes que institutora debe ser educadora de las almas confiadas a su cuidado” (Lanfranco, 1918a, p.174). De ella depende su salvación o su perdición. La religión es la rejilla que permite excluir, recortar y seleccionar los saberes que sustentan la educación al interior de los institutos infantiles salesianos.

La maestra-jardinera para enseñar la lección de religión no sólo debe prepararse intelectualmente a través de los libros sagrados como el catecismo, la santa biblia y otros libros que narran la vida de los santos, además que debe disponerse corporalmente para transmitirlos.

Sus gestos, su voz, sus movimientos son claves para inspirar en los niños tiernos y párvulos el sentimiento religioso que se desprenden de estos saberes y se constituyen a la vez en prácticas para regularlos, además que instala paralelamente una tipo de familia celestial en la figura de Dios-padre-, María-madre- y los ángeles-hermanos protectores- como ejemplo a seguir:

Cada lección de Religión se empezará con un canto. Este ejercicio anima los niños, eleva sus almas al cielo e inclina sus corazones hacia la palabra de Dios. La maestra al hablar al niño de Dios, de su Santísima Madre, de los Ángeles, se los presenta como Padre, Madre y Custodios del género humano; y mostrará la satisfacción que siente en la dulce gravedad de su fisonomía, y con la modulación de su voz en la narración, hará penetrar en el corazón los sentimientos de sólida piedad (...) La maestra debe hacer entender con el continente y con el tono de voz, que la oración transporta la alma a una atmósfera totalmente divina. Si el niño se distrae le llamará la atención con una mirada solícita de admiración, más bien que de severidad. (Lanfranco, 1918a, p.174).

Como medios intelectuales para desarrollar esa “segunda naturaleza”, ya no corporal sino espiritual se sugiere emplear “cuadros, imágenes, pinturas, estatuas, inscripciones” que permitan a la maestra “hacer entrar por los ojos las verdades eternas” Se enseña primero con los objetos, después con las palabras, un principio pestalozziano para educar a los niños en sus primeros años por medio de las representaciones mentales que se producen por medio de los sentidos, en especial el de la vista, de allí la importancia de educarlos permitirá dirigirlos-conducirlos- hacia el bien o hacia el mal. Según el tipo de impresiones que se enseñen dependerá la dirección de la inteligencia infantil:

Los sentidos predicán más elocuentemente que los discursos, y graban profundas impresiones, las cuales han de ser capaces de educar el alma, de hacer feliz y de darle las cosas santas. Estas impresiones ejercen durante toda la vida, influjo en la dirección de la inteligencia y tal dirección será buena o mala, religiosa, indiferente o impía, según hubieren sido las impresiones recibidas en los primeros años (Lanfranco, 1918a, pp.174-175).

El instituto infantil se va configurando como institución para llevar a cabo una profilaxis moral sobre aquellas prácticas con las que trae el niño de su hogar y que van en contra de los principios cristianos. Le corresponde a la maestra-jardinera desplegar toda su atención para ir identificándolas y poder reorientar el desarrollo moral empleando las conversaciones y el buen ejemplo:

La edad en la que entra el niño [entre los cuatro y los siete años] entra en el Infantil es la más a propósito para formar su corazón en la virtud. Debe, pues, la maestra luego que reciba al niño, proponerse estudiarlo en su espíritu y en su carácter, recordando que los ejemplos que muchos párvulos reciben en sus casas no son, por lo común, los que fueran de desearse, antes bien, con mucha frecuencia sólo sirven para pervertir su conciencia moral y destruir cuanto haga la maestra. De allí la necesidad de conversaciones ocasionales, morales y religiosas, con las cuales el corazón más que la inteligencia puede abrirse a nobles afectos, a acciones espontáneas y caritativas. (Lanfranco, 1918a, p.176)

La profilaxis moral que se desarrolla en los jardines infantiles y en las escuelas de párvulos salesianas tienden a través de la “educación de la niñez salvar las almas y regenerar la sociedad” El gobierno del alma de los niños se inspira en la “misión pedagógica y social” cuando Don Bosco funda en el año de 1872 la “Pía societá Salesiana”, obra que se materializa en los “Talleres, Jardines Infantiles, Oratorios festivos, Misiones, etc.”. (Lanfranco, 1918b, p.193)

Luego de haber despertado y cultivado en los niños el sentimiento religioso se debe continuar con la formación del carácter, “pues si algo vale el hombre, lo vale por su carácter”. (Lanfranco, 1918b, p.193). Un carácter bien formado se caracteriza por ser “bien templado”, es decir por la fuerza que se tiene para practicar el bien y combatir al mal. “Se necesita romper muchos lazos, superar mil obstáculos y tener la voluntad que ansíe el bien” (Lanfranco, 1918b, p.193) La maestra-jardinera debe formar al hombre desde su ingreso al jardín infantil siendo un niño tierno si logra “armonizar y conformar su corazón, sus palabras y sus acciones” (Lanfranco,

1918b, p.193). Para ello hace uso de la emulación infantil como medio que permite articular los pensamientos y las acciones de quienes llegan por primera vez, el deseo de superar al otro es una práctica que permite hacerse presente a la maestra aun cuando físicamente no se encuentre:

La vida en los jardines Infantiles debe ofrecer ejemplos de afectuosa fraternidad, de modo que los recién llegados, puesto en contacto con los educados ya, participen de la influencia de la Educadora, se pongan a jugar con todos, se sometan a ciertas normas de orden, de ejecución, de método, que son verdaderamente leyes de la vida social. (Lanfranco, 1918b, p.194).

El uso del silencio, el control de la libertad, la inmovilidad por cortos periodos de tiempo, resistirse a comer alimentos y dulces, la emulación, el sacrificio de sus deseos y necesidades son algunas de las prácticas que debe promover la maestra-jardinera para el dominio de sí mismo-de las pasiones- y que tendrá como efecto hacer más templado el carácter infantil:

Debe darse al niño libertad, pero nunca dejarlo obrar por capricho o con volubilidad. Brevísimos ejercicios de silencio absoluto que cada niño, a la orden de la Maestra, se impone a sí mismo y al cual no falta por puntillo de honor, y para parecer un pequeño hombre que sabe mandar su lengua; brevísimos ejercicios de dominio sobre sus músculos con la autoimposición de la inmovilidad... el resistir, por ejemplo, al deseo de beber, de correr fuera de la clase el no pedir para sí ni dulces, ni frutas, ni sus útiles, o piezas de vestido, hasta tanto que los niños menores lo hayan recibido. (Lanfranco, 1918b, p.194)

Otra de las prácticas que promueve la maestra-jardinera para el desarrollo moral está en ir habituando a los niños al orden, el respeto por lo ajeno, evitar que entre los mismos niños se pongan apodos, las injurias, la descortesía, a la limpieza tanto de su cuerpo como de los espacios del jardín infantil. Debe estar muy atenta a conservar su honor, al cumplimiento de sus deberes tanto propios como de los demás, pues cuando se quebrantan se pueden convertir en situaciones que manchen “su limpia mirada”, en especial en los momentos en que los niños se encuentran

solos. No hay lugar a la intimidad, al encuentro de uno mismo por medio de su cuerpo, hay una desconfianza en ello:

(...) La Maestra-Jardinera procurará consolidar sus enseñanzas con la más cuidadosa vigilancia y no dejar jamás los niños solos, en ninguna parte y en ninguna hora del día (...) Por tanto, si ella nota algún niño se esconde para jugar, que desoye y olvida alguna recomendación en ausencia de la maestra, si hace aprisa o mal aquellas cosas de las cuales solo Dios es testigo, si dice mentiras, etc., le reprenderá con energía esas faltas que presagian para el porvenir manifiestas injusticias. (Lanfranco, 1918b, pp.196-197).

Una práctica constante en la maestra-jardinera es enseñarlos a regularse a través de la presencia de Dios. En los más pequeños para ir desarrollando su conciencia les infunde el temor de Dios, para ello

Debe inspirar horror al mal y hablarles con frecuencia a los niños que la mirada de Dios que todo lo escudriña y que sondea hasta los más recónditos pliegues del corazón, que no hay acto por oculto que sea que no lo vea Dios, ni pensamiento tan íntimo que El no conozca, ni movimiento tan disimulado que no haya El de juzgar (Lanfranco, 1918b, p.196).

En los más grandecitos cuando ya se haya llegado el momento de hacer uso de la razón podrán regularse a través del sacramento de la penitencia y restablecida la relación con Dios a través de la santa comunión: “A los mayorcitos debe recordárseles la primera comunión, la felicidad de aquel bellissimo día de pureza con que se dispusieron para aquel acto solemne. Estas ideas ejercerán en los niños poderosísimo influjo y les comunicarán varoniles esfuerzos” (Lanfranco, 1918b, p196).

Enseñar a los niños a regular su propia voluntad por la del colectivo es una renuncia que debe dirigir la maestra-jardinera. Deben aprender a liberarse del egoísmo que no les permite sino

amarse así mismos a través de la benevolencia, esa forma de ofrecerse a los demás. Para llevar a cabo la sumisión infantil se deben emplear:

Los juegos sedentarios, y los trabajitos en los cuales la Maestra escoge el material y dirige su ejecución con sabio método colectivo. (...) El pequeño trabajador recibe el material: papel, arcilla, paja, bolas, cubitos, reglitas y aguarda órdenes para dar principio a la ejecución. (Lanfranco, 1918b, p.199)

Cierra el programa para el funcionamiento de los institutos infantiles salesianos el desarrollo de la educación intelectual y estética en el que se evidencia en su máximo desarrollo la episteme racional, pues se articulan los órganos de los sentidos, el racionamiento a través de la experiencia “concebida como *observación*, proceso por el cual las sensaciones y percepciones se ascendía a las abstracciones” (Saldarriaga, 2006, p.5). Literalmente la educación de los niños empieza por los sentidos y en un orden ascendente se llega a la cima de la montaña educativa: la razón y el pensamiento, de allí el lugar que ocupa la educación de los sentidos. Por eso como lo expresara la hermana Lanfranco al igual que la educación moral y religiosa

También la educación intelectual del niño se principia por el hacer, para pasar luego al sentir, y asociar consecuentemente la representación mental con la palabra”. Precepto general de esta parte del método es el siguiente: “Toda palabra debe despertar inmediatamente en la mente del niño alguna imagen, ya por vía del hecho, ya por la del sentimiento. (Lanfranco, 1918c, p.226).

La maestra-jardinera ha tener muy claro este precepto sino quiere ir en contra de la naturaleza infantil. Debe graduar la instrucción sobre la base del material concreto que está disposición de los niños “es preciso no recargar la inteligencia del niño, no enseñarle nada que esté a su alcance. Si se le recarga pierde su tiempo, si se excita demasiado la actividad, se agotarán prematuramente sus tiernas facultades” (Lanfranco, 1918c, p.226). Siempre dando crédito a Dios como creador de lo que hay a su alrededor: “es preciso que sople sobre su alma el

espíritu de Dios que debe circular en todas las instrucciones de la Maestra” (Lanfranco, 1918c, p.226). Debe hacer uso del programa no como el listado de una receta de cocina sino que debe responder a las necesidades de los niños, sin perder el control que le corresponde:

La norma efectiva de su programa debe encontrarla en los mismos niños y variarla, por consiguiente, año por año, en cada sección, adaptándose más y más a las mentecitas incipientes de los pequeños sin perder de vista el fin de la educación. (Lanfranco, 1918c, p.226).

La organización del espacio se debe hacer según las orientaciones inicialmente recreando los espacios según los oficios propios del hogar en el jardín infantil: “ir a la cocina, limpiar y preparar las legumbres para la sopa, arreglar los platos y los cubiertos en la mesa, etc.” (Lanfranco, 1918c, p.227) En caso de contar con el mobiliario y los espacios necesarios se organizarán según las casas dei bambini de Montessori. A falta de este material será remplazado por imágenes y se enseñarán a través de las lecciones objetivas. Se elaborarán trabajos “papel, a las tiras, greda, paja, arena, palitos, tablitas y con los dones de Fröebel en general” (Lanfranco, 1918c, p.227). El conocimiento de los niños se produce yendo de la imagen que se produce a través del material concreto para luego producir en su cerebro pequeñas discreciones. “De esta manera sin esfuerzo, secundando la necesidad de imitar, tan natural en el niño se formarán percepciones, ideas y juicios muchos más claros y sólidos que lo que se tendría en una lección de viva voz” (Lanfranco, 1918c, p.226-227).

Para potenciar el desarrollo de los órganos de los sentidos se propone producir sensaciones para la vista, el oído, el olfato y el gusto. Para el canto se debe hacer uso de “melodías brevísimas, más de bien de ritmo lento, al unísono” (Lanfranco, 1918c, p.228). Las

lecciones de gimnasia se proponen a los niños hacer entrar y sacar las bancas, ejercicios de alineación, marcha, carreras y juegos.

Las lecciones de cosas deben responder a los intereses del niño, por medio de las cuales se va desarrollando la inteligencia a través de los sentidos, no deben convertirse en una práctica que enaltece el ego de la maestra sino en un pretexto que permita a los niños tiernos descubrir, nombrar, reinventar lo que hay a su alrededor. Deben ser

Brevísimas, o sea una pura explicación del objeto y del uso que el niño ha de hacer con él.

Lo que debe presidir es el método de la observación y la experimentación, y que las lecciones nunca se den fuera del alcance del niño, como sucede con frecuencia, después de una pedante repetición. (Lanfranco, 1918c, p.228).

Es muy importante la selección de las imágenes y de los objetos que van ambientar los espacios, se debe tener presente que las mismas representan la realidad, por lo tanto “cualquier imagen juguete desproporcionado, cualquier imagen mal trazada, inexacta no puede servir para la enseñanza, porque despierta ideas inadecuadas y confusas” (Lanfranco, 1918c, p.228).

La ambientación del espacio infantil debe contar con un jardín y con una huerta natural, en la que los niños puedan cultivar “flores, hortalizas, cereales”. Desde el cultivo hasta la cosecha la maestra-jardinera debe aprovechar todo momento para enseñarles haciendo uso de “conversaciones y observaciones sobre las plantas, las flores, los animales, con el fin de enseñarles poco a poco, los nombres y cualidades de las unas, costumbres y utilidades de los otros” (Lanfranco, 1918c, p.226), siempre recordándoles que a través de ellos Dios se hace presente y manifiesta su afecto y lo mínimo que se espera de ellos es la expresión de su gratitud, dado que él es el “creador de todas las cosas”.

La educación estética está directamente relacionada con el ambiente: “[...] un local lleno de aire y luz, aseado, ordenado de plantas y de flores, con las paredes adornadas de hermosos cuadros y fotografías, es ya un programa de educación estética directa” (Lanfranco, 1918c, p.231), por ello las condiciones higiénicas del jardín infantil deben ser ópticas si se quiere desarrollar en el adulto el buen gusto: “el fin de la educación estética es alimentar la viva fantasía de los niños y preparar lo que un día será en el joven el buen gusto” (Lanfranco, 1918c, p.231).

Como medios para desarrollar en los niños tiernos la fantasía se propone hacer uso del dibujo libre y no el que propone Fröebel: debe preferirse al dibujo fröebeliano geométrico y rigurosamente metódico, el dibujo libre, empleando la pizarra, el papel, el tablero y plasme allí “lo que ve, como quiera y como sepa”. Luego viene el dibujo de mano libre grabado que se construye a partir de los objetos que sean de interés para los niños. La idea es que ellos representen en el papel las formas, las texturas, los tamaños, en fin cada una de las dimensiones que los constituyen en un plano tridimensional, todo esto bajo la dirección de la maestra-jardinera:

(...) La maestra, a su vez imitará el objeto dibujándolo en el tablero, mientras que los pequeños, bajo la dirección de la maestra, lo mirarán y hasta lo tocarán libremente para imitar sus contornos, primero con papelitos, anillos y medio anillos, después con tiza y lápices de color en papel o en la pizarra. Hasta las simples líneas, los ángulos, etc., antes de dibujarlos deben ser sentidos por el niño sobre objetos, tocándolos o viéndolos. (Lanfranco, 1918, p.232).

Estas primeras aproximaciones la dibujo deben estar acompañadas de narraciones que permitan vincularse a estas actividades y desde allí desarrollar la imaginación infantil. Sor Honorina invita a las maestras a inventar historias teniendo en cuenta que a los niños les agradan las aventuras de adultos, niños y animales. Con estos insumos deben “inventar cuentos; y si no

tiene imaginación, o no se atreve, entonces repita los de otros, pero con palabras vivas y propias” (Lanfranco, 1918c, p.232) En caso de que los niños quieran participar en la construcción y/o aportar debe darles apertura para que participen, dado que se constituyen en una “rica fuente de observaciones psicológicas, y excelente gimnasia para la imaginación” (Lanfranco, 1918c, p.232).

Complementan estas actividades como medios indirectos para la educación estética hacer uso “la elección y combinación de los colores, de las formas, en labores y demás trabajos manuales” (Lanfranco, 1918c, p.232).

A lo largo del reglamento-programa elaborado por la pedagoga Sor Honorina Lanfranco se hace visible el funcionamiento de la rejilla de la moral católica actuando como filtro discursivo para la selección, recorte y producción de un discurso para la educación de los párvulos, como para el ejercicio de la maestra-jardinera. El refinamiento de los discursos de Fröebel y Montessori a través del pensamiento de Pestalozzi, permite se institucionalice una porción de la tradición pedagógica alemana e italiana en el marco de la recatolización de los colombianos que se hizo visible en las primeras tres décadas del siglo XX.

La creación del nivel de enseñanza infantil permitió ir configurando un saber escolar específico para educar a los niños y niñas que se encontraban entre los tres y los siete años, empleando la educación moral o del carácter, intelectual, física y estética, prenda de garantía del desarrollo armónico de la infancia. La mezcla de los cuidados maternos como la sutil disciplina e instrucción de la maestra permitieron hacer del Instituto Infantil Salesiano una experiencia de subjetivación que intercepta la calidez del hogar con las primeras lecciones de la escuela. De allí la credibilidad y la fama que empezó a correr no sólo en Antioquia sino también en el sur-

occidente colombiano, al punto de ser sugerida como modelo de formación infantil y de preparación para las aspirantes a maestras-jardineras desde el plano oficial.

A continuación se presenta la experiencia de institucionalización del pensamiento de Fröebel al interior del Instituto Fröebeliano del Colegio de María, del municipio de Yarumal, departamento de Antioquia. Allí la enseñanza de lo bello permite ir configurando un saber escolar que al igual que en la experiencia del Colegio María Auxiliadora de Medellín permiten ir objetivando a los párvulos desde el nivel de la enseñanza infantil. Se analizan algunas de las luchas que hicieron posible la apropiación de Fröebel, empleando sus dones, la institucionalización del kindergarten y la relación del niño con la naturaleza.

4.2 Educación estética, Instituto Froebeliano, María Rojas Tejada: el desarrollo del sentimiento por lo bello y la moral desde los primeros años.

A continuación se describe y se analiza las relaciones que se tejen entre el desarrollo moral y de lo bello como ejes para llevar a cabo la educación estética en los primeros años de vida, a luz de los aportes de la pedagoga María Rojas Tejada⁴⁹ como directora del Instituto Froebeliano anexo al Colegio de María en el municipio de Yarumal, departamento de Antioquia y que desarrolla en la conferencia leída en la sesión solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de julio de 1910, publicada en la Revista de Instrucción Pública Antioqueña, en el número 40, volumen IV, del año de 1911.

⁴⁹ Según la biografía elaborada por la profesora Silvana Mejía Echeverri la pedagoga María Rojas Tejada nació el 2 de junio de 1877. Hacia el año de 1899 se gradúa como Maestra Superior de la Escuela Normal de Institutoras de Medellín. Su formación cosmopolítica le permitió acceder a la literatura que desde finales del siglo XIX estaba circulando en torno al pensamiento de Pestalozzi, Fröebel, Dewey y Montessori. Por petición del también pedagogo Pedro Pablo Betancurt es nombrada como directora del Colegio de María. Su pensamiento feminista la obligó a dejar la dirección y se dedica a viajar por Estados Unidos y Europa para perfeccionarse en psicología, pedagogía y economía doméstica. A su regreso al país en 1920 a reorganizar en la ciudad de Pereira el Centro Cultural Femenino que había fundado durante su estancia en Yarumal (Mejía, 2008).

A través de lo expuesto de esta conferencia encontramos la configuración de la educación estética como un saber escolar para la educación de la infancia en sus primeros años, a partir de las relaciones que se tejen entre el desarrollo de la moral y del sentimiento de lo bello. A diferencia de la hermana Honorina Lanfranco quien considera la educación moral como eje que sostiene el desarrollo armónico de las facultades al interior de los institutos infantiles salesianos, María Rojas Tejada hace de la educación estética la columna vertebral de la educación integral- “la verdad, el bien y la belleza” (Rojas, 1911, p.215), de la mano al desarrollo del entendimiento y la voluntad, su discurso pedagógico vincula los saberes de la ciencia y los preceptos morales para llevarla a cabo. La práctica de “ejercicios intelectuales como los de la lectura, la escritura, el dibujo, la enseñanza del uso de la lengua materna, la geografía, la historia y las ciencias físico-naturales”, junto al cultivo “del modo de vestir, hablar y conducirse en general” representan algunos de los medios que se pueden emplear haciendo uso de la educación intelectual y moral. A través de la educación artística el niño se hace un sujeto moral y estético a la vez.

La educación estética tiene por objeto desarrollar el sentimiento de lo bello como una cualidad que requiere “cultivo y dirección”, necesita del sutil arte de la conducción del niño, es decir, es un objeto que requiere del maestro poseer un saber para enseñarlo, no es un instinto, es una facultad que se forma como una práctica de gobierno a través de los juegos infantiles, que se produce no en el abstracto como lo reproduce las diferentes expresiones artísticas sino en el corazón de la vida misma, o sea en la naturaleza. Por lo tanto:

(...) necesita dirección, intencionalidad, pues como ha dicho muy bien un amable escritor “los niños no aprenden en las cosas de la naturaleza, sino las que pueden ser instrumentos cómplices o víctimas de sus juegos” (...) Los arboles no llaman su atención sino en dos épocas del año: la de los nidos y la de las frutas. (Rojas, 1911, p. 216)

En los usos del juego que propone Fröebel para los jardines infantiles es un ejemplo para materializar la educación estética como una práctica de gobierno infantil. Se recomienda que el maestro proponga salidas al campo y:

Acompañe como un padre a sus hijos (...) haciéndoles observar y admirar las variadas riquezas de la naturaleza [y no como] el maestro de escuela de aldea [hace que sus alumnos] lo recorren sin cesar (...) pero no viven el campo, no viven ni en la naturaleza ni con ella (Rojas, 1911, p.216).

La pedagoga Rojas hace un llamado de atención desde el pensamiento de Fröebel para que los maestros enseñen a descubrir, a observar, a reconocer, a experimentar haciendo de la naturaleza un taller para que el niño se subjetive desde lo bello y lo sensible.

Y si para el lenguaje de la imaginación, el primer vocabulario está en la naturaleza, es necesario conducir al niño-extranjero ansioso del conocer y del sentir-a la fuente pura de los goces desinteresados de la admiración y del entusiasmo producida por lo que Leonardo de Vinci llamaba la *belleza del mundo*. (Rojas, 1911, p.217).

El amor a la naturaleza también tiene efectos en desarrollar el sentimiento patrio por su nación, posibilita que las personas sientan como propio por la tierra que lo vio nacer “el amor a la naturaleza puede convertirse además en un principio de riqueza y de moralidad nacionales” (Rojas, 1911, p.218).

Los maestros no requieren de los suntuosos salones de exposiciones y de materiales costosos para implementar la educación artística, le “bastan el buen gusto, la limpieza y el orden” (Rojas, 1911, p.218), haciendo de la educación de los sentidos de la vista, del tacto y del oído y de las artes. He aquí un ejemplo:

Se le enseñará el dibujo, dice M. Braunschvig, para que sepa servirse de los ojos y comprender lo que lo rodea, y de las manos para expresarse con líneas, así como la vocal – forma única del arte a su disposición-; así perfeccionará el oído, al cual desde la cuna las canciones maternas le habrán dado la primera de la cadencia y de la armonía. Se le harán recitar poesías bellas y sencillas, de ritmo bien acentuado y de imágenes netas. Leerá lindos cuentos que conmuevan su sensibilidad y alimenten su imaginación. Así como las artes contribuirán a educarlo estéticamente. (Rojas, 1911, p.218).

Las anteriores facultades se pueden clasificar como pasivas para desarrollar la educación artística en los primeros años de vida, sin embargo una que se produce de forma natural como un “impulso activo o creador”. Se empieza a manifestar desde el primer año de vida y tiene por característica la triada del “amor a la actividad”, “la tendencia a imitar la naturaleza y en la de expresar o incorporar en palabras alguna idea interna” (Rojas, 1911, p.220). Los maestros y las madres cuentan con una herramienta muy potente para desarrollarlo: los juegos infantiles y se constituyen “en una especie de producción natural é inconsciente” (Rojas, 1911, p.220).

Según lo expresado por el antioqueño Julio Cesar García⁵⁰ en su tesis para optar el título de Doctor en Filosofía y Letras y que desarrolló bajo la dirección del bellanita y también paisano Marco Fidel Suarez, titulada *Historia de la instrucción pública de Antioquia*, publicada en la Revista de Instrucción Pública Antioqueña en el año de 1924 y editada por segunda vez por la Universidad de Antioquia en 1962.

⁵⁰Historiador antioqueño, bachiller en filosofía y letras del Colegio Mayor del Rosario en el año de 1913, le fue otorgado el título de doctor en filosofía y letras por el mismo colegio bajo la tutoría del bellanita Marco Fidel Suárez con la tesis titulada Instrucción pública de Antioquia en el año de 1918, lo que le mereció ser miembro permanente de la Academia Nacional de Historia meses después. Entre los cargos importantes que desempeñó se destaca la rectoría de la Universidad de Antioquia en los años de 1942, 1945-1946, decano de las facultades director del periódico El Colombiano, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras en 1932; de la Facultad de Derecho; profesor en la Facultad de Medicina en 1938; Director de la Escuela de Filosofía y Letras en 1939; Director General del Bachillerato en 1941, Director del Liceo Antioqueño, Director de la Facultad de Filosofía y Literatura, Fundador del Instituto de Filología y Literatura, Miembro de la Asociación de Antiguos Alumnos, Miembro del Fondo Acumulativo Universitario y Fundador del Instituto Universitario de Antropología.

Allí, se puede evidenciar otra forma de apropiación del pensamiento de Fröebel al interior del kindergarten del Colegio de María, que rechaza el naturalismo como su procedencia epistemológica y que coexiste con la postura laica de la pedagoga Rojas Tejada, quien matiza el lugar de la naturaleza como práctica para el desarrollo armónico del niño, vinculando la educación estética como la educación moral y que puede hacerse visible en el informe de instrucción pública del año de 1913 que reseña el historiador García para visibilizar los usos del pensamiento del pedagogo alemán y sus relaciones con el de su colega la italiana María Montessori para la preparación de los niños a la instrucción primaria.

Veamos con detalle los argumentos que llevarían apropiarla desde las relaciones que se establecen entre la casa dei bambini y la escuela primaria para educarlos al interior de dicho instituto:

(...) Claro está que en él no se podía aplicar de todo en todo el espíritu de Froebel, que fue formar a los niños en un ambiente de naturalismo a todas luces inaceptable, y cuyas prácticas se avienen mal con el temperamento de estos pueblos latinos, a los cuales cuadra mejor el sistema de la Dra. María Montessori en las Casas dei bambini, pues ofrece una preparación más adecuada para la vida escolar, ejercita actividades sociales de valor real, al paso que en el kindergarten los juegos son para la imaginación y en veces de un extraño simbolismo. El material es muy superior a los *done*s de Froebel, y está directamente encaminado al desarrollo y perfeccionamiento de los sentidos, y por medio de aparatos sencillos y de juegos especiales, no solo avivan las percepciones sensoriales, sino que, sin darse cuenta, aprenden a leer, a escribir y a contar. (García, 1924, p.264)

Además del rechazo del naturalismo, la preparación de los niños para el ingreso a la educación primaria serían los principales argumentos que llevarían a recortar los usos de Fröebel y preferir a Montessori como soporte discursivo. Llama la atención el recorte que hace el jurista García sobre la elección de los métodos infantiles para educar en el Instituto Fröebeliano. En

primer lugar está el lugar de enunciación: el protestantismo y el catolicismo respectivamente. Por otro lado son bien peculiares los usos de Montessori para discurso preparatorio para el ingreso a la escuela primaria, en contraste con los modos en que circuló y se apropió al interior del Instituto Fröebeliano.

A continuación se describe y se analiza una escena escolar en la que se hace visible la apropiación de los dones de Fröebel, con la instrucción elemental para la educación de los párvulos. El recorte y selección de las lecciones, de los medios y los fines se hace a través de la moral católica. El comienzo de la jornada en el kindergarten se da con las lecciones morales: “A las 7 de la mañana se toca la campanilla, y al oír ésta todos los niños entonan un cantico de acción de gracias a Dios por el nuevo día (...) A una señal todos se arrodillan para hacer una sencilla oración al Niño Jesús”. (García, 1924, p.264).

Pasada la oración cada sección se dirige a su respectivo salón. La instrucción elemental inicia con la lección de cálculo: “Se les hace en esa primera hora un ejercicio de cálculo, en el cual se persigue más que el aprendizaje de la numeración enseñarlos a pensar (...) El cálculo es diario en la sección preparatoria, y en los de pequeñitos alternado con religión. (García, 1924, p.264)

Después de una hora los niños salen de sus salones y se dirigen al corredor para tomar aire puro y por ahí de paso se descontaminan los salones, mientras lo hacen están “cantando algo que se refiera a la patria, a los animales, a la naturaleza en general” (García, 1924, p.265). Luego de diez minutos los niños de la sección preparatoria toman “la clase de religión y los más pequeñitos, a un juego educativo en cualquiera de los sentidos” (García, 1924, p.265). Para evitar que los niños se cansen se emplean “juegos alternados con *forma* y *color*” (García, 1924, p.265).

A las 8:15 a.m. se disponen los niños para salir al recreo. Una hora después los niños se disponen ordenadamente para ingresar “al salón donde se ocupan en ejercicios y construcciones

con los dones” (García, 1924, p.265). Los cantos amenizan los juegos y a su vez van dando indicaciones a los niños para guardar el orden. (García, 1924).

Luego del almuerzo todos los niños ingresan al salón de gimnasia “que consiste en ejercicios físicos acompañados de cantos. Estos juegos son alternados con lecciones de cosas, los cuales se dan a los niños en forma de conversaciones maternas. [También se enseñan] nociones de geografía” (García, 1924, p.266).

A la 1:15 p.m. los niños vuelven a dar un paseo al aire libre y regresan a sus respectivos salones para la enseñanza “del ejercicio del dibujo en el tablero” Desde la 1:30 p.m. hasta las 2:00 p.m. vuelven nuevamente al recreo. En la última hora los más pequeños se dedican al desarrollar su facultad estética por medio del “trabajo manual que consiste en ejercicios con cuadros de papel, tiras del mismo, construcciones con cartón, trabajo con barro, etc.” Los más grandes que están en la sección preparatoria toman la “clase de lectura combinada con la escritura” (García, 1924, p.266).

En este apartado se hizo visible algunas de las tensiones que se produjeron al interior de la pedagogía católica para la apropiación del pensamiento de Fröebel y Montessori. La moral católica actúa como rejilla para seleccionar, recortar y reinterpretar sus discursos. En contraste con el lugar de militante conservador del jurista García, la pedagoga Rojas se aventura a poner a circular los usos de Fröebel para llevar a cabo la educación de los párvulos desde una moral protestante, lo que le ocasionaría exiliarse en el extranjero en búsqueda de mejores condiciones para poner en práctica su formación liberal.

Finaliza este capítulo los usos dados al pensamiento de Fröebel desde el manual católico de Elementos de Pedagogía para el funcionamiento de las escuelas de párvulos a partir de los tres años, como instituciones especializadas para educarlos. Allí la pedagogía católica expurga su

pensamiento deísta y lo pone a conversar con el discurso de la psicología de las facultades del alma y los métodos infantiles de Fröebel y de Pestalozzi.

4.3 Martín Restrepo Mejía, pedagogía y desarrollo del hombre: ciencia y arte para la conducción del niño.

La palabra *Pedagogía* viene de las voces griegas *país*, *paidós* (que significa *niño*), y *agogos* (conductor, ayo). Según esto, la definición etimológica de la Pedagogía es *conducción del niño* (...) La definición esencial de la Pedagogía puede formularse así: ciencia que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes.

(Restrepo & Restrepo, 1905, p.1).

Don Martín Restrepo Mejía como lo expresa el historiador de la pedagogía, Oscar Saldarriaga citando a Foucault es un hombre infame , no tanto como un maldito, sin fama, sino un desconocido, un condenado al olvido (Saldarriaga, 2003).

El pensamiento pedagógico que instaló este maestro colombiano durante el período del a hegemonía conservadora, representa un hito importante para la historia de la educación y de la pedagogía. Su legado se vuelve objeto de ser rescrito a la luz de los aportes que permitieron la circulación y apropiación de algunos de los discursos y prácticas para la educación del niño de tierna edad como una preocupación y objeto de la pedagogía entendida como arte y ciencia: “la parte de la pedagogía que estudia las leyes del desarrollo humano es verdadera ciencia; mas la que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes, es un arte” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.2).

Para el desarrollo de este apartado se describieron algunas de las relaciones que se tejieron entre las leyes del desarrollo humano, que corresponde a las facultades moral, física e intelectual, las leyes pedagógicas, los métodos, y los procedimientos para la organización de los establecimientos de educación de la tierna edad: cunas, hospicios, kindergarten o jardines de infancia y que Don Martín Restrepo Mejía los agruparía como escuelas de párvulos.

Para llevar a cabo la conducción del hombre, Restrepo Mejía define en su manual de pedagogía dos aspectos: los fundamentos racionales de los métodos y las reglas para educar al hombre. Vale la pena resaltar las relaciones que establece entre la teoría (ciencia) y práctica (arte), como dos campos que se cruzan para materializar el objeto de la pedagogía. Como ejemplo puede señalarse las relaciones que se tejen entre los métodos, los principios o leyes pedagógicas; los métodos y finalidades de la educación o leyes del desarrollo humano y los métodos, procedimientos y formas. Estas relaciones se vuelven específicas para las facultades física, moral e intelectual y según el estado de desarrollo del hombre: período vegetativo, sensitivo, intelectual y uso de la razón.

Tomaremos como punto de partida para hacer visibles algunos de estos aspectos a partir de la organización que propone éste pedagogo para el funcionamiento de las escuelas de párvulos. Pero antes es importante hacer claridad frente a los usos que se dan entre el método, las leyes pedagógicas, la finalidad de la educación, los procedimientos y las formas para el correcto funcionamiento de las funciones del maestro.

Entre las confusiones más comunes que se hace por parte de éstos corresponde a los usos de las leyes y los métodos. Por método de educación *se entiende la ordenada distribución de los actos encaminados a la realización del hombre*. Estos actos son ordenados y por lo tanto

metódicos, cuando por su naturaleza, sucesión, forma y espíritu vienen a ser la realización de las leyes pedagógicas (Restrepo & Restrepo, 1905).

Otra de las precisiones que deben tener en cuenta los maestros es no confundir métodos con las finalidades de la educación, que corresponde a las leyes del desarrollo humano. Estas leyes enseñan los varios fines que debe perseguirse en la educación y los ordena y los subordina; las leyes pedagógicas dicen qué hacer para alcanzar tales fines; los métodos distribuyen los trabajos de modo que pueden tener cumplimiento las leyes pedagógicas y se alcancen así los fines de toda la educación (Restrepo & Restrepo, 1905).

También se debe diferenciar los usos que le corresponde de los procedimientos de los métodos, entendidos como los ejercicios que sirven para aplicar el método. Los procedimientos se distinguen del método como la parte del todo, o sea como las cosas ordenadas del orden mismo (Restrepo & Restrepo, 1905).

Otras de las confusiones que se presenta en las escuelas es definir las formas que corresponde al aspecto exterior y general de los trabajos educativos y que se les nombra como métodos, por ejemplo, lo que se menciona como métodos socrático, expositivo, de rigor, entre otros. (Restrepo & Restrepo, 1905).

Estas precisiones son claves para evitar la instrumentalización del método como un efecto del distanciamiento que se produce de la teoría y la práctica. Le corresponde al maestro como lo afirma M. Compayré hacer de estos instrumentos, entendiendo que los instrumentos por perfectos que sean, no valen sino por la habilidad de la mano que los emplea (Restrepo & Restrepo, 1905).

4.3.1 Usos del arte de la educación o la metodología pedagógica para la educación del niño en las salas cunas, hospicios y jardines de infancia o kindergarten.

En la exposición que se hace en la segunda parte de Elementos de Pedagogía se hace una importante diferenciación entre la exposición de los métodos de la investigación y la enseñanza de la verdad, entendiendo que los primeros tienen como base la lógica de las ciencias y la segunda corresponde a los discursos de que produce la pedagogía para la educación completa de hombre. Un ejemplo de ello lo podemos evidenciar a los métodos, procedimientos y medios para la educación intelectual:

Los métodos, procedimientos y medios de educación intelectual se llaman propiamente de educación o formales, cuando el fin a que marcadamente se encaminan es el desarrollo o formación de la inteligencia; y de enseñanza, positivos o didácticos, cuando se encamina principalmente a alimentarla y enriquecerla con los conocimientos científicos. Pero como la ciencia, que es el fin de estos, es el medio único de aplicación de aquellos, pues se desarrolla la inteligencia ejercitándola en la adquisición de conocimientos, resulta que la distinción de que acabamos de hablar no debe buscarse en los métodos mismos, de modo que tengamos métodos exclusivamente formales y métodos exclusivamente didácticos, sino en la práctica, por la intención y la manera especial con que los aplique el maestro. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.206).

Partiendo de los principios del desarrollo intelectual humano, le corresponde al maestro emplear el método de invención para la educación intelectual de la tierna edad, pues éste reconoce que desde el estado de percepción intelectual adquiere el niño algunos principios primeros de orden sensible y progresivamente sube a los del orden moral y metafísico, apoyándose siempre en la observación y rara vez en la deducción. Este principio está soportado por la segunda ley pedagógica que define los hermanos Restrepo Mejía a partir de la apropiación

que hace de Pestalozzi sobre orden que se debe tener para el desarrollo de las potencias humanas, por grados sucesivos, partiendo de las inferiores a las superiores, lo que implica que los conocimientos que se adquieren por los sentidos el maestro debe privilegiar aquellos que se formen a partir de objetos particulares y posteriormente en el período del uso de la razón potenciar los que se construyen por objetos globales. (Restrepo & Restrepo, 1905).

De la mano de los métodos de educación se debe hacer la elección de las formas, que corresponde al desarrollo por dos vías: “la una consiste en *suministrar* al niño, según aquellos métodos, la robustez, la ciencia, la virtud; la otra, en hacer que el niño *busque* por ellos estos fines de la educación” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.222). El sentido pedagógico que se le otorga a las formas como aquellos aspectos que presentan los trabajos educativos se pueden clasificar como pasivos, en donde el niño sigue los caminos del maestro y otro activo, quien los recorre por sus propios pies. Estas formas aplican para tipo de educación, su elección estaría determinada por el lugar que le asigne al maestro.

Para la elección de los procedimientos deberán tenerse en cuenta los medios o recursos para llevar a cabo los fines de la educación. Estos medios se clasifican en mixtos y activos para llevar a cabo la educación física y se clasifican así:

1º, en ordinarios, osea aquellos que los niños eligen libremente para divertirse, como la marcha, la carrera, los saltos, la equitación, la natación, la lucha, el juego de pelota, etc y aquellos como el trabajo físico, como las artes, la agricultura, barrer, limpiar objetos, etc.; 2º, cierto número de ocupaciones sencillas y educativas llamadas por la pedagogía moderna trabajos manuales; y, 3º, además, el baile, la esgrima, el canto, etc.; los calisténicos, o sea movimientos metódicos encaminados a desarrollar a la vez las fuerzas, la gracia y la belleza del cuerpo; y 4º, los gimnásticos, que tienden al desarrollo de los músculos y de la buena estructura física. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.166).

Don Luis y Martín señala la importancia de diferenciar por parte de los maestros en las clases de juegos pues como lo afirma “la experiencia nos ha enseñado que muchos maestros no saben dirigir y organizar los juegos de los niños” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.227), ya sean recreativos como el escondite, las bolas, el trompo, el boliche, el tejo, la rayuela, etc y los gimnásticos que recomienda para niños menores de siete años, entre los que recomienda está el pichón-vuela, la rueda, el tres, gato y ratón, los gigantes, el alfabeto, los dibujos, la bala de cañón, el marro, el gabilán, los prisioneros, los trabajadores, entre otros.

Para la elección de los procedimientos que corresponden a la educación intelectual y moral de los niños de tierna edad se propone llevar a cabo el desarrollo de los sentidos, la imaginación, la inteligencia y la voluntad a través de los dones de Froebel. También se menciona usar los juegos que propone Calkins y Pape- Carpentier para la educación de los sentidos. Restrepo Mejía señala la importancia de emplear la instrucción por la intuición sensible, tal y como lo propusieron inicialmente Rousseau y posteriormente fue llevado a la práctica por Pestalozzi y Froebel. (Restrepo & Restrepo, 1905)

Hasta aquí se puede evidenciar los usos que los hermanos Restrepo Mejía le confirieron a los métodos, a las formas y a los principios pedagógicos y del desarrollo humano. Sin embargo, para abordar los postulados que le corresponde a los procedimientos se requiere especificar aquellos ejercicios según el período que atravesase el niño, muy de la mano a aquellos aspectos que lo caracteriza y a la finalidad que le corresponde desarrollar. Estos aspectos correspondieron algunos de los discursos y prácticas que denomina el historiador Oscar Saldarriaga (2003) como pedagogía racional y que permitieron sentar las bases la creación de instituciones como las sala cunas, los hospicios y los kindergartens o jardines de infancia en un plano teórico.

Les corresponde a las madres desarrollar la educación en el niño desde que nace hasta los seis meses de vida en el período vegetativo propiciar “al cuerpo los elementos necesarios para su conservación y crecimientos, principalmente el calor (...) [y] desarrollar los órganos de los sentidos para que la sensibilidad funcione bien” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.101). Dicha etapa sólo requiere de establecimientos especiales para los niños abandonados al momento de nacer y para aquellas madres que no pueden atenderlos convenientemente, ya porque necesiten trabajar, ya por otra causa cualquiera. Estos establecimientos serían los hospicios y las cunas.

La educación durante el período vegetativo incluye recomendaciones para evitar riesgos durante el embarazo, higiene de la habitación que ocupará el recién nacido, esto incluye también la selección de los materiales y la ubicación de la cuna. Los primeros vestidos del niño incluyen el uso de los métodos inglés y francés al momento de su elección. Los primeros cuidados incluyen lavado del cuerpo, limpieza de los ojos, curación del cordón umbilical y manejo adecuado para la expulsión de las flemas. Durante la lactancia se señala el tiempo que debe tenerse en cuenta las veces que se debe amamantar y la manera de interpretar el llanto del niño cuando tiene hambre. En caso que se requiere destetar al niño prematuramente para dar paso a la alimentación por medio de un tetero. En aquellos casos que el niño no lo tolere, se remplazará por leche de burra, de cabra o de vaca, sólo en casos extremos se acepta la intervención de una nodriza. Normalmente el destete se llevaría a cabo aproximadamente entre los catorce y los diez y ocho meses. Las vacunas se le deben aplicar a los tres o cuatro meses o antes si se presentan epidemias de viruela.

Le corresponde llevarse a cabo la educación en el período sensitivo, que se extiende hasta los tres años de edad de niño a las familias, sólo en aquellos casos en que no se cuenta con ella o no se estén llevando a cabo normalmente sus funciones, se incluye también las cunas y los

hospicios. Según las leyes del desarrollo humano en este período sólo están funcionando las potencias vegetativas, sensitivas y motrices. Los fines que les corresponde desarrollar incluye:

Vegetativa: aumentar la fuerza digestiva para que el niño elabore todos los elementos necesarios a su conservación y desarrollo físicos, pues si esto no se consigue, el niño será débil y enfermizo.

Sensibilidad cognoscitiva: hacerle adquirir hábitos que favorezcan la dirección de la voluntad a su bien cuando esta potencia empieza a funcionar, a fin de que entonces encuentre ella preparadas convenientemente las inclinaciones sensitivas del niño.

Motricidad: el término que puede perseguirse en el período sensitivo es el salto, en orden: 1° Que el niño se sostenga sentado sin apoyo alguno; 2° Que se sostenga de pie apoyado a las paredes o muebles; 3° Que se sostenga de pies sin apoyo alguno; 4° Que camine arrimado a algún objeto; 5° Que camine solo, de los brazos de una persona a los de otra, en trechos de un metro de longitud a lo sumo, los cuales se prolongarán sucesivamente; 6° Que vaya de los brazos de una persona a buscar apoyo en un mueble; 7° Que camine en todas las direcciones y de media vueltas y vueltas completas; 8° Que, estando sentado, se ponga de pie sin auxilio ni apoyo; 9° Que levante objetos del suelo y sostenga cuerpos más y más pesados; 10° Que corra y salte (Restrepo & Restrepo, 1905, p.102).

También se advierte en respetar las leyes de la naturaleza como principio para llevar a cabo la educación del hombre, en especial la que corresponde al desarrollo de la inteligencia:

Si en algo se consigue es forzando la naturaleza, y la precocidad artificial del entendimiento, aun más natural, produce el rechazo, el entorpecimiento del desarrollo físico, que es el que en los períodos vegetativo y sensitivo, y aun en el siguiente, debe fundarse el sensitivo y en éste el intelectual, si, como lo exige la razón, y lo dijo el romano, debemos procurar a nuestros alumnos *mens sana in corpore sano* (Restrepo & Restrepo, 1905, p.103).

Los medios y las reglas que deben tenerse en cuenta para la educación del niño durante el período sensitivo incluyen el crecimiento, la dentición y el ejercicio de los miembros del cuerpo

como parte de su educación física. Se incluye valoraciones de talla con respecto a la edad, se describe el proceso de aparición de los dientes en orden cronológico y algunas de las sintomatologías que se presentan durante el proceso. Por último se describen algunos juegos propuestos por Froebel para la práctica de ejercicios:

Conviene mucho cuidar en este período, como ahicadamente lo recomienda Froebel, de poner en comunicación al niño con la naturaleza por medio del cultivo de las plantas, la observación de las costumbres de los animales, canciones sencillas que inspiren afición física, etc. Todo esto sirve para la educación física del niño y presta ocasión para despertar su inteligencia comunicándole ideas y para inspirarle desde temprano buenos sentimientos (...) En este período lo principal es la educación física; principia la moral y los hábitos, y la intelectual sólo se preludia por algunos juegos encaminados a ejercitar los sentidos externos y por preguntas y conversaciones sencillísimas que tiendan a dar rectitud y viveza a la naciente inteligencia” (Restrepo & Restrepo, 1905, pp.312-313).

Para llevar a cabo la educación moral se propone tener en cuenta el desarrollo de la confianza, el hábito de la obediencia y la voluntad. Para desarrollar la confianza en los niños Don Luis y Don Martín propone citando a la Baronesa de Marenholtz una reflexión de Froebel la primera caída como un acontecimiento para despertarla:

Pero se cae el niño, y por primera vez se asunta y sale del reposo de su inconsciencia. Lo más acertado sería dejarle entregado a sí mismo un momento, en vez de levantarlo del suelo en seguida y abrumarlo con nuestra compasión y nuestros lamentos, aunque se haya lastimado algo y haya principiado a llorar. Este primer susto y dolor producirán así plena impresión sobre él, se despertará su previsión, su confianza en sí mismo no será ya un instinto ciego, y gradualmente reconocerá la necesidad de adquirir fuerzas y destreza (Restrepo & Restrepo, 1905, p.315).

Advierte los hermanos Restrepo Mejía el especial cuidado que debe tenerse en cuenta en el desarrollo del hábito de obediencia. Se debe evitar por parte de los adultos complacer al niño

en todo y descuidar sus necesidades y contrariarle suavemente. Para el desarrollo de la voluntad se les enseñará a los niños el respeto y el noble deseo de no afligir a los padres u otros seres amados, pues de ella brotará más tarde el santo y reverente temor de Dios. (Restrepo & Restrepo, 1905).

La educación intelectual en este período tiene se empleará la educación inconsciente para alcanzar los limitados fines que en lo intelectual corresponden en lo sensitivo como aquella que “recibe el niño en virtud de aquellas influencias que se ejercen sobre él sin intención de educarlo” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.10). El medio que debe emplearse es el juego y el amor maternal:

Cuando ya el niño habla se inventarán juegos sencillos para hacerle conocer y distinguir los objetos por sus nombres “¿Dónde está la silla?” “Traiga la muñeca”. ¿Qué es esto? Estas trivialidades son del uso de todas las madres, pero no siempre con la frecuencia e intención educadora con que debe emplearse. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.317).

Para alcanzar los fines de la educación en el período de percepción intelectual, que va desde tres hasta los siete años se deberá tener en cuenta en la potencia vegetativa que el niño distingue las menores diferencias de sus respectivos objetos y que los perciba a la mayor distancia posible. Seguido se debe trabajar por que el conocimiento de los objetos comunes, los sentidos le correspondientes se presten un auxilio tan eficaz que uno solo pueda conocer el objeto; por último se estar atento a que los niños preste a las percepciones sensibles tal grado de atención, que el conocimiento del objeto y sus menores detalles se realice rápidamente (Restrepo & Restrepo, 1905).

En lo que respecta a los procedimientos que le corresponde a la educación moral y física en el período de percepción intelectual corresponde a los mismos del período sensitivo, sólo que su énfasis está determinado por sus fines propios.

Para la exposición de los fines y procedimientos de la educación intelectual en éste período se propone verlos en funcionamiento a través de los jardines de infancia o kindergartens.

[En ellos] no debe aspirarse todavía a llenar parte alguna del plan de estudios, sino sólo a desarrollar las facultades cognoscitivas por medio de ejercicios de los sentidos externos y la fantasía, de la percepción y el juicio, a lo cual se prestan admirablemente los trabajos manuales. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.298).

El juego, el trabajo manual y la enseñanza objetiva corresponde a los tres grandes medios de la educación intelectual en este período. Están dirigidos a las madres que deciden no llevar a sus hijos a los jardines de infancia.

Los juegos que se propone están dirigidos a la educación de la vista, al oído, al tacto, al gusto y al olfato, tienen por finalidad “servir a la educación intelectual del niño, en cuanto la preparan, los juegos encaminados a adiestrar los sentidos en lo fácil, rápida y exacta preparación de los objetos” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.319). Se proponen algunos juegos que sirvan de referencia para que madres y maestros inventen otros:

Juegos educativos para la vista: el objeto propio de la vista es la luz o el color, sin lo cual no podría verificarse la visión. Ella nos hace conocer, asimismo, la mayor parte de las propiedades de los cuerpos, ya por sí sola, ya auxiliada por los otros sentidos.

Golpe de vista: atraviesen dos estímulos con rapidez un aposento, y digan después cada uno lo que ha visto. Repítese y digan que más vieron; repítese y digan en qué parte vieron cada cosa.

Forma: arroje al maestro a un tiempo bolas, cilindros, etc., prefiriendo las figuras geométricas que se hayan explicado de antemano, o bien objetos comunes, como lápices, trompos, etc. El niño dirá la forma de los objetos mientras ruedan. Para aumentar la dificultad, pueden arrojarse los objetos no solo al suelo sino al aire.

Juegos educativos del oído: su objeto propio es el sonido, cuyas principales cualidades son la altura, la elasticidad, y el timbre (...) Otras cualidades del sonido son el volumen, la duración y el compás, que resulta de las pausas silenciosas que separan un sonido de otro (...)

Distinguir los objetos por su sonido: colóquense en orden vasos de diferentes tamaños, vacíos unos y otros con más o menos agua, un jarro de lata, una botella, una campanilla, etc.; golpéense sucesivamente con un cuchillo, un lápiz, una llave, etc. El niño cierra después los ojos o se vuelve de espaldas; golpéense de nuevo los objetos preguntándole a cada golpe qué objeto se ha tocado, y si han sido con el lápiz, la llave, el dedo o el cuchillo. Después se hace el mismo ejercicio cambiando, sin que el niño lo vea, el orden en que se toquen los objetos. Este juego puede ser sencillo al principio; puede complicarse indefinidamente.

Intensidad: muestre el maestro objetos de diferentes pesos (bolas de corcho, madera, marfil y plomo, por ejemplo). Los niños vendados conocerán cuál de ellos ha caído al suelo por la intensidad del ruido que produzca.

Peso: dé el maestro al niño objetos de una misma forma y de diferentes materias, como plomo, cobre, hierro, estaño, zinc, vidrio, roble, corcho, etc., para que los coloque en el orden de su peso relativo. Conviene también acostumbrarlos a calcular, por ejemplo, el peso de un gramo.

Juegos educativos al gusto: el objeto propio de este sentido es el sabor. Los siguientes juegos son más propios del hogar que de la escuela.

Distinguir los objetos por el gusto: hágase probar a los niños sin que los vean, pedacitos muy pequeños de pan, queso, mantequilla, carne, patatas, frutas diversas, sal y pregúnteseles lo que es cada uno.

Distinguir sustancias agrias: hágase probar a los niños vinagre, limón, manzanas agrias, y que digan qué es lo que han probado.

Juegos educativos al olfato: la educación de este sentido se realiza por medio de ejercicios semejantes a los que hemos expuesto para la del gusto, y es también más propia del hogar que de la escuela” (Restrepo & Restrepo, 1905, pp.319-324).

Para la enseñanza objetiva como procedimiento que se emplea la educación intelectual para niños entre los tres y los siete años a través de la intuición, entendida como “la adquisición de conocimientos por la percepción directa de los objetos” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.262). Para el desarrollo de la intuición se requiere valerse tanto de la experiencia interna como la externa. La primera le corresponde a la conciencia y los sentidos y la segunda las facultades de la observación. El uso de la intuición se propone siguiendo a Pestalozzi “cuidando de que se sirviese para facilitar el desarrollo espontáneo y natural de las facultades cognoscitivas del niño, y no para cultivarlas artificial y forzadamente, principio que constituye el fondo de las doctrinas modernas sobre enseñanza” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.262). Sin embargo, la relación entre el procedimiento y finalidad de la intuición se desconfiguró por parte de Pestalozzi y sus seguidores “por no haber acordado un plan de estudios basado en la intuición (...) Para las escuelas de párvulos puede emplearse las lecciones de cosas como mero ejercicio de los sentidos” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.263).

Los procedimientos para llevar a cabo la enseñanza objetiva en el período de percepción intelectual se incluye “el *analítico*, si se presenta un objeto para averiguar las cualidades; y el *sintético*, si dice el maestro las propiedades de un objeto, sin mostrarlo, para que los niños adivinen cuál es” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.324).

Para el desarrollo de la enseñanza objetiva se propone el siguiente programa de lecciones de cosas siguiendo este orden: “descripción de objetos comunes y conversaciones intuitivas sobre ellos y las ideas que sugieran; conocimientos de las propiedades físicas de los cuerpos; conocimiento de la forma matemática y cálculo de dimensiones, peso, volumen, etc.” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.324).

Como procedimiento específico para el jardín de infancia para la educación de los párvulos se proponen los trabajos manuales, juegos manuales, trabajos agrícolas y los juegos gimnásticos.

Los juegos manuales corresponden a una serie de ejercicios que se llevan a cabo sobre unas mesas y que Fröebel nombró como dones que se clasifican en cuatro categorías: sólidos, superficies, líneas y puntos.

Con los sólidos se hacen seis ejercicios: 1º, los de pelota; 2º, los del cubo, el cilindro y la esfera; 3º, los de la primera caja de arquitectura; 4º, los de la segunda; 5º, los de la tercera; y 6º los de la cuarta. Con las superficies se verifican tres clases de ejercicios: 1º, los de los cuadrados; 2º, los de los triángulos isósceles; 3º, los de los demás triángulos. Con las líneas, tres también: 1º, los de los listones o intermedios; 2º, los de los palitos; y 3º, los de los anillos. Al punto se refieren dos ejercicios: 1º, los de construcciones estereométricas; y 2º, los de modelado. Y como cada de estas series de ejercicios se realiza con un juguete o un don especial, resulta que los dones de Froebel son catorce. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.335).

La realización de estos dones permite desarrollar en el niño dos clases de ejercicios: los de inteligencia que consiste en hacer que el niño analice los juguetes, los compare entre sí y con otros objetos, busque analogías y diferencias y los de construcción o realización de formas le apuesta a imitar con los dones modelos que se les de o inventar formas teniendo cuidado de que tanto la imitación como la invención se refieran primero a objetos comunes como mesas, casas,

etc., luego a objetos artísticos, como un rosetón, una estrella, y por últimas formas matemáticas; todo esto acompañado de conversaciones instructivas y lecciones de cosas. (Restrepo & Restrepo, 1905)

Los trabajos manuales como procedimiento para los jardines de infancia incluyen el entrelazado, el plegado, el tejido, el picado y el dibujo. Tienen por propósito inspirados en el pensamiento de Froebel para la educación de los párvulos:

Inculcar a los niños el amor al trabajo, buscar ocasiones para hacerles ver que constituye un deber que nadie está exento, y que es el medio más noble de atender nuestras necesidades y darnos el gusto de atender a las de nuestra familia y de los pobres; ejercitar la mano en el trabajo manual, lo que es útil para ricos y pobres; y perseguir el desarrollo de la vista, la imaginación, el gusto estético y la inteligencia. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.342)

Por último como procedimiento para el período de percepción intelectual están los juegos gimnásticos, allí el cuerpo reemplaza el juguete:

Es el de ser verdaderos juegos, en los cuales no se da al niño juguete alguno, pero en los que el niño mismo entra en escena, siendo en cierto modo el objeto del juego (...) [y] el de ejecutarse constantemente acompañados de canto; esto es, que a la cualidad de movimientos activos reúnen siempre la de ser rítmicos. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.345).

Veamos un ejemplo llamado el palomar como los Restrepo Mejía emplean el cuerpo como medio educativo para el desarrollo intelectual y físico del niño:

Los niños cogidos de las manos, forman un gran círculo, en cuyo centro habrá varios que representan a las palomas. El círculo se estrecha alrededor de éstos a fin de que queden encerrados. Cuando comienza la canción, también alusiva al juego, se separan del centro levantando los brazos como para figurar las puertas del palomar; y a las palabras ¡*volad!* ¡*Volad!* los niños que hacen las veces de palomas saldrán del círculo y correrán acá y allá imitando con los brazos el movimiento de las alas cuando las palomas vuelan. A otras palabras de la canción que indique que llegue la hora de cerrarse el palomar, volverán las

palomas al centro del círculo, que se cerrará de nuevo. Entonces se pregunta a los palomos dónde han estado, qué han visto, qué les ha sucedido, etc. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.347).

El apartado que se dedica a los juegos gimnásticos en Elementos de Pedagogía corresponde a los que propone Don Pedro de Alcántara García en su manual de Educación de párvulos. También se recomienda la lectura de aquellos que inventó Madama Pape- Carpentier en su opúsculo Juegos gimnásticos, con cantos para los niños de las Salas de Asilo y los de M. Julio Guillaume en Jardins d' Enfants.

La *summa pedagógica* Saldarriaga (2003) que representa el libro-manual de Elementos de Pedagogía en sus cuatro ediciones correspondientes a los años de 1885 1893, 1911 y 1915, se constituyen en una importante veta para problematizar la relación enseñanza-ciencia-método infantil como objetos que permiten vincular la pedagogía entendida como ciencia y arte para la producción de saberes escolares para la infancia.

Si bien la relación entre la teoría (ciencia) y práctica (arte) que se describe y se analiza para el funcionamiento de las escuelas de párvulos proviene de la gramática general y el racionalismo cartesiano, cuya procedencia es la pedagogía clásica o racional, en el presente aún coexiste con otras pedagogías de origen experimental, experiencial y comunicativa como constitutivas del oficio del maestro y de la maestra. Si se reconceptualiza (Zuluaga, 1999) la tensión que se ha producido entre la pedagogía moderna y pedagogía tradicional en oposición a los discursos de la innovación, es posible recuperar de la memoria activa del saber pedagógico otras formas de conocer para llevar a cabo la educación de las infancias. Por lo que se hace necesario seguir repensando como la modernidad instala dos modos de pensar: desde los empiristas y racionalistas para quienes conocer es observar que bien podríamos clásicos y por otro lado están

aquellos de origen kantiano, donde se conocer es experimentar y que algunos autores han denominado como contemporáneo (Saldarriaga, 2003, 2006).

Finaliza este capítulo con la descripción algunas de las relaciones de procedencia discursiva de la pedagoga catalana Josefa Roig de Pujol a partir de los estudios realizados que recibió directamente de la pedagoga María Montessori. Fueron analizadas como parte del soporte discursivo para la creación de una escuela Montessori en la ciudad de Barranquilla a mediados de 1920. De allí la importancia de establecer el lugar de enunciación para establecer posibles relaciones con la enseñanza infantil que institucionaliza.

4.4 Escuela Montessori, Josefa Roig de Pujol y educación infantil: un bosquejo para historiar la tradición pedagógica italiana a partir de las relaciones colombo-catalanes.

En este apartado se intenta establecer algunas de las relaciones discursivas que se produjeron con la tradición pedagógica italiana apropiada vía catalana a partir de la creación de una escuela Montessori en la costa atlántica colombiana. Esta primera aproximación si bien es limitada por los escasos documentos que registren el lugar de saber que ocupó la pedagoga catalana Josefa Roig de Pujol a su llegada a nuestro país, se recuperan algunos documentos primarios en catalán que permiten situarnos histórica y pedagógicamente con algunas de las procedencias que fueron configurando su pensamiento para llevar a cabo la educación infantil y desde allí aproximarnos a la tradición pedagógica italiana.

Son pocos los registros que permitan reescribir la institucionalización de dicha escuela, en la construcción del archivo de la investigación sólo se logró recuperar un documento oficial y corresponde a un informe de instrucción pública del año de 1925 en el que se registra que en la ciudad de Barranquilla funcionó una escuela Montessori, regentada por la institutora Josefa Roig

de Pujol. En ella “se aplica el más moderno y tal vez el más científico de los métodos pedagógicos implantados hasta ahora” (Goenada, 1925, p.6) desarrollado a través del material elaborado por la médica y pedagoga italiana María Montessori. Siguiendo la ruta metodológica propuesta por la pedagoga e historiadora colombiana Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) se “desarticuló el texto, en búsqueda de sus condiciones de existencia” (p.175). El itinerario del viaje histórico-pedagógico fue el siguiente: Barranquilla- Barcelona-Roma y Roma-Barcelona-Barranquilla. En estas rutas se pudo establecer que la señora Roig de Pujol fue “Mestra elemental; ha fet practiques de ensenyança a les Escoles Mossèn Cinto, y a la de Ateneu de Cultura de la Barceloneta. Professora titular Montessori, per haver cursat a Roma el Mètode, pensionada per la Excellentíssima Diputació Provincial de Barcelona” (Goenada, 1914, p.18).

Su encuentro con Montessori estuvo enmarcado como parte de los procesos de modernización industrial que se introdujeron en Cataluña a principios del siglo XX, allí las Prácticas educativas fueron determinantes para la instalación de las reformas burgueses empleando para ello el método montessoriano y la escuela infantil como superficies para su institucionalización. La apropiación de esta pedagoga fue clave pues se inscribía en las lógicas del noucentisme, movimiento que aspiraba a convertir a la recién constituida mancomunidad catalana en “un nuevo país y una ciudadanía más cívica, culta, cosmopolita y liberal. Un proyecto que busca [ba] construir una sociedad integradora, estructurada y cohesionada” (González-Agàpito, Marqués, Mayordomo & Sureda, 2002 citados por Sureda & Comas, 2014, párr.4). Montessori se rescribió para el control de la subjetividad infantil y desde allí poder conducir a la infancia desde la libertad en la que imperaba hacia su disciplinamiento:

El hecho de que el método montessoriano tuviera como uno de sus objetivos potenciar la actividad infantil para orientar la libre espontaneidad de los más pequeños hacia formas de disciplina y orden era interpretada como la forma perfecta y científica de transformar los

impulsos primarios, incontrolados y caóticos de la naturaleza infantil en actuaciones racionales y ajustadas a los valores sociales. Conseguir el equilibrio entre libertad, orden y disciplina, tanto en la esfera individual como en la social, era uno de los principios nucleares del reformismo *noucentista* catalán (Sureda & Comas, 2014, párr.6).

La maestra Roig de Pujol en el año de 1914 viaja junto con otro grupo de colegas a la Ciudad de Roma para participar del II curso internacional Montessori becaes por el ayuntamiento de la Ciudad de Barcelona. A su regreso se incorporan a la recién creada Consell d'Investigació Pedagògica liderado por el también pedagogo Joan Palau Vera, quien fuera el traductor del italiano al castellano del libro Método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la casa dei bambini, La autoeducación en la escuela y Antropología Pedagógica. Este grupo de maestras de la mano de Palau se estableció un curso para la enseñanza del método de Montessori y estuvo dirigido en especial “a les mestres de pàrvuls, a les institutrius i a les mares, doncs en ell se presenta degudament elaborada i aplicada la importantíssima teoria de la disciplina per la llibertat de la infància” (Consell d'Investigació Pedagògica, 1914, p.4).

Además de participar en la formación de maestras e institutoras de párvulos, la señora Roig de Pujol publicó en el año de 1914 su experiencia luego de haber estudiado de la mano de Montessori en el número 90 de la revista Feminal. Los roles de madre y maestra se fusionan para romper con la figura de autoridad que representa la escuela, en su defecto hace uso de su maternidad para dirigir al niño, su propósito es conducirlos para que puedan por ellos encontrar el propósito de su existencia:

La mestra, plena d'humilitat y paciència, no's presentarà jamai davant d'aquests petits ab actitud autoritària, sino que serà sempre per ells la mare indulgent, la protectora carinyosa, la directora intel·ligent, desitjosa sempre de que tots puguin alcanzar aquelles finalitats a que la vida y la naturalitza'ls tenen destinà is” (Roig, 1914, párr.9).

Se evidencia en el discurso que sustenta la educación infantil italiana visto a luz de Montessori el gobierno del niño como un hombre en formación como una regularidad que también se hace visible en nuestra práctica pedagógica colombiana. Los afectos en especial el amor que proporciona la maestra-madre son determinantes para culminar dicho proceso:

No veurà may en els petits a sers dèbils y inferiors, a l'esclau, despullat y inerme, sino a l'home en formació, a la humanitat de demà que serà, de segur, molt mes perfecta que la nostra. El nen déu esser tractat sempre ab respecte, y sobre tot ab amor. Sant Francesch de Sales, el gran campió deis procediments de amor y suavitat, diu: «tot per l'amor, res peí temor» (Roig, 1914, párr.10).

El pensamiento pestalozziano se hace presente a través del amor maternal, metafóricamente representa la fuente del saber que le permite a la maestra-madre ejercer su oficio para educar al niño física, moral e intelectualmente: “En tal faula hi hau’l concepte de que l'amor matern pot modificar el cós del fill, ajudant-lo ab els primers piscívors estímuls psíquichs, ab les carícies, ab els concells, fentlo hermós d'ànima y fins fentlo evolucionar corporalment vers l'armonía de la forma exterior” (Roig, 1914, párr.13). El amor maternal posibilita la reivindicación del sujeto infantil en el marco de la escuela nueva: ¡Ah, cómo es decisiva aquest a qüestió de l'amor per l'èxit de la Escola nova! (Roig, 1914, párr.1).

La maestra-madre tiene por objeto salvar al hombre desde temprana edad empleando para ello el amor maternal, sólo así puede perfeccionar la obra entregada por Dios. En Montessori no se reconoce el pecado original, muy en la vía rousseauiana la imperfección del hombre es producto de la cultura y no responsabilidad del niño:

Tots sabem que l'infant es el ser mes perfecte de la naturalesa, segons immortal sentència del bon Jesús: “si voleu salvarvos, heu de ser com aquest” y'ls mostraba una tindrà criatura. Els

delectes, doncs, son deis grans, nó deis petits. Si els petits adquireixen defectes, ¡quina responsabilitat la nostra! Nosaltres y no ells som els culpables” (Roig, 1914, párr. 7).

Para el ejercicio de la libertad infantil se requiere de la maestra-madre conocimiento de la psicología experimental, dado que le proporciona las habilidades de la observación y experimentación para conducir al niño manteniéndose al margen de la experiencia que este produce:

Ja que a l'Escola peí régim de llibertat els escolars poden manifestar les seves naturals tendencies, la feyna de la mestra déu lenir per base l'observació y l'experiment. Tant millor será la mestra com mes iniciada está en els estudis psicològics experimentáis” (Roig, 1914, párr.1).

El ejercicio de la disciplina el auto no se impone, todo lo contrario posibilita que el niño aprenda a regularse así mismo a partir del conocimiento propio:

S'ha de teñir present que la doctora Montessori no té per disciplinat al nen questa callat artificialment com un mut, ni quiet com un paralític. Axó es un no aniquilat, nó disciplinat. El mètode que té per base la llibertat no consent tal passivitat; tot ell es activitat. La doctora té per disciplinat al petit qu'es amo absolut deis seus actes, pot disposar de sí y sab seguir una determinada regla de vida” (Roig, 1914, párr.3).

En contraste a la apropiación catalana del método montessoriano soportado en el reconocimiento positivo que el niño hace de sí mismo como parte de las prácticas que despliega la maestra-madre para su gobierno, encontramos para el caso de nuestra práctica pedagógica colombiana la desconfianza que representan los procesos de subjetividad infantil para la moral católica, dado que instalan la regulación como una práctica direccionada por ellos mismos y no

bajo la mirada vigilante latente del adulto, sin mencionar la desconfianza que representa para el claro uso de este método basado en discursos experimentales para la conducción de los niños.

Según el análisis del paidólogo alemán Ernesto Meumann, que se referencia hacia 1922 por los Hermanos Cristianos en la edición III, del año V de la Revista Pedagógica titulado *El sistema Montessori* y publicado anteriormente en la Revista Educación Hispanoamericana, dicho sistema al estar soportado por un discurso psicológico-pedagógico de corte experimental presenta la siguiente desventaja: “[...] la educación misma del niño se convierte demasíadamente en *experimental*, fundando en la observación, y guiado por las manifestaciones espontáneas del desenvolvimiento psicológico del niño” (Saffiotti, citado por Meumann, 1922, p.68). Según estos autores la excesiva carga experimental del sistema estaría desplazando al maestro como centro del proceso educativo por el concepto de libertad y actividad del niño. El editor del artículo parafraseando a Meumann hace notar la marcada semejanza que tiene los principios de Montessori con los de Rousseau, advirtiendo que:

Las principales novedades de este método consisten, en la conducta de los niños durante la enseñanza, y la del maestro respecto del niño. Sus principios son: a) Completa *libertad* natural y actividad en el niño, y b) Correlativamente, completa pasividad del maestro, reducido al papel de observador. (León E. , 1922, p. 68)

Esta desventaja se puede ubicar en la desconfianza que representa la consolidación de los discursos y prácticas de corte liberal, que van desplazando la pedagogía centrado en el adulto-magicentrismo, para dar paso aquellas que ponen como eje al niño-paidocentrismo. El talón de Aquiles del sistema Montessori está ubicado por el papel que ocupa el concepto de libertad en los procesos de subjetivación infantil: “La señora Montessori afirma que *libertades actividad* (concepto biológico) y que la *disciplina* se ha de fundar en la *libertad*”. (León E. , 1922, p.68)

La desconfianza no sólo se sitúa en los niños sino que se traslada al maestro, dado que Montessori estaría desplazando el método como un dogma previamente establecido por uno que se produce en la experimentación de la enseñanza:

Pero todavía es más endeble el otro principio montessoriano: que en la misma enseñanza hemos de hallar experimentalmente los principios de la enseñanza. No hemos de partir de ideas dogmáticas sobre la psicología del niño, sino dejarle en libertad y, por observación de sus movimientos espontáneos, llegar a descubrir su verdadera psicología. Nuestro problema es: ¿de qué manera hallaremos el método justo para la Pedagogía experimental? (León, 1922, p.68)

Presenciamos aquí la configuración de los discursos que objetivan el gobierno de la naturaleza infantil en su tierna edad en dos vías: una que representa el uso de la enseñanza como una práctica que permite crear hábitos de obediencia, disciplina e instrucción a través del maestro y el método y la otra aquella que privilegia la educación del niño amparado en los principios de libertad, desarrollo y actividad, cuya procedencia se remite al discurso de educación que propone Rousseau en el siglo XVII. Las censuras y críticas expuestas aquí obedece a las acciones desplegadas por la pedagogía católica para frenar la apropiación de los pedagogos activos a la instrucción pública, en este caso a mitigar los efectos de una educación que reconoce en la infancia una etapa capaz de gobernarse así mismo, sin la presencia permanente del maestro y del discurso católico.

Con este pequeño recorrido por la tradición pedagógica en la que se formó la maestra Josefa Roig de Pujol no se pretende hacer una extrapolación a la experiencia que desarrolló a su llegada a la ciudad de Barranquilla para la fundación de una escuela infantil montessoriana, ni establecer juicios de valor con los usos que se dieron al pensamiento de Montessori en Colombia. Se pretendió visibilizar algunas de sus procedencias discursivas desde el lugar de saber que

ocupó en la difusión, apropiación e institucionalización del método Montessori y desde allí poder establecer una cartografía histórico-pedagógica con las tradiciones que nos permean para reconocer y valorar las apropiaciones que se han dado en nuestra práctica pedagógica como parte de la riqueza cultural que ha posibilitado producir un saber para educar a las infancias.

Durante el desarrollo de éste capítulo se hizo visible algunos de los procesos, apropiación e institucionalización de los métodos infantiles de Pestalozzi y Fröebel para educar a los párvulos y que ya venían circulando en nuestro país desde finales del siglo XIX en el marco de la reforma instruccionalista de 1870. Los discursos de la pedagogía católica, en especial el teológico recorta cualquier afiliación protestante y los pone a conversar para llevar a cabo la salvación del alma infantil. Su funcionamiento hibridó la instrucción elemental y la primera educación como prácticas de saber que permitieron la emergencia de la educación infantil. El desarrollo armónico de las facultades morales, físicas, intelectuales y especialmente la estética permitieron la configuración de un saber escolar al interior de la enseñanza infantil. Junto a los dones de Fröebel y las lecciones de cosas se insertaron las lecciones de dibujo, de canto, de geometría, de aritmética, de lectura y escritura como saberes propios para la educación de los párvulos.

Si bien fueron muy pocas las fuentes en las que se pudo localizar el pensamiento de Montessori, encontramos en los documentos analizados que sus filiaciones con la Iglesia romana, permitieron suavizar la rejilla de la moral católica e instalar en nuestra práctica pedagógica los usos del material didáctico para la educación de los párvulos. Sus buenas relaciones con el clero no fueron suficientes para que su experiencia educativa basada en la libertad y en el conocimiento de sí mismo del niño se instalara con fuerza en nuestro país. Aquí hay un asunto para seguir explorarlo en los archivos. Sin embargo nos arriesgamos a mostrar una mirada

panorámica del lugar de enunciación de la pedagoga catalana Josefa Roig de Pujol a su llegada a Barranquilla hacia el año de 1920.

Aunque no se contaron con fuentes primarias que permitieran presentar los motivos que la llevaron a cruzar el océano Atlántico, fue posible inferir a partir de las relaciones que estableció con el pensamiento de Montessori como alumna en los cursos de verano, la apropiación que hizo que del método de la pedagogía científica aplicado en la casa dei bambini y que muy seguramente tuvo incidencia en el funcionamiento de la escuela montessoriana.

Finaliza este recorrido histórico en el capítulo 5, allí se presenta un panorama desde el discurso oficial los usos que le fueron asignados a Pestalozzi y a Fröebel para la creación de escuelas infantiles como preparatorias para la instrucción primaria y que se hicieron en el marco de la reforma a la ley 39 de 1903. Se describe y analiza las relaciones que se tejieron entre la pedagogía y la política como discursos que permitieron a los maestros y maestras que participaron tanto en el congreso pedagógico de 1917, como en las asambleas y liceos pedagógicos sujetos productores de un saber escolar para educar a los párvulos.

Capítulo 5

Reforma a la instrucción pública, escuelas normales y legislación pedagógica: la apropiación del kindergarten como preparatoria para el ingreso a la escuela primaria

En este capítulo se presenta desde el plano oficial un panorama nacional del movimiento que se produjo en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX en torno a los procesos de institucionalización de las escuelas infantiles como secciones anexas a la escuela primera, haciendo uso de la estadística del ministerio de instrucción pública y de los secretarios del ramo, al igual que los debates que permitieron la apropiación del kindergarten para la objetivación de la tierna edad al interior de la escuela primaria y que tuvieron lugar en el marco de los debates que se produjeron para llevar a cabo la reforma a las escuelas primarias y a las escuelas normales, visibles a partir de algunos trabajos presentados durante el desarrollo del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Así mismo se muestra el lugar de las asambleas pedagógicas de Santander y Bolívar como instancias políticas y pedagógicas para la reglamentación y funcionamiento de la instrucción pública. Desde allí se describe algunos de los discursos y prácticas que permearon la discusión en torno a la elaboración de planes de estudio para las escuelas infantiles, haciendo uso de los métodos de Fröebel, Montessori y Decroly. Las discusiones que se produjeron en estas corporaciones pedagógicas departamentales estuvieron atravesadas por el papel que jugó la segunda misión pedagógica alemana en la oficialización de estas instituciones en el marco de la reforma educacionista hacia mediados de los años veinte del siglo XX.

En analogía con la rama legislativa del Estado, el congreso pedagógico representa para la historia de la educación y la pedagogía colombiana la primera institución del orden nacional en

producir discursos pedagógicos para la reglamentación de la instrucción pública. De igual manera las asambleas pedagógicas rompen con la centralidad y producen desde las regiones y para las regiones un discurso que permita repensar desde lo local las coyunturas propias de la instrucción pública.

Siguiendo los análisis propuestos por los profesores Humberto Quiceno y Patricia Calonje (1986) la lógica administrativa con la que se crearon estas corporaciones pedagógicas hace de ellas instituciones para producir los discursos y prácticas que llevarían a feliz término las apuestas de la reforma a la instrucción pública, por lo tanto “lo que se discuta [allí] ha de circunscribirse a lo dispuesto y no a otra cosa. No puede ser otro sino sobre lo mismo” (Quiceno & Calonje, 1987, p.39). Esto explicaría la exclusión desde el discurso oficial la educación de la tierna edad y de los párvulos como parte de la agenda pedagógica legislativa, dado que la ley no los vuelve objeto de conocimiento. Sin embargo otra cosa fue la mirada que los expositores le asignaron al kindergarten como experiencia para reformar la instrucción primaria. Ahí se hacen visibles fisuras, fugas por parte de los maestros al discurso oficial para instalar desde allí la objetivación de los más pequeños para prepararlos para el ingreso a la escuela primaria.

Cierra este capítulo el lugar de saber que ocupó el señor Miguel Rosales en sus roles como delegado del ministerio de instrucción pública en los Estados Unidos de América a principios del siglo XX y como director de la Biblioteca Nacional de Colombia hacia el año de 1927. Al igual que Sor Honorina Lanfranco hizo las veces de rejilla intelectual para la apropiación del kindergarten como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria y del pensamiento de pedagogos racionales como Pestalozzi y Fröebel para llevar a cabo la reforma a la instrucción primaria.

5.1 Instrucción pública departamental, enseñanza infantil y escuelas normales: una mirada a la oficialización de las escuelas infantiles en Colombia.

A nivel nacional las escuelas normales de señoritas de las ciudades de Medellín, Manizales, Santa Marta y de Cartagena se destacan en la difusión, apropiación e institucionalización del pensamiento pedagógico del alemán Federico Fröebel y la italiana María Montessori para la conducción de los párvulos durante las primeras décadas del siglo XX, empleando para ello la preparación de maestras en el nivel de enseñanza infantil.

Como se expuso a comienzos del capítulo anterior los procesos de formación de la maestra-jardinera al interior del Colegio María Auxiliadora de la ciudad de Medellín tuvieron momentos de gloria pero también de oscuridad, producto de las censuras e invisibilizaciones que tanto el clero católico y algunos funcionarios pertenecientes al ramo de la instrucción pública de Antioquia intentaron al opacar el saber escolar que allí se estaba produciendo para llevar a cabo la educación infantil. En los informes de instrucción pública departamental y nacional se señalaba que en el país la única institución normalista femenina que expedía el título de Maestra Jardinera era la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia desde el año de 1915. Así mismo se destacaban las clases de pedagogía práctica que se llevaban a cabo en el jardín infantil anexo a esta institución y la institucionalización de la *cátedra de pedagogía infantil* como soporte discursivo de los cursos de pedagogía teórica. Oficialmente no se reconoció el papel de productora de saber escolar a dicha institución ni las relaciones de procedencia de dichos discursos y prácticas del que tanto hacían alago dichos informes. Dicho recorte hace parte de las luchas que se tejieron entre las salesianas, las directivas y docentes de la Escuela Normal de Institutoras de Medellín por la hegemonía y control de los saberes que soportarían los procesos de formación de maestras tanto para la enseñanza infantil como para la enseñanza primaria.

En el departamento de Antioquia hacia el año de 1916 funcionaron 6 *kindergarten o jardines de infancia*, distribuidos así: 2 en Medellín, y 1 en cada uno de los municipios de Sonsón, Yarumal, Santa Rosa y Santo Domingo. Las maestras que laboraron allí egresaron de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia y se han especializado en la aplicación de la enseñanza del sistema froebeliano y montessoriano. (Ministerio de Instrucción Pública, 1917, p.30).

En el centro-occidente del país sobresale la Escuela Normal de Señoritas de Manizales por incluir como objeto de su plan de estudios la educación de tierna edad para la preparación de maestras en el nivel de enseñanza primaria, así lo expresa el director de instrucción pública en su informe de 1924:

(...) Estoy capacitado para informar que las maestras que han recibido el Grado Superior en la Escuela Normal de señoritas de esta ciudad son perfectamente idóneas para dirigir esta clase de establecimientos, pues en la Normal reciben una sólida y cuidadosa enseñanza de la Pedagogía Infantil, teórica y práctica. Todas ellas saben manejar con acierto el material froebeliano y montessoriano. (Dirección de Instrucción Pública de Caldas, 1924, p.X).

En la región de la costa atlántica los métodos Montessori y de Froebel se apropiaron para la institucionalización de las escuelas infantiles a través de las escuelas normales. En el año de 1924 dando cumplimiento a la ordenanza 78 de 1919 del departamento de Bolívar se crea un jardín infantil oficial según el decreto 3.421 del 16 de enero del presente año. Allí se enseñó el sistema froebeliano a cargo de la panameña, la señora María Luisa Urreata, como subdirectora se nombró a la distinguida maestra superior de la Escuela Normal de Señoritas de Cartagena, a la señorita María I. Huertas. Como maestras del kindergarten se nombraron a las señoritas Matilde de Ávila y María Virginia Elguedo, egresadas del Colegio Nuestra Señora del Carmen. (Director General de Instrucción Pública de Bolívar, 1923)

Se destaca la creación al interior de la Escuela Normal de Señoritas de Cartagena de un curso de *enseñanza infantil*, en el que se impartieron los métodos froebeliano y el de la doctora Montessori adaptado a las necesidades del país. (Director General de Instrucción Pública de Bolívar, 1923)

Según el informe de instrucción del director general de instrucción pública del departamento de Bolívar existió “anexa a la escuela Normal de institutoras una escuela de la infancia para niñitos de tres a seis años”. (Ministerio de Instrucción Pública, 1917, p.34)

La influencia de las escuelas normales para la preparación de maestras también estuvo marcada por los aportes de la tradición pedagógica angloamericana. Es el caso de la señora María Quinzado de Castrellón, quien se preparó en la Escuela Normal Froebeliana de New York en el año de 1907. Regresa al país para fundar el día 8 de enero de 1922 en la ciudad de Sincelejo un jardín infantil o kindergarten. El método usado es el froebeliano combinado con el de la señora Montessori. A petición de algunos padres de familia funciona como anexa al kindergarten una escuela elemental con un personal de veinte niñas. (Director General de Instrucción Pública de Bolívar, 1923) El interés que despierta en las familias el uso de los métodos de Froebel y Montessori para la instrucción primaria puede leerse como un efecto de los procesos de apropiación de las escuelas infantiles que se institucionalizan desde finales del siglo XIX como preparatorias para el ingreso a la instrucción primaria y que seducidos por los métodos de Fröebel y Montessori logran vincular la instrucción elemental con la objetivación infantil que se hace desde estos pedagogos.

En el kindergarten oficial de la ciudad de Cartagena además de ofrecer enseñanza infantil a los niños de tierna edad es también centro de práctica para la aplicación del método

froebeliano. Según lo expresa su directora la señora Soledad Hoyos existe un déficit de maestras en el departamento por lo que es necesario:

Establecer la formación de maestras jardineras que tanto hacen falta para establecer kindergarten en las florecientes ciudades de este departamento [Se requiere así mismo] (...) de una sección destinada a la práctica de las alumnas maestras y que estas pudieran disponer lo menos de una hora diaria para el estudio de tan importante método. (Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar, 1927, p.45)

Esta necesidad se ha venido resolviendo en este kindergarten con alguna presencia regular de las alumnas maestras del Colegio de Nuestra Señora del Carmen que van a practicar allí, dando lecciones orales. Sin embargo, cuando les falta un profesor no ha sido posible terminar la parte teórica del método (Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar, 1927).

En el kindergarten oficial de la ciudad de Cartagena también se sienten seducidos por los métodos empleados para la educación de los párvulos por parte de algunos padres de familia quienes solicitan autorización para el ingreso de sus hijos que por su avanzada edad no han logrado saldar los vacíos conceptuales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así lo expresa su directora en su informe de gestión correspondiente al año de 1928:

Encuentro pues sumamente perjudiciales las exigencias que algunos padres de familia se han permitido hacerme para que les reciba en el kindergarten a sus hijos desde 8 hasta 12 años alegando que no saben leer ni escribir. Ciertamente estos niños han perdido el tiempo y debieran comenzar lo mismo que un párvulo de 4 años. Pero su edad no les permite ya estar con en comunidad con éstos.

De allí que me permita sugerir la conveniencia de la creación de una hasta dos secciones primarias anexas al kindergarten y cuyos conocimientos podrían sufrir menoscabo con el cambio brusco de métodos de enseñanza. (Director de Educación Pública de Bolívar, 1929, p.373).

Entre los argumentos que expone la directora del kindergarten para no recibir niños mayores de siete años se encuentra la poca efectividad que puede tener en ellos el empleo de un ambiente infantil, dado que para llevar a cabo su desarrollo estos niños les corresponde un ambiente más escolar. Lo que preocupa a la directora es que estos métodos no permiten conducirlos a través del juego, pues su naturaleza desborda esta práctica:

Son casi uniformes las opiniones de los pedagogos que han escrito sobre las Escuelas de Párvulos, de que después de esta edad, no deben ser admitidos en los Kindertgartens, y ello se explica por lo inadecuados que resultan los métodos científicos empleados en estos establecimientos, para niños mayores de 7 años, difíciles ya de adaptar al ambiente infantil y de cautivar su atención por medio de juegos y recreaciones propios de pequeñuelos.
(Director de Educación Pública de Bolívar, 1929, p.373)

Para el año de 1930 según el informe del director de educación pública del departamento del Atlántico, estuvieron matriculados en las escuelas de párvulos 874 niños y niñas para las escuelas urbanas y 348 para las escuelas rurales, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 7 años. El promedio de asistencia media para las escuelas urbanas fue de 787 al año (Director de Educación pública del Atlántico, 1931).

En el departamento de Caldas según lo expresado por el Director de Instrucción Pública, el señor Alfonso Mora Naranjo con motivo de la asamblea departamental de 1924, la enseñanza primaria se organizó al año inmediatamente anterior conforme al artículo 3º de la ley 39 de 1903 en tres grupos: jardines infantiles o kindergarten, en escuelas urbanas primarias para ambos sexos, en escuelas rurales de un solo sexo y alternadas y en escuelas nocturnas. Llama la atención como la dirección de instrucción pública caldense incorpora la creación de los jardines infantiles o kindergarten como parte de la escuela primaria en respuesta a las orientaciones que la ley 39 de 1903-Ley Uribe-dado que allí no se hace ninguna alusión. Lo ocurre es que en el marco

de las competencias y de la autonomía que se le confirió a las asambleas departamentales para la organización de la instrucción primaria se apropian estas escuelas infantiles en respuesta a los debates que señalaban a la escuela primaria como uno de los puntos débiles del sistema de instrucción público. Hay que señalar que ya en la ciudad de Manizales desde 1917 ha venido funcionando un jardín infantil creado por la ordenanza número 12 de este mismo año.

Al igual que en departamento de Caldas, en el Valle del Cauca se incorporaron los jardines infantiles como parte de la organización de la instrucción primaria. Según lo expresado por el director de instrucción pública la organización de la enseñanza incluye los siguientes tres grupos: “I. Jardines Infantiles (kindergartens). II. Escuelas urbanas primarias para ambos sexos. III. [Y] Escuelas rurales de un solo sexo y alternadas” (Dirección General de instrucción Pública del Valle del Cauca, 1924, p. XII).

Oficialmente se establece según la ordenanza 33 de 1924 la creación de kindergartens o jardines de infancia para párvulos de ambos sexos que no sean mayores de seis años” (XIII). Su primera directora, la señorita Lucrecia Serna es egresada de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia. Según lo expresa el director de instrucción pública en el jardín infantil de la capital vallecaucana se puede inferir la configuración de una educación que reconoce las condiciones propias para llevar a cabo el desarrollo armónico de sus facultades infantiles visibles en el pensamiento de Fröebel para la llevar a cabo la enseñanza de los saberes escolares propios de la escuela primaria:

Mediante procedimientos modernos se procura el desarrollo de las facultades del niño, quien cantando y jugando aprende muchas cosas útiles, desarrolla el criterio de observación, el amor al trabajo, al estudio, se vuelve familiar, comunicativo con sus compañeros y se prepara para el ingreso a la escuela primaria sin riesgo de atrofiarse fácilmente. (Dirección de Instrucción Pública de Caldas, 1924, p XIII)

Según lo expresa el señor José Manuel Angel, director de instrucción pública de Caldas se puede ver el movimiento internacional que se empieza apropiarse en Colombia y que hizo de las escuelas infantiles instituciones preparatorias para la enseñanza primaria, recortando las delimitaciones conceptuales y metodológicas que hizo de ellas instituciones propias de la enseñanza infantil: “la educación infantil hoy aceptada en los países civilizados como preparación eficaz de la enseñanza primaria” (Director de Instrucción Pública de Caldas, 1925, p.12), puede analizarse como una práctica que apropia de los saberes que objetivizan al niño en sus primeros años de vida con el propósito de disponer el desarrollo de sus facultades y así garantizar el éxito de la instrucción primaria. Entre las ventajas que representan el jardín infantil para el desarrollo armónico de las facultades moral, física e intelectual se puede mencionar que:

(...) La educación dada en estos planteles modela el carácter, encamina el entendimiento y fortalece el organismo. En cuanto a la educación física, regula y ordena la natural turbulencia del niño, refrena las actividades prematuras, favorece el crecimiento de los cuerpos y le presta energías para resistir las enfermedades y vencer la crisis de la vida orgánica. Respecto a la educación moral, reprime las malas inclinaciones con suave discreción y mediante el estímulo por las obras buenas despierta generosos sentimientos, fuente de toda virtud” (Director de Instrucción Pública de Caldas, 1925, p.12).

En el departamento del Huila en el año de 1922 existieron escuelas de párvulos que funcionaron como preparatorias para el ingreso a la instrucción primaria. Allí los niños de tierna edad se preparaban junto aquellos que asistían a las escuelas rurales y alternadas de lunes a sábado en las asignaturas de aritmética, religión, lectura y escritura, en el horario de 6:30 a 11:40 a.m. y un recreo de 10 minutos, en la franja de 9 a 9: 10. Entre las 10 y las 11: 40 a.m. los niños regresaban a sus casas. La jornada de la tarde incluía adicional a las asignaturas de la mañana un tiempo estudio, que se desarrolla simultáneamente en la franja asignada para la oración y el aseo

personal y una hora para los oficios e industria. Finaliza a las 4 p.m. El día sábado el tiempo de esta jornada se dedica al aseo del local y al asueto. El día domingo se emplea para a cumplir con los deberes religiosos. La distribución de los tiempos y las asignaturas que allí se impartía se puede evidenciar con detalle en el siguiente cuadro como un mecanismo disciplinario para la conducción de las conductas de los niños de tierna edad:

HORAS	SECCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
6-30 a 7	TODAS	Aseo y oración	Aseo y oración	Aseo y oración	Aseo y oración	Aseo y oración	Aseo y oración	DEBERES RELIGIOSOS
7 a 8	"	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	
8 a 9	"	Religión	Religión	Religión	Religión	Religión	Religión	
9 a 9-10	"	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	
9-10 a 10	"	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	
10 a 11-40	TODAS	SALIDA	SALIDA	SALIDA	SALIDA	SALIDA	SALIDA	
11-40 a 12	"	Aseo, oración y estudio	Aseo, oración y estudio	Aseo, oración y estudio	Aseo, oración y estudio	Aseo, oración y estudio	Aseo del local y asueto	
12 a 12-50	"	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética		
12-50 a 1-40	"	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura		

La institucionalización oficial de las escuelas infantiles no se produce por la expedición de un decreto, de una ordenanza o de una ley, si bien allí se hace visible como una superficie de emergencia, se hace necesario situarlas en el marco de los debates, de las luchas, de las tensiones que ya se estaban produciendo entre el Estado y la Iglesia católica por el control de la función docente, en las pugnas por delimitar las fronteras entre lo público y lo privado, por los saberes que objetivarían esa porción de población infantil no escolarizada por la escuela primaria, por las posiciones de sujeto que se le confiere a la madre en su rol de primera educadora, en la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Montessori tanto para la educación de la infancia que se educa en la escuela primaria y por fuera de ella, como parte de las relaciones de poder y saber que hacen posible hacer de los niños tiernos y párvulos un objeto de saber al interior del saber pedagógico para la conducción y gobierno del hombre desde sus primeros años, ya sea para la salvación del alma infantil o para prepararlo para el ingreso a la instrucción primaria.

Hay que señalar que estas primeras oleadas de institucionalización de las escuelas infantiles se produjeron a nivel regional por la competencia que le fue asignado desde el ministerio de instrucción pública a las asambleas departamentales y consejos municipales para el funcionamiento de la instrucción primaria. Bien podría señalarse un desinterés por parte del gobierno central en la oficialización de estas instituciones, sin embargo hay que recordar que el Estado oficialmente estaba vetado en ejercer las funciones docentes en la educación infantil, dado los compromisos adquiridos con la firma del concordato de 1880. Aunque estaba limitado administrativamente desde el derecho, políticamente hizo uso del discurso pedagógico para seguir produciendo fisuras al interior del monopolio educativo de la Iglesia católica y retomar el control de las funciones docentes. Uno de los escenarios en que se puede hacer visible estas

pugnas se produjo hacia el año de 1920 cuando se convoca una segunda misión pedagógica alemana. Allí se hacen visibles los primeros debates del orden Nacional para la creación oficial de los primeros jardines infantiles como instituciones anexas a la instrucción primaria. A la cabeza de esta discusión estuvieron los alemanes Anton Eitel, Karl Decker y Carl Glöckner y los colombianos Emilio Ferrero, Tomás Rueda Vargas y Gerardo Arrubla, integrantes de la comisión colombo-alemana encargada de liderar la transformación de las prácticas educativas que se habían instalado desde la expedición de la ley Uribe en el año de 1903 y que se conoció como la reforma educacionista. El proyecto de ley orgánica de la instrucción pública decretaba en su artículo 12: “El jardín infantil, para niños de tres a seis años, más que iniciar la vida escolar, tiene por objeto despertar las facultades mentales, inculcar nociones morales y procurar el desarrollo físico del niño”. (República de Colombia, 1925, p.8)

Aunque no esté delimitado el funcionamiento de los jardines infantiles en el nivel de la enseñanza infantil, hay que destacar la apropiación trídica del sujeto de Pestalozzi como soporte discursivo y la delimitación de su objeto educativo por fuera de las preocupaciones como una institución preparatoria a la instrucción primaria. Sin duda la objetivación que se hace de los niños tiernos y párvulos por parte del pedagogo suizo y las relaciones de los comisionados con la tradición pedagógica alemana oficializan la educabilidad de esta franja etaria. En la exposición de motivos se argumenta que “el jardín infantil sin ser escuela, sino más bien una prolongación del hogar, es como el primer escalón del edificio” (República de Colombia, 1925, pp.58-59), es una institución que permite interceptar la escuela y la familia, en el que convergen los discursos de la ciencia, tamizados por la moral católica quien actúa en calidad de guardiana de la infancia. Su institucionalización es del orden social y pedagógico y surge para atender las necesidades de

aquellos “padres de familia, por la variedad de sus quehaceres, no pueden atender debidamente a la educación de los hijos en la primera edad” (República de Colombia, 1925, p.59).

Aunque el debate político y pedagógico liderado por la misión de expertos no logró superar la rejilla moral católica que permeó la decisión final del congreso de la república de excluir el artículo 12 del proyecto de reforma de la ley 39 de 1903, sólo hasta la expedición del decreto 2101 en el año de 1939 que reglamenta a la ley 56 de 1927 se logró oficializar a nivel nacional la enseñanza infantil, sin embargo aunque la propuesta no haya prosperado jurídicamente se deja instalado en las prácticas sociales un discurso del orden público en torno a la educación infantil donde se recrea una experiencia de objetivación que reconoce e individualiza la naturaleza de la primera edad.

Este pequeño panorama nos permite visibilizar la apropiación de las escuelas infantiles empleando los métodos de Fröebel y Montessori para hacer de ellas instituciones escolarizadas en respuesta a los debates que se tejieron para la reforma a las escuelas primarias. Los primeros kindergartens y escuelas montessorianas institucionalizados oficialmente responden hacer de ellas preparatorias para la enseñanza primaria. Si bien se visibilizan algunos de los discursos y prácticas que promovieron estos pedagogos, sus usos se instrumentalizan y se ponen a dialogar como respuesta a las problemáticas de la instrucción primaria. Se objetiviza al párvulo desde la plataforma discursiva de la enseñanza infantil para conducirlo desde muy temprana a edad asumir los roles de alumno.

5.2 Asambleas pedagógicas, planes de estudio y jardines infantiles: educar a la tierna edad entre la libertad y la disciplina.

Según lo expresado por el director general de instrucción pública del país en su memoria correspondiente al año de 1923, uno de los principales problemas que presentan las escuelas infantiles son sus planes de estudio. Si bien para este año “existen en el país cerca de cincuenta escuelas de párvulos, con más de 4.228 alumnos” (República de Colombia, 1924, p.6), la ausencia de un plan de estudios uniforme para todas ellas dificulta su buena marcha.

Entre las instituciones además de las escuelas normales, las asambleas pedagógicas fueron escenarios que oficialmente asumieron esta preocupación. Fueron creadas por la ley 62 de 1916 y se establecieron adscritas a los liceos pedagógicos. En su artículo 3 se señala que los directores de instrucción pública de los departamentos definirían la fecha en que se reunirán anualmente. Debían asistir todos los maestros de las escuelas primarias de cada provincia escolar, en su respectiva cabecera. Las sesiones de trabajo se llevarían a cabo por siete días con el objeto de fijar los procedimientos que deben seguirse en la enseñanza de materias que constituyen el pensum de las escuelas primarias y para discutir todos los puntos dudosos que los maestros quieran poner en claro relativos al desempeño de sus funciones. Allí la pedagogía y la política se configuran como dos saberes que hacen de las prácticas educativas escenarios públicos en torno a la formación de los párvulos.

La relación pedagogía-política al interior de las asambleas pedagógicas puede analizarse en palabras de Don Martín Restrepo Mejía como “partes de una misma ciencia, cuyo fin es convertir *lo que es en lo que debe ser*, [en el que maestros y políticos se constituyen] (...) en conductores de la humanidad” (1924, p.227). Tanto la pedagogía como la política se configuran al interior de esta corporación pedagógica como saberes que orientaron los debates en torno a la

conducción del país a través de los párvulos, empleando para ello los métodos fröebelianos, montessorianos y decrolyanos.

La asamblea pedagógica del departamento de Santander se reunió el día 12 de octubre de 1926 para discutir la conveniencia o no de proponer un plan de estudios para el kindergarten o jardines de infancia. Para ello se conformó una comisión encargada de elaborar su respectivo pensum. Estuvo compuesta por los HH. Delegados Alberto Luis Barrera, Director de la Escuela Normal de Institutores de Santander y por Alfredo García Téllez, Inspector de Instrucción Pública del Círculo Escolar de Málaga. Pasados cuatro días luego de haberse instalado la asamblea pedagógica se puso a consideración de sus miembros la aprobación de las conclusiones elaboradas por los comisionados. El resultado es contundente frente al objeto para lo que cual fueron convocados:

Dígase al Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas que la Asamblea pedagógica de Santander estima necesaria la fundación en algunas poblaciones, de los jardines de infancia mediante una conveniente adaptación del método Decroly y que recomienda introducir en las escuelas primarias. (Barrera & García, 1926, p.376)

Para estos inspectores el problema de los jardines de infancia “no es un asunto de pensum sino de una organización modelo por medio de especialistas” (Barrera & García, 1926, p.376), que estaría dado por el lugar que le confirió el médico belga Decroly al interés y la actividad del niño:

Decroly halla que el niño tiene derechos, que no es un ser aislado del vasto cosmos y que el mismo es principio de sus propias actividades y para esto sienta las bases de su método: hay que individualizar la enseñanza, la observación debe conducir a la asociación de ideas, todo lo que existe tiene relación con el niño, luego hay centros de interés que a manera de radios de un mismo círculo convergen en un solo centro: el educando” (Barrera & García, 1926, p.376)

La adopción del método de Decroly para el funcionamiento de los jardines de infancia es estratégica, pues lo que se pretende por parte de asamblea pedagógica es desplazar la noción de interés pedagógico, expresión empleada por el jesuita Ruíz Amado para referirse al que desarrolla el maestro al interior del kindergarten por la que propone este médico belga en función del niño:

Contrario a la índole del kindergarten nos parece un fin netamente utilitario o instructivo, pues si bien los niños no pueden menos que adquirir indirectamente ciertos conocimientos en el trato con sus compañeros, en la observación atenta y en el contacto cariñoso con los objetos, el maestro en nuestro sentir, sólo persigue un fin más bien educativo en la doble significación de despertar y estimular ingénitas cualidades, corregir defectos y sobre todo, de desarrollar facultades mentales por medio por medio de la observación y los diversos recursos que constituyen lo que Ruíz Amado llama interés pedagógico. (Barrera & García, 1926, p.374)

Otro de los aspectos álgidos que presenta el informe en torno a los procesos de subjetivación es el lugar que ocupa el niño de tierna edad en la construcción del conocimiento a través del material que el mismo produce, empleando para ello el interés que le despierta el medio que lo rodea:

(...) hasta aquí no se ha dicho que cada niño sea un ser accidentalmente distinto que requiere por lo mismo particulares atenciones y este es el defecto que anotamos al kindergarten propiamente conocido entre nosotros por textos o aplicaciones bien intencionadas. Además, en el jardín el niño juega y trabaja con una serie de aparatos contruidos para tal objeto sin intervención del educando y este es otro error de la institución (...) Falta decir que la aplicación del método de Decroly requiere gran cantidad de material, de paciencia y el concurso de verdaderos maestros versados en las ciencias pedagógicas y psicológicas. Pues bien, el material lo preparan los niños y en esta forma el niño juega pero con los objetos que el mismo conoce y fabrica. La superioridad de esta doctrina sobre el kindergarten salta a la vista y así vemos cómo lo que se debe establecer es el jardín infantil mediante una

adaptación de las teorías decrolianas en toda su extensión y significado educativo. (Barrera & García, 1926, p.376)

Entre los argumentos que llevaron a los comisionados de la asamblea pedagógica a no recurrir al plan de estudios que propone el manual oficial de autoría de los hermanos Restrepo Mejía para el funcionamiento de los kindergartens en su tratado de Elementos de pedagogía está en el marcado adultocentrismo del maestro y que puede evidenciarse en la ausencia del interés del niño para el gobierno de sí mismo:

Tarea fácil hubiera sido seguir las instrucciones que sobre el particular trae el eminente educador Martín Restrepo Mejía en uno de sus tratados de pedagogía; pero os confesamos si el kindergarten sólo realizara aquello de que según Baldwin “el recreo bien dirigido convierte al niño en educador de sí mismo, y por medio del juego se le conduce al trabajo”, no merece todas nuestra simpatía por que en este sentido no se logra el máximo de bien en forma absolutamente lógica. (Barrera & García, 1926, p.375)

La posición que sustenta la comisión da cuenta de una apropiación sólo de los procedimientos referidos al período de percepción intelectual, excluyendo las relaciones entre los procedimientos, las leyes del desarrollo humano, las formas, el método, el fin del hombre y las leyes pedagógicas que el pedagogo católico propone para llevar a cabo la educación del niño en su tierna edad. Recordemos que los Restrepo Mejía no sólo se dirige a los maestros, también lo hace a las madres que deciden no enviar a sus hijos a las escuelas de párvulos. La conducción de las conductas del niño a través de estos dos sujetos estaría representando cierta desconfianza por el hecho de no emplearse los saberes experimentales, en especial de la psicología experimental, dado que el soporte teórico del manual de elementos de pedagogía se soportaba en los saberes clásicos o para ser más precisos de los saberes que configuraban la “pedagogía racional” (Saldarriaga, 2003), donde el centro de las prácticas educativas lo ocupa el maestro y no el niño.

Entre los autores que se tuvieron en cuenta por parte de la comisión para sugerir la adopción de método decrolyano está la médica y pedagoga italiana María Montessori. Si bien se le reconoce la adopción de los métodos experimentales para la educación de la tierna edad, su asociación con Fröebel le restó credibilidad como referentes teórico y práctico, dado que el pedagogo alemán representaba aquellas prácticas en las que el niño se conduce empleando el desarrollo de la memoria, la repetición y el uso de libros y que era necesario erradicarlas para dar paso aquellas soportadas por una pedagogía de corte psicológico-experimental:

La gran educadora, señora María Montessori organiza en Italia el jardín infantil según la mente de Froebel, pero con el talento propio de la mujer que dentro del corazón sintió un amor cierto a la niñez, logró interesar la opinión de la sociedad y del gobierno en favor de su obra a lo cual imprimió el sello de su personalidad, llevando para sus alumnos el alma y la sensibilidad de la mujer.

En estas instituciones se confirmaron observaciones prácticas de psicología y se dio un paso acertado y gigantesco en la ciencia pedagógica infantil. Sin embargo dominaron los prejuicios de los viejos métodos y procedimientos y de algunas ideas de cultura no perfectamente definidos. (Barrera & García, 1926, p.375)

Para Barrera y García (1926) el funcionamiento de los jardines de infancia tiene varias limitaciones que no permiten llevar a cabo su objeto, según lo expuesto en el artículo 22 del proyecto de reforma instruccionalista: “(...) el jardín infantil para niños de tres a seis años de edad, más bien que iniciar la vida escolar tiene por objeto despertar las facultades mentales y procurar el desarrollo físico del niño” (Barrera & García, 1926, p.374). Esto implicaría la organización de un personal femenino especializado, pues “esta obra de crianza y de educación no puede realizarla un maestro varón” (Barrera & García, 1926, p.374). Puede inferirse que en el departamento de Santander no se contaba con instituciones que prepararan a la mujer para ejercer en el nivel de la enseñanza infantil, de allí la preocupación de la asamblea pedagógica de

priorizar el saber sobre la demanda para la creación de estas instituciones infantiles: “es, pues, preciso tener personal técnico y luego sí se debe pensar en organizar los jardines de infancia” (Barrera & García, 1926, p.374).

Entre las características que deben contar el personal femenino para llevar a cabo “esa obra de cuidado esmeradísimo” se incluye la abnegación, el cariño, la dulzura entrañable, poseer nobles sentimientos, prudentísimo tacto y tener habilidades de observación psicológica (Barrera & García, 1926, p.374). Cada uno de estas cualidades refleja algunas de las prácticas que fueron objetivando a la mujer como el sujeto más idóneo para llevar a cabo la educación de la tierna edad y que la diferenciarían del maestro que ejerce en otros niveles de enseñanza. Si bien la comisión encargada de redactar las conclusiones señala que las mujeres deben ser “inteligentes, estudiosas y preparadas” (Barrera & García, 1926, p.374), llama la atención como los miembros desde su lugar de directivos desconocen los debates que en el país se estaban dando en torno a la preparación de maestras para ejercer en el nivel de enseñanza infantil.

Otra de las desventajas que presentan los actuales jardines de infancia que funcionan en el país es que sólo benefician aquellas familias que pueden pagar para que sus hijos asistan allí. Según el análisis que presentan estos directivos los problemas reales de los niños de tierna edad en orden de prioridades no se localizan en plano educativo sino social. Nuestro país le urge la organización en “forma práctica y efectiva los comedores para los niños pobres, [dado que estos sólo] (...) benefician a los hijos de las familias más pudientes” (Barrera & García, 1926, p.376). Vemos aquí en los planteamientos de los comisionados una salida política a los problemas sociales que requieren garantizar la protección a la infancia desde sus primeros años. Antes que educación e instrucción, los niños de tierna edad requieren protección y alimentación.

En las conclusiones del informe de la comisión también es evidente la tensión que produce entre el interés del niño y el interés pedagógico, expresión empleada por el jesuita Ruíz Amado para referirse al que desarrolla el maestro:

Pues si bien los niños no pueden menos que adquirir indirectamente ciertos conocimientos en el trato con sus compañeros, en la observación atenta y en el contacto cariñoso con los objetos, el maestro en nuestro sentir, sólo persigue un fin más bien educativo en la doble significación de despertar y estimular ingénitas cualidades, corregir defectos y sobre todo, de desarrollar facultades mentales por medio por medio de la observación. (Barrera & García, 1926, p.374)

El punto quizá más álgido en el informe es el lugar que ocupa el niño en la construcción del conocimiento a través del material manipulable, pues desde allí se reconocería los procesos de subjetivación desde el interés que le despierta el medio que lo rodea:

Hasta aquí no se ha dicho que cada niño sea un ser accidentalmente distinto que requiere por lo mismo particulares atenciones y este es el defecto que anotamos al kindergarten propiamente conocido entre nosotros por textos o aplicaciones bien intencionadas. Además, en el jardín el niño juega y trabaja con una serie de aparatos contruidos para tal objeto sin intervención del educando y este es otro error de la institución (...) Falta decir que la aplicación del método de Decroly requiere gran cantidad de material, de paciencia y el concurso de verdaderos maestros versados en las ciencias pedagógicas y psicológicas. Pues bien, el material lo preparan los niños y en esta forma el niño juega pero con los objetos que el mismo conoce y fabrica. La superioridad de esta doctrina sobre el kindergarten salta a la vista y así vemos cómo lo que se debe establecer es el jardín infantil mediante una adaptación de las teorías decrolianas en toda su extensión y significado educativo. (Barrera & García, 1926, p.375)

A diferencia de la asamblea pedagógica de Santander, la que correspondió al departamento de Bolívar en las sesiones llevadas a cabo el 28 de octubre de 1926 se incluyó

como parte de la reforma al plan de estudios de las escuelas primarias un plan de ejercicios para el kindergarten, en el marco de las recomendaciones planteadas por la segunda misión pedagógica alemana:

El proyecto de ley de la Misión Pedagógica propone una científica organización de las escuelas primarias que debe tener el siguiente orden:

- a. Jardines de la infancia para fomentar el desarrollo de las facultades mentales del niño;
- b. Escuelas rurales sedentarias o ambulantes para preparar los niños con ciertos conocimientos prácticos “adecuados al carácter peculiar de cada región” Y QUE SE DIRIGAN, no a sacar de su medio a los niños para arrojarlos al camino de la vagancia inculcándoles infundado y necio orgullo, sino hacerlos más aptos para continuar con provecho las ocupaciones de sus padres;
- c. Escuelas urbanas con dos grados; una de cuatro años para dar instrucción elemental completa, y otra de dos años para dar mayor intensidad a aquella instrucción, cuando el niño demuestre aptitudes verdaderamente superiores que prometan un desarrollo posterior en las Escuelas de Instrucción Secundaria” (República de Colombia, 1927, p.36)

Si bien el proyecto de reforma instruccionalista a la ley Uribe de 1903 no fue aprobado por el congreso de la república, el lugar que le fue conferido a los jardines de infancia al interior de la educación primaria por parte de la instrucción pública del departamento de Bolívar, hizo posible que el método fröbeliano y montessoriano se apropiara y se institucionalizara para el funcionamiento de estas instituciones como secciones anexas a la escuela primaria. Así lo expresa el inspector general de instrucción pública al referirse a los conceptos sobre la reforma instruccionalista:

Los empleados del Ramo hemos tenido que seguir muy de cerca el movimiento de la preconizada reforma instruccional que hicieron en la capital de la República los miembros de la Misión Pedagógica Alemana contratados especialmente por el Gobierno Nacional.

Las conclusiones de los pedagogos alemanes no llegaron a ser definitivamente adoptadas por medio de la Ley correspondiente, pero la sola voz de la reforma agitó los organismos todos del ramo educacional, de tal suerte en que todas las secciones del país las más lisonjeras iniciativas comenzaron a esbozar con la tendencia saludable de hacer cambiar las viejas prácticas docentes, para implantar la enseñanza objetiva y práctica, desde la escuela de párvulos hasta las aulas de los profesionales. (República de Colombia, 1928, p.115).

La asamblea pedagógica fue presidida por el director de instrucción pública departamental, el Doctor Mauricio N. Visbal. Se conformaron dos comisiones encargadas de revisar las propuestas presentadas para la reforma al plan de estudios tanto de la escuela primaria como de la escuela rural: “ambas comisiones trabajaron con tesón y esmero hasta acordar un proyecto de plan de estudios basado en la Ley sobre reforma instruccional” (Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar, 1927, p.192). El resultado de la comisión encargada de la escuela primaria dentro de sus conclusiones propuso la inclusión de un plan de ejercicios según las orientaciones de los dones de Fröbel para los niños de tierna edad que asisten a la sección del kindergarten que funciona anexo a la escuela primaria.

Sección kindergarten

(Anexa a la escuela primaria)

PLAN PARA LOS EJERCICIOS

1º EJERCICIOS CON LOS DONES DE FROEBEL

1er. Don. Colores primarios. Su combinación. Colores secundarios. Forma, esfera, línea recta y curva.

Estado de reposo y movimiento. Posición: derecha, izquierda, encima, debajo, etc. Ejercicios de la vista y el tacto.

2do. Don. Conocimiento de los sólidos, cubo, cilindro y esfera. Distingan sus semejanzas y diferencias. Claras planas, convexas; posición horizontal y vertical.

CONSTRUCCIÓN

Colocando unos sólidos sobre otros, formar torres, monumentos, etc. El movimiento giratorio y la aparente transformación que sufre la forma de los sólidos.

3er Don. Ejercicios de construcción con los ocho cubos que lo forman (sillas, puertas, etc.). Enseñar a destruir y a transformar, conversaciones morales e instructivas. Idea de dimensión comparando los cubos pequeños que forman éste con el anterior. Distinguir la altura, el largo y el ancho. Nociones de cálculo. El entero y sus fracciones: mitad, tercio, cuarto, descomponiendo el cubo en las ocho partes que lo conforman.

4to Don. Conocimiento de los ladrillos (Paralelepípidos que lo forma). Distinguir sus diferencias y semejanzas con los otros sólidos ya conocidos, forma de sus caras. Cálculo, suma, resta. Aplicación de los ladrillos a la construcción de paredes, muros, puentes, etc. Conversaciones instructivas.

Los ejercicios con los otros dones son como una recapitulación de los anteriores.

GIMNASIA Y CANTO (Combinados)

Marcha, flexión de la cabeza y los miembros superiores, saltitos, carreras y juegos motores imitando las ocupaciones manuales.

Canciones sencillas. Referentes a la naturaleza, los animales, el amor al trabajo etc., Himnos religiosos y patrióticos. Los niños deben marchar siempre al compás del canto.

TRABAJO MANUAL (Educación de los sentidos y la vista)

Modelado en cera, objetos conocidos.

Plegado en papel y cartulina.

EJERCICIOS DE JARDINERÍA

Siembra de semillas y cultivo de plantas.

EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

En forma de conversaciones y narraciones sencillas, de la historia sagrada y la patria.

EJERCICIOS DE LENGUAJE

Conocimiento de los signos vocales y consonantes más sencillos tales como la M, P, L, S, R, T, V y B y formación de sílabas y palabras.

EJERCICIOS DE SILENCIO

Para acostumbrar a los niños a la obediencia y educar el sentido del oído.

RELIGIÓN

Oraciones infantiles. El padre nuestro, el ave María, el salve, etc. (Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar, 1927, pp.490-491)

Si bien en la exposición de las conclusiones no se hace mención de los autores que se consultaron para la modificación y ajuste del plan de estudios para la escuela primaria, si se comparan el plan de ejercicios para la sección del kindergarten con la exposición que se hace en Elementos de Pedagogía de los hermanos Restrepo Mejía se puede evidenciar que este manual fue consultado para relaborarlo y ajustarlo según las necesidades del departamento de Bolívar, empleando los cuatro primeros dones de Froebel que allí se presentan para llevar a cabo la educación en el período de percepción intelectual.

Para potenciar el desarrollo moral se incluye educar al niño empleando ejercicios de silencio, el rezo de oraciones sencillas y uso de canciones a objetos, personas y situaciones cotidianas y composiciones que exalten los valores religiosos y patrióticos y para educar el cuerpo se propone desarrollar ejercicios que fortalezcan el desarrollo de los movimientos finos gruesos. Complementa esta propuesta de desarrollo armónico de las facultades del niño de tierna edad la jardinería y el trabajo manual.

Las tensiones producidas entre los usos de Fröebel y Montessori hacen parte de las fisuras que introdujo el pensamiento de Decroly en el marco de la apropiación de la escuela activa. Allí se hace visible como la psicología va modificando la práctica pedagógica desde la episteme experimental, al introducir las nociones de interés y libertad como determinantes en los procesos de subjetivación infantil.

La instalación del niño como soberano rey desplaza el papel protagónico del adulto al interior de la práctica educativa. La enseñanza como el objeto propio del oficio del maestro y de la maestra se empieza a enrarecer por el aprendizaje, al punto de desdibujar su rol en la dirección

de las conductas infantiles. La infancia se gobierna así misma sin la mediación de la tradición y la autoridad que representa el saber de los adultos.

5.3 Preparación de maestros, tierna edad y enseñanza primaria: la configuración del kindergarten como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria.

En el año de 1917 en el número 222 del periódico El Instructivo, órgano de la dirección de instrucción pública del departamento de Boyacá, se transcribe la columna del señor José Miguel Rosales, publicada inicialmente en el periódico el Nuevo Tiempo de la ciudad de New York en el mes de septiembre del mismo año, titulada *El sistema kindergarten y la enseñanza primaria*, como parte de los informes que produjo en su calidad comisionado del ministerio de instrucción pública de Colombia en los Estados Unidos de América. Su estadía inició en 1914 y finalizó cuatro años después. Contó con el apoyo del ministerio de instrucción pública norteamericano, lo que le permitió conocer de cerca los sistemas y métodos de enseñanza primaria no sólo a través de los informes y publicaciones que estaban circulando, sino que también pudo conocer en la práctica los procesos de apropiación y producción de los mismos. El resultado final de sus estudios sería publicado en la Revista de la Biblioteca Nacional, en el año de 1927, en su calidad de director bajo el título de *La Escuela Educativa*. Allí condensa su trabajo en cuatro temas: la educación en la escuela primaria, el kindergarten, el sloyd o trabajos manuales en madera y la escuela rural.

Entre los cargos que desempeñó se destaca el haber ocupado el puesto de vicerrector y catedrático de la Escuela Nacional del Comercio, profesor de los Colegios Mayores de San Bartolomé y de Nuestra Señora del Rosario y de la Universidad Nacional de Colombia, miembro

de la Sociedad Colombiana de Geografía, director de la Biblioteca Nacional de Colombia, entre otros. En este último cargo fue promotor de la construcción de un “fondo pedagógico” que contribuyera a la preparación de maestros. En palabras del señor Rosales:

De grande importancia es la formación de un departamento compuesto de obras sobre la didáctica, textos modernos de enseñanza primaria y secundaria, mapas, cartas murales, gráficos, *dones froebelianos*, [cursivas añadidas] etc., en suma un centro educacional en donde los maestros, catedráticos y demás personas interesadas en la educación de los niños colombianos, puedan ponerse al corriente de los métodos y sistemas que hoy se usan en los países más adelantados, así en la escuela como en el hogar. A este fin se ha pedido ya obras y elementos necesarios para establecer esta sección en un salón aparte, tan pronto como dispongamos del espacio requerido”. (República de Colombia, 1927, p.102.)

Su papel durante la reforma educacionista a principios de siglo XX fue importante para la apropiación e institucionalización del pensamiento pedagógico del alemán Federico Fröebel desde el lugar que se le confirió al interior de la instrucción pública norteamericana y que sería apropiado en nuestro país para la preparación de maestros. Puede inferirse que el uso de los dones de Froebel para la educación de la tierna edad está relacionado con el papel práctico que se confirió a la escuela pública para el desarrollo de las facultades que permitirían según el decreto 491 de 1904 en el artículo 35 el ejercicio de la “agricultura, la industria fabril y el comercio”. (República de Colombia, 1904, p.2)

La inauguración del fondo pedagógico se llevó a cabo en el mes de octubre del año de 1927, en las instalaciones de la Biblioteca Nacional bajo el nombre Ricardo Carrasquilla, poeta, orador profundo e insigne pedagogo, padre del religioso, educador y escritor Rafael María Carrasquilla. Entre los múltiples cargos que desempeñó se destaca junto

(...) con los hermanos Juan Francisco y José Joaquín Ortiz fundó el Instituto de Cristo y, posteriormente, en asocio de D. Ignacio Gutiérrez Vergara, el Liceo de la Infancia, que sostuvo con entera dedicación y esmero por cerca de cuarenta años.

En unión de su pariente D. José Manuel Marroquín creó en 1866 la Sociedad de estudios religiosos; fue, además, uno de los fundadores de la Sociedad de San Vicente de Paúl y miembro de la Academia Colombiana, del Liceo Granadino y de la célebre agrupación literaria El Mosaico. Colaboró en *La Esperanza*, *El Porvenir*, *El Mosaico*, *El Zipa* y es autor de *Coplas*, *Ecos de los zarzos*, *Fiestas de Bogotá*, *Problemas de aritmética y Sofismas anticatólicos*” (Instituto Caro y Cuervo, 1972, p.8).

Este reconocimiento contó con el auspicio del presidente de la república, el señor Miguel Abadía Méndez y del ministro de instrucción pública, el señor Juan Vicente Huetas, como un homenaje póstumo por los aportes importantes a la cultura y a la educación del país, mediante resolución 113, del 11 de julio de 1927, en el marco de la celebración del centenario de su natalicio. El fondo que se creó contó con un total de tres mil volúmenes, proveniente de las tradiciones pedagógicas germana, francófona y angloamericana:

De los educadores del siglo 18 como Pestalozzi, a quien se debe el trabajo manual escolar, precursor del Sloyd sueco: Herbart que combinó los métodos de la antigua educación con el sistema del gran maestro suizo Froebel, el padre del kindergarten; Horacio Mann; los modernos Davidson, Compayré, Chabot, el profesor de ciencia pedagógica en la Universidad de Lyon y los contemporáneos de Montessori, Decroly y el Inspector Escolar Edmundo Bloiguernon, que tanto ha hecho por la educación de los niños en Francia. Reuniremos asimismo los mejores libros de texto, aquellos que dan la norma de la enseñanza activa: tratados sobre higiene y gimnasia; programas instrucionistas; revistas pedagógicas, en suma todo lo que sirva para formar un centro de información y de estudio, a donde los catedráticos, maestros y padres de familia acudan en busca de conocimientos y nuevas ideas en el arte de educar a los niños y a los jóvenes. (República de Colombia, 1927b, pp.138-139)

El señor Rosales en su calidad de comisionado y director de la Biblioteca Nacional se constituyó en un sujeto de saber que permitió poner a disposición de la reforma al sistema de instrucción pública colombiana de principios del siglo XX una representativa porción del conocimiento que estaba circulando y apropiado del movimiento escolanovista al interior de la cultura pedagógica angloamericana y que incidiría así mismo en la apropiación e institucionalización de los discursos y prácticas para la conducción de la tierna edad y de los párvulos empleando el pensamiento de estos pedagogos como referente conceptual para su institucionalización como objetos de la escuela primaria.

En su rol de comisionado se evidencia en el señor Rosales un profundo interés por mejorar las condiciones de la educación, empleando para ello la “escuela elemental como centro educativo; es decir, como el lugar donde debe atenderse de preferencia al desarrollo de las cualidades físicas, intelectuales y morales del niño” (República de Colombia, 1927a, p.116). Durante su estadía en los Estados Unidos reiteró el papel de la escuela primaria como la columna vertebral del sistema de instrucción pública, pues allí es donde se deben canalizar todos los esfuerzos políticos, económicos y pedagógicos que permitirían garantizar que la nación se desarrollara por el horizonte del progreso.

Nuestro país según el señor Rosales requería de profundos cambios si aspiraba a materializar estos ideales. Era necesario llevar a cabo una reforma que incluyera la modificación a los planes de estudio de las escuelas primarias, los métodos allí empleados y la adecuación de su infraestructura física, pues como el mismo la describe en un informe presentado en el año de 1900 como vicerrector de la Escuela Nacional del Comercio titulado, *La reforma de la instrucción primaria oficial*, el panorama educativo de las escuelas primarias de la nación a

principios del siglo XX es poco alentador si se aspira estar a la vanguardia de los países modernos:

(...) en nuestra tierra la escuela primaria, a causa de su pésima organización pedagógica, ni educa, ni instruye. En la administración escolar predomina la anarquía, no hay uniformidad en los programas, los maestros carecen de preparación suficiente, los edificios escolares son inadecuados y no hay útiles de ninguna clase, los métodos son defectuosos y los inspectores, tanto locales como provinciales, con rarísimas excepciones, no son personas técnicas ni tienen interés por el Ramo, ni saben cumplir con sus deberes. Por último, el programa abarca seis años, pero los niños no asisten sino dos o tres años a lo más en las escuelas urbanas, y en las rurales apenas completan el primer año de estudios. (Rosales, citado por Pinilla, 2003, 81)

Para el profesor Rosales si la nación aspiraba a constituir la educación como el eje que permitiera “el desarrollo de nuestras industrias y comercio, el mejoramiento físico e intelectual de nuestra raza” (República de Colombia, 1927a, 116), era necesario transitar de los usos de la educación que “ponen al niño que se sepa saludar con finura y elegancia; (...) [que prepara su] columna dorsal para que sea flexible a las exigencias sociales” (República de Colombia, 1927a, p.117), “(...) [que educan para] atiborrar al niño de todo tipo de conocimientos de todo género, (...) sin ninguna aplicación a las múltiples necesidades de la vida” (República de Colombia, 1927a, p.117), a una educación que permita potenciar el desarrollo del niño. Se trata entonces de asumir la educación según el pensamiento de Locke, Pestalozzi Froebel y Mann, quienes tienen por objeto despertar todas las energías del niño, fortalecerlas y desarrollarlas, a fin de ponerlas en disposición de que el niño, al convertirse en hombre, pueda llegar a cumplir su misión de ciudadano útil, laborioso y honrado. (República de Colombia, 1927a).

Si bien la educación debe iniciarse por el hogar, es la escuela la que garantiza que la *cultura* llegue a estos por medio de sus hijos y se haga extensiva a todos los rincones de la

sociedad, pues es lo que garantizaría que las personas asumieran y ejercieran los roles que les fueron conferidos:

Muchos dirán que la educación se aprende en el hogar, y así es en efecto, pero es después de que la escuela educa a varias generaciones cuando su influencia benéfica penetra en los hogares. Viéndolo bien la cultura va de la escuela al hogar; no del hogar a la escuela, y es en esta donde los hijos de lo que constituye el conjunto de nuestro pueblo, pueden y deben adquirir una sólida educación, que les ponga en capacidad de desempeñar bien el puesto que han de ocupar el mundo. (República de Colombia, 1927b, p.194)

Uno de los medios que el señor Rosales propone para llevar la cultura a los hogares es la implementación del sistema kindergarten, del pedagogo alemán Federico Fröebel para la educación de los niños de tierna edad que aún no habían ingresado a la escuela primaria. Este sistema tiene por objeto la preparación del niño menor de siete años, empleando para ello el juego y la educación perceptiva de procedencia pestalozziana:

El fin del kindergarten es educar a los alumnos, guiando su actividad natural por medio del juego. La educación consiste, pues, en ejercitar las facultades perceptivas del niño, dirigiendo su atención para construir, así como por romper (pues ambas cosas se relacionan estrechamente), a fin de crear en su imaginación conceptos claros y precisos de la forma, color, tamaño y de las relaciones numéricas.

Se aprende asimismo, en el kindergarten los rudimentos de las virtudes sociales, a respetar los derechos de los demás y a prestarse mutuo auxilio, puesto que el orden, el sistema y la armonía son las bases sobre las que descansa la sociedad, aun en su estado más limitado, como únicamente lo concibe el niño. (República de Colombia, 1927b, p.194).

Junto al juego la percepción ocupa un papel importante para llevar a cabo el desarrollo intelectual de la tierna edad indispensable para la posterior instrucción primaria, pues permite

No solamente el desarrollo de la inteligencia, sino [que ayuda a] adquirir los dones inestables de la “atención” y del “estudio”, de la “investigación” y el “raciocinio”, todo lo cual se aprende sencillamente y con agrado por medio de la percepción y dentro de los límites de las inteligencias infantiles. (República de Colombia, 1927b, p.195).

Rosales citando a Fröebel se puede evidenciar sus filiaciones discursivas con la educación sensorial de Pestalozzi: se educa a la tierna edad empleando primero los sentidos y luego los conceptos, para ello la percepción en estos niños

Debe preceder a la definición de las ideas; los objetos han de presentarse a los sentidos, y por medio de su examen, se tiene conocimiento de su existencia, calidad y acción, de donde se desprenden como resultado lógico, las ideas definidas, con las cuales se relacionan los objetos naturalmente e invariablemente. (República de Colombia, 1927b, p.195.)

La selección de estos contenidos es estratégica, pues lo que se espera con este sistema es garantizar los propósitos de la escuela primaria y a su vez asegurar las base que sostienen el proyecto de orden y progreso del pueblo, ya que “si de la escuela primaria sale el niño sin hábitos de higiene y de cultura, desmayado de cuerpo y de espíritu, sin la conciencia del deber, la suerte futura de la nación estará en gravísimo peligro” (República de Colombia, 1927b, p.195)

En su rol como comisionado el profesor Rosales va a señalar las ventajas de importar para nuestro país el kindergarten de procedencia angloamericana, no sólo por el lugar que tiene para potenciar el desarrollo de la inteligencia a muy temprana edad, sino también por el papel que juega como institución preparatoria de la escuela primaria. De allí el lugar preferencial que se le asigna a la educación intelectual para el desarrollo de las facultades como la atención, la percepción y la investigación.

Entre los argumentos que presenta el señor Rosales para persuadir a la dirigencia colombiana de adoptar el kindergarten, va a recurrir a los resultados de una encuesta que fue

aplicada a 100 funcionarios norteamericanos, entre ellos maestros y directivos, quienes evaluaron desde su experiencia la pertinencia o no de este sistema como parte de la enseñanza primaria. Tímidamente la educación moral y estética va apareciendo como parte de los desarrollos que se adquieren por el paso por esta institución, evidenciándose un mayor énfasis en la educación intelectual. A continuación se presentan las evidencias empíricas que permitieron al comisionado demostrar la importancia de esta institución preparatoria de la educación primaria:

1. Buenos hábitos escolares y sociales; orden, puntualidad, aseo, cortesía.....100
2. Facilidad para expresarse, ideas precisas, expresión dramática.....97
3. Facultad de observar, atención.....95
4. Habilidad manual.....93
5. Confianza, iniciativa.....89
6. Altruismo, abnegación.....88
7. Obediencia.....69
8. Facilidad para aprender en los grados superiores.....66

(República de Colombia, 1927a, p.121)

A partir de las respuestas de los maestros y directivos se puede inferir que en su mayoría están a favor del kindergarten como institución que prepara el ingreso del niño a la escuela primaria, sin embargo existe un 66% de ellos que considera que la educación que allí se imparte no permite que el niño aprenda los saberes escolares. Si bien no se cuenta con los planes de estudio de dichas instituciones para un análisis más detallado, es posible analizar que los discursos y prácticas que sustentan la educación de la tierna edad van configurando las relaciones entre el desarrollo intelectual, moral y estético como una práctica la escolarización temprana en torno al kindergarten, su objeto se diluye en las aspiraciones de los maestros y directivos en producir experiencias que permitan la enseñanza de los saberes escolares propios de la instrucción primaria, aunque éste no sea su propósito. Paradójicamente se potencia el desarrollo

infantil para llevar a cabo la instrucción primaria pero se evidencia la pretensión de instalar un discurso que haga del kindergarten una escuela primaria a escala para la temprana edad.

Con la implementación del kindergarten en nuestro sistema educativo se aspira por un lado a mitigar los efectos de la ausencia de preparación de los niños de tierna edad y por otro lado, potenciar el desarrollo del niño en su paso por la escuela primaria:

Los niños de nuestro país [Colombia] y en general de la América Española, van al primer grado de la escuela primaria, pública o privada, en estado primitivo, inerme, y naturalmente todo lo que oyen y ven, es para ellos exótico e incomprensible. Luego, tras de un año de enseñanza deficiente, vuelven los unos al taller o al campo, pasan al colegio los otros; todos mal preparados, física e intelectualmente. (República de Colombia, 1927b, p.195).

Previendo las dificultades económicas que su implementación puede tener en nuestro país, el señor Rosales propone que el sistema del kindergarten se incluya en la preparación de los maestros en las escuelas normales:

Creemos que no sería difícil ni costoso establecer una clase de kindergarten en las escuelas normales de la República, a fin de que los maestros y las maestras puedan enseñar este curso, si quiera por seis meses, como preparación a las tareas del primer año. Sería una medida redentora para la educación de las generaciones venideras” (República de Colombia, 1927, p.195)

Lo expuesto aquí permite hacer desde el lugar que ocupó como comisionado en los Estados Unidos y como director de la Biblioteca Nacional la preparación del maestro como un objeto de estudio determinante para llevar a cabo la reforma educativa del país y por esta vía hacer visible las ventajas que representaría la creación de instituciones como el kindergarten para materializar los propósitos de una educación que permitiera conducir a la nación hacia el progreso y la modernidad. Para ello recurrió a los discursos y prácticas que circularon en la

tradicón pedagógica angloamericana y desde allí puso a operar una rejilla que permitiría la apropiación e institucionalización de algunos de los saberes que se estaban produciendo en las tradiciones pedagógicas germana y francófona para el funcionamiento del kindergarten como la primera institución anexa a la escuela primaria para llevar a cabo la educación infantil del niño de tierna edad en nuestro país.

La relación escuela normal-kindergarten-reforma educacionista se haría visible como respuesta a las condiciones precarias de nuestro sistema de instrucción pública en el marco de los trabajos que se expusieron durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional a finales del año 1917 y que analizamos para la institucionalización de las escuelas infantiles por fuera de la obligatoriedad escolar anexas a la escuela primaria.

5.4 Escuelas primarias, sección infantil y jardines de niños: la configuración de las escuelas infantiles como primer nivel de enseñanza en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917.

La institucionalización de las escuelas infantiles para los niños y niñas de tierna edad se fue configurando como parte de las preocupaciones que se tejieron durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional llevado a cabo entre el 15 y el 30 de diciembre de 1917 en la ciudad de Bogotá. Según el exministro de Instrucción Pública y presidente del congreso, el señor Antonio José Uribe (1919) el lugar que se les confirió está enmarcado en garantizar la unidad nacional entre los diversos grados que hacen parte de la instrucción pública. Para ello se convocaron a maestros, inspectores, directores de escuelas y todo aquel que considera pudiera contribuir a su mejoramiento. Sus disertaciones tuvieron como finalidad:

Estudiar el estado en que se hallan las varias ramas de la instrucción pública de la Nación, para proponer al Gobierno las reformas o mejoras que a su juicio deben introducirse, de acuerdo con los adelantos actuales de las ciencias pedagógicas, con los recursos del país y con sus condiciones particulares. (Concha, 1919, p.5)

La organización del congreso⁵¹ incluyó la conformación de una junta quienes se encargaron de la selección de los temas que se desarrollarían, teniendo como criterio que su elección fueran de la mayor utilidad para el desarrollo de la instrucción pública colombiana en los siguientes puntos:

Organización general de la instrucción primaria, reglamentación de la misma, *jardines de infancia* [cursivas fuera del texto], escuelas nocturnas y de artes y oficios, trabajos manuales, juegos y deportes, premios y castigos, plan de estudios, programas de enseñanza, exámenes, libros de texto, cultura física, intelectual y moral, edificaciones escolares, asociaciones escolares, enseñanza del ahorro, restaurantes escolares, material escolar, personal docente, inspecciones escolares, escuelas normales y facultad para expedir grados de maestro.

Organización general de la instrucción secundaria, bachillerato técnico y clásico, plan de estudios para cada uno, programas, profesorado, facultad para expedir grados de bachiller, escuelas técnicas e industriales, Universidad Nacional, Universidades departamentales, Escuelas de Bellas Artes. (República de Colombia, 1919, p.7)

⁵¹El desarrollo del Congreso Pedagógico incluyó además de la conformación de una junta organizadora, elegida por el gobierno nacional, la elección de una mesa directiva, quienes se encargaron de evaluar los 150 trabajos que aspiraban a ser presentados allí, además de seleccionar aquellos que por su importancia se constituyen en aportes para la reforma educativa “El Congreso eligió como miembros de la Mesa Directiva del mismo a los señores Antonio José Uribe, Diego Mendoza, Martín Restrepo Mejía y Benjamín Uribe. La primera sección [enseñanza primaria] designó como presidente, al señor Idelfonso Díaz del Castillo y como secretario al señor Bernabé Riberos. La sección segunda [enseñanza secundaria], al señor Valerio A. Hoyos, para Presidente; al señor Antonio Otero Herrera, para Vicepresidente, y para Secretario, al señor Carlos Alberto Lleras. La tercera sección [enseñanza industrial y comercial] eligió como Presidente al señor Luis Tomás Fallon; para Vicepresidente, al señor Santiago Cortés, y para Secretario, al señor Víctor M. Quijano. La cuarta sección [enseñanza profesional] eligió para Presidente Juan David Herrera; para Vicepresidente al señor Rafael Escallón, y para Secretario, al señor Alberto Borda Tanco. La quinta sección [enseñanza artística] compuso su Mesa Directiva así: Presidente, Guillermo Uribe Holguín; Vicepresidente, señor Ricardo Acebedo Bernal, y Secretario, señor Daniel Merizalde.” (República de Colombia, 1919, p.10)

Si bien los jardines de infancia no fueron acogidos como una temática central del congreso, sí se incorporaron como parte de las discusiones que se dieron para la preparación de maestros en las escuelas normales y en la reforma al pensum de las escuelas primarias de un solo maestro, desarrollados respectivamente en las secciones primera que acogió los temas de la enseñanza primaria y cuarta en torno a la enseñanza profesional.

En la línea de crear instituciones preparatorias para el ingreso a la escuela primaria encontramos el trabajo titulado “*El pensum de la escuelas primarias*”, publicación recomendada para la sección de enseñanza primaria, bajo el seudónimo de Pastor. Allí se describe como parte de las recomendaciones para el proyecto de reforma al pensum de las escuelas primarias de un solo maestro la creación de la sección infantil para niños de seis años. Este trabajo se presentó como propuesta para fortalecer el plan de estudios vigentes descrito en el artículo 69, del decreto 491 de 1904. Allí se distribuían las asignaturas en las siguientes secciones: elemental de primer año y media para el primer y segundo año, sección superior para el primer y segundo año. La propuesta de reorganización del plan de estudios incluía la creación de la sección infantil como parte de la organización de la escuela primaria. Este programa estaba

Destinado para las escuelas de las capitales de Provincia donde haya a lo menos tres escuelas. En este caso, cada escuela, compuesta de dos secciones, llenará el programa de dos años, conservando los propios alumnos el mismo tiempo. Si existen cuatro escuelas pueden llenar los programas del modo siguiente: escuela infantil, sección infantil: escuela elemental, secciones elementales, primero y segundo año; escuela media, secciones medias. Primer y segundo año; escuela superior, sección superior. Si existen seis escuelas, cada una llena el programa de la respectiva sección. (República de Colombia, 1919, p.173)

El programa para la sección infantil empleaba las lecciones de cosas como método para la enseñanza y fueron configuradas como una escuela elemental anexa a la escuela primaria, allí se impartían las siguientes asignaturas:

Religión- Lo señalado para la escuelas rurales en la Resolución número 2 de 1912.

Números 1, 2, 3 y 4.

Lectura materna- Lectura y escritura combinadas. Primeros ejercicios en el tablero y luego la pizarra.

Redacción- Ejercicios conversatorios sobre objetos usuales. Ejercicios de corrección del lenguaje. Prácticamente los ejercicios preparatorios a la redacción se confunden con las lecciones de cosas; el maestro se esforzará en conseguir de los niños un lenguaje correcto, lo que facilitará mucho los ejercicios de redacción en los cursos siguientes.

Aritmética- Conocimiento intuitivo de la unidad, de los enteros hasta... Por medio de problemas objetivos. Conocimiento práctico de las cuatro operaciones fundamentales. Ejercicios de cálculo mental.

Enseñanza patria- Fechas clásicas, las que dan lugar a explicar a los niños en forma narrativa los acontecimientos culminantes de la historia patria. La bandera nacional.

Dibujo- El punto, la línea; adornos formados de puntos y líneas.

Calisténica- Primeros ejercicios, marchas, alineaciones y flexiones.

Enseñanza objetiva- Estudio sobre los muebles y útiles de la escuela; los vestidos más usuales, animales domésticos, desarrollando las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, procedencia de los objetos. Ejercicios de los sentidos. (República de Colombia, 1919, pp.173-174)

Para el autor de la ponencia el pensum debía estar soportado por tres cualidades: la primera es que debe racional, esto es, educando o mejor, desarrollando al niño siguiendo el camino de la naturaleza (República de Colombia, 1919). El maestro debe tener en cuenta que el pensum escolar le corresponde marcar el camino por donde se “debe llevar al niño” bajo los principios “del crecimiento intelectual del niño”, que en palabras de Don Martín Restrepo Mejía

estaría soportado por la psicología racional, ello implica “educar los sentidos, la imaginación, la memoria y la inteligencia” (Restrepo & Restrepo, 1905, p.253).

Una segunda característica corresponde a la organización de las asignaturas como un sistema cíclico o concéntrico, se llama así

Porque dispone los cursos a manera de círculos concéntricos, de radio cada vez mayor, [no se procede] gradualmente, en el sentido de enseñar una asignatura y luego otra, lo que es hoy imposible, pero sí enseñar cada una porción determinada de cada asignatura; de manera que estudiada ya dicha parte y aprobado el curso, no se vuelva a hablar sino de un modo accidental de los visto anteriormente ((República de Colombia, 1919, pp.165-166)

Entre las ventajas que tiene el sistema cíclico además de ajustarse al modo de conocer de los niños y a los principios del desarrollo humano sobre los cuales toma como ejemplo a la naturaleza, permite la memorización de los conocimientos durante los repasos hechos en el mismo curso, indispensable para llevar a cabo la “corrección gradual del concepto que nos hacemos de las cosas en la primera edad” en especial de aquellos que se producen en torno a la “santa fe”, por lo que se recomienda según el Padre Ruiz Amado citado por el ponente además de emplearse para la instrucción elemental “la enseñanza cíclica debe aplicarse a la religión”(República de Colombia, 1919, p.166). Vale la pena destacar el uso de este sistema no sólo para educar la inteligencia sino también para la educar moralmente a la tierna edad.

Una última cualidad del pensum presentado es que debe ser práctico. Atendiendo a la realidad de los niños colombianos que en su mayoría concurren a la escuela dos, tres o cuatro años cuando más, se propone reorganizar el programa en tres secciones. Esto permitiría que en los pueblos donde sólo haya una escuela se pueda organizar la enseñanza de esta manera, repartiendo el programa de seis años en estas secciones. Otra de las ventajas es la posibilidad de introducir asignaturas prácticas como la verbigracia, la enseñanza agrícola, la iniciación en los

artes y oficios, entre otras según las necesidades locales, bajo los principios establecidos por la enseñanza objetiva.

La distribución del tiempo para la sección infantil se propone desarrollarse en dos sesiones, una en la mañana iniciando a las 7:00 a.m. y terminando a las 10 a.m. y otra en la tarde desde las 12 del medio día hasta las 3:00 p.m.:

Sesión de la mañana

7. Oración, visita de aseo, urbanidad.

7½ a 8, lectura.

8 a 8½, clase objetiva o dibujo, alternados.

8½, recreo y gimnasia.

9 a ½, ejercicios de memoria, de conjugación, de fraseología, etc.

9½ a 10, escritura.

Sesión de la tarde

12 a 12½, ejercicios de cálculo.

12½ a 1, lectura.

1 a 1½, escritura.

1½ a 2, recreo y gimnasia.

2 a 2 ½, enseñanza patria, los martes y jueves; dibujo, lunes, miércoles y viernes.

2½ a 3, catecismo (estudio y explicación) e historia sagrada. (República de Colombia, 1919, p.186).

La propuesta de reforma al pensum de las escuelas primarias no sólo va en la línea de los propósitos que la ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario 491 de 1904 le confiere la obligación de habilitar a sus alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y la preparación para los oficios de la agricultura, la industria fabril y el comercio, sino también

Dar los niños, a la par que los primeros elementos del humano saber, la instrucción elemental, (...) indispensable a todo miembro de la sociedad culta y sobre todo una

educación intelectual esmerada, cultivando y formando el entendimiento de los alumnos” (República de Colombia, 1919, p.157).

La creación de la sección infantil anexa a la escuela primaria además de los beneficios que representa instruir a la tierna edad en los saberes escolares necesarios para el fortalecimiento de la naciente industria colombiana, también posibilitaría operar como bisagra para que los discursos de las facultades del alma y la teología católica se articularan para hacer de la escuela una institución que pretende ante todo “iluminar el entendimiento de los niños con la luz de la verdad religiosa, someter su conciencia a la regla del Evangelio, fortalecer su voluntad contra el espíritu de las pasiones y conservar sin manchilla sus tiernos corazones” (República de Colombia, 1919, p.157) e instrumento para frenar los efectos de la educación moral e intelectual de corte liberal, pues según San Juan Bautista de la Salle, quien se referencia citando Rou en la escuela debe ser “un jardín de la Iglesia y del Estado, donde los niños se educan para ser trasplantados (...); una academia santa donde los educandos aprenden de la ciencia de la salvación y la práctica de las cristianas virtudes” (República de Colombia, 1919, p.155). En la sección infantil se estarían preparando las condiciones morales para que el hombre desde su más temprana edad se regule desde la fe católica y a su vez facilitar su gobierno al momento de insertarse productivamente en la sociedad.

Encontramos en la propuesta de reforma al plan de estudios de la escuela primaria del señor Pastor la apropiación de la sección infantil como una práctica que permitiera conducir al niño de tierna edad, empleando para ello la disciplina, el orden y la puntualidad como medios que garantizaría a la edad de seis años la enseñanza de los saberes escolares que soportan el plan de estudios de la escuela primaria. La exclusión directa de pedagogos como Federico Fröebel y María Montessori en este trabajo como referentes teórico y/o prácticos que ya circulaban en

nuestro país hacia la segunda década del siglo XX para la institucionalización de la tierna edad a través de la sección infantil, puede analizarse como parte de las rejillas que la pedagogía católica instaló para frenar el avance de aquellos sistemas pedagógicos que directamente o no estarían configurados bajo los principios de libertad y desarrollo propuestos por Juan Jacobo Rousseau y que tendrían su mayor incidencia a principios del siglo XX, en el marco de la escuela nueva. En palabras de los hermanos Restrepo Mejía serían aquellos que:

Reconoce en el espíritu humano existencia propia e individual, pero prescinde de investigar su fin supraterrrestre y sólo considera el que le corresponde en vida actual. Son tres los principales: a) Se llama *egoísta* el sistema de Rousseau, quien establece que el hombre nace bueno y le corresponde la sociedad, que su estado natural es el de salvaje y que el fin a que debe aspirar en la vida es el gozar de la libertad del salvaje, y en esa sociedad, el desarrollo de sus facultades; y como de él se deduce necesariamente que el mejor medio de educación es el *mimo*, supuesto que es el único que deja al niño la libertad del salvaje, que se llama también *sistema mimo*; y como sienta el principio de que el niño nace bueno y que el educador (¡como si en la sociedad pudiera haber educador!) debe limitarse a cuidar de que en el desarrollo de las facultades no se introduzcan el error ni el vicio, se llama también *optimista*. (Restrepo & Restrepo, 1905, p.3)

La propuesta de reforma al pensum de las escuelas primarias del señor Pastor fue acogida por las direcciones de instrucción pública de los departamentos de Cundinamarca y Tolima, no sin antes ser ajustado a las necesidades propias de cada uno de ellos. En el caso de Cundinamarca según lo expresado por el Hermano Eugenio León en su artículo titulado la *enseñanza práctica*, publicado en la edición número cuatro de la Revista Pedagógica, la propuesta del señor Pastor fue acogida oficialmente pues allí se refleja las necesidades de un pensum que incluya “elementos de agricultura, nociones relativas a la industria local y trabajos manuales” (León E., La Enseñanza Práctica, 1921, p.97). Sin embargo, aunque se incluyen asignaturas prácticas, no deja de generar sospecha por parte del lasallista que la reforma que propone el señor Pastor

convierte la enseñanza en mecánica, repetitiva y sin reflexión, centrada en la memorización y la expresión verbal. La discusión de fondo estaba en el cumplimiento o no del papel articulador que le fue asignado a la escuela primaria como engranaje que suministraría los conocimientos básicos para insertarse al mundo fabril de principios del siglo XX desde lo planteado por la ley Uribe.

Hay que señalar que las discusiones que se tejieron en torno al pensum escolar estuvieron marcadas por definir su carácter práctico, dado que las asignaturas que se enseñaban no respondían a las necesidades del país:

Nadie o muy pocas personas se muestran satisfechas con la marcha actual de las escuelas oficiales, las cuales-según el decir del público-no corresponden a las presentes necesidades. Y el todo está en el pensum que en tales establecimientos hoy se desarrolla, el cual-dicen los querellantes- no es, como debe ser, eminentemente práctico” (León E., La Enseñanza Práctica, 1921, p.98).

Definir “lo práctico” como una de las principales características del pensum escolar no sería una tarea fácil, pues hay quienes cuestionan que lo que se enseña en las escuelas no prepara para la vida: “¿acaso no es práctica la que se dicta hoy en ellas? ¿La lectura y la escritura son acaso estudios especulativos? ¿Y lo son el de aritmética, el de la gramática, el de ortografía? (...) ¿Y no son algo práctico, eminentemente práctico, la higiene y la urbanidad? (León E., La Enseñanza Práctica, 1921, p.98). Pues hay quienes exigen que “en las escuelas se enseñe a los niños algo que les permita ganarse la vida, conseguir dinero, porque esto de adquirir dinero si es lo positivo, si es lo práctico” (León E., La Enseñanza Práctica, 1921, p.98)

Con la elección del plan de estudios del señor Pastor permitiría poner un punto de equilibrio entre la tensión producida entre los conocimientos intelectuales y prácticos, según lo expresa el cura Eugenio León su adopción “trata de aunar las dos tendencias” (León E., La

Enseñanza Práctica, 1921, p.98). Sin embargo, en sus análisis que desarrolla en sus artículos titulados la *enseñanza práctica y el pensum escolar* publicados en la Revista Pedagógica, se excluye las asignaturas que potencian tanto el desarrollo moral y físico y se privilegia el desarrollo intelectual, a través de la enseñanza práctica, en coherencia a lo establecido tanto en la ley 39 de 1903 como en su decreto reglamentario 491 de 1904 para las escuelas primarias y que puede evidenciarse en el interés por parte del departamento de Cundinamarca de establecer una enseñanza agrícola e industrial, de manera que permitiera dar respuesta a los procesos de tecnificación que se estaban viviendo tanto en el campo como en la ciudad, empleando para ello una educación con un énfasis intelectual:

(...) si tomamos por ejemplo las escuelas de Cundinamarca, vemos que en todas, salvo quizás en las de Bogotá, se puede dar con provecho la enseñanza agrícola, pues las ciudades fuera de la capital no son tan extensas ni tan industriales que no sean a la vez centros de cultivos. Sin embargo, por tener las escuelas que preocuparse del porvenir, será preciso insistir más sobre las nociones de enseñanza industrial en las poblaciones susceptibles de tal desarrollo. Otro tanto hemos de decir de los pueblos que viven de la pequeña industria, en los que la escuela debe despertar en los niños, con la iniciativa, con el conocimiento de procedimientos propios para acabar con la rutina y perfeccionar los productos de aquellos humildes centros” (León E., La Enseñanza Práctica, 1921, p.99)

Vale la pena resaltar que la propuesta de reforma al plan de estudios del señor Pastor para la escuela primaria no está dirigida exclusivamente a la educación intelectual, incluye también la educación moral y física, aspectos que no son resaltados por el padre León como criterios para la oficialización de éste. Además del carácter práctico, su pensum también incluía aspectos relacionados con su carácter racional, pues la enseñanza de cada una de las asignaturas debía seguir el mismo camino de la naturaleza. Su autor lo define:

Si se conforma con la naturaleza y el género de actividad de las facultades de los alumnos. Les presentará en los primeros tiempos de escuela las nociones esenciales de cada asignatura, las que deberán ampliar más tarde. De este modo el pensum se conformará con la inteligencia infantil: ésta forma en primer lugar juicios sencillísimos y los amplifica luego a medida de que se van acopiando mayores elementos del conocer. De la observación anterior se saca el principio de la enseñanza cíclica” (República de Colombia, 1919, p.164)

Puede evidenciarse que el soporte conceptual del señor Pastor para llevar a cabo su reforma el plan de estudios de la escuela primaria tiene una base de origen pestalozziano: “educar siempre de acuerdo con la evolución mental, ese proceso que va desde lo perceptible por los sentidos, lo singular, lo inmediato, hacia lo abstracto, lo universal y lo inaprensible por los sentidos” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Tomo I, pp.14-15).

Se evidencia en este postulado el soporte teórico que empleó el señor Pastor para llevar a cabo la educación intelectual, empleando para ello un Pestalozzi reformado, que excluye el desarrollo moral protestante y en su remplazo se hace uso de un discurso católico proveniente de los Hermanos Cristianos, produciendo un recorte teórico-práctico del pensamiento de Pestalozzi que circuló durante la reforma instruccionalista de 1870 y que puede analizarse como lo afirma el historiador Oscar Saldarriaga se estaría produciendo por parte de esta comunidad una “crítica al saber clásico, lo cual permitió *separar el sistema filosófico de su aplicación pedagogizada*” (Saldarriaga, 2003, p.78). Podemos ver como el pensamiento pedagógico de este suizo fue empleado como un medio que permitiría conectar los saberes clásicos y experimentales para el gobierno del alma y del cuerpo de la tierna edad, en un intento por armonizar con los saberes modernos que se estaban produciendo para la conducción de las personas.

Otro de los escenarios que posibilitó la apropiación de los jardines de infancia para la preparación de maestros en las escuelas normales se hizo visible con el trabajo presentado a

cargo del señor Alfonso Villegas Arango, Director General de Instrucción Pública del departamento de Caldas titulado: *De la escuela normal y de los maestros*. En opinión de don Martín Restrepo Mejía como miembro de la mesa directiva del congreso le merece el trabajo del caldense: “aunque no estoy de acuerdo en todo con el autor, me parece éste el más útil de los trabajos que me ha tocado examinar” (Restrepo, 1919, p.151).

La tesis que desarrolla el señor Villegas a lo largo de su disertación está dada por el lugar que ocupa la preparación de maestros como piedra angular de la reforma educacionista del país. Para ello va a recurrir a la obra del reformista liberal Diego Mendoza titulada *Apuntaciones sobre instrucción pública*, para argumentarla:

Todas las leyes, aunque estén concebidas en el espíritu más elevado, más liberal, más desinteresado; todos los reglamentos, aún los más perfectos; todos los programas, has los más ricos y mejor ordenados, no son, viéndolo bien, sino datos o sueños hasta el día en que todo esto sea aplicado por maestros capaces. Las instituciones valen lo que valen lo que valen los hombres que la practican. Las escuelas valdrán lo que valgan los hombres. Por ello la formación, la educación de los maestros es la primera y más importante tarea de la organización escolar. El nivel de enseñanza pública depende sobre todo del valor de la corporación docente. (Villegas, 1918, p.385, citando a Diego Mendoza).

Para llevar a cabo una reforma estructural a las escuelas normales el señor Villegas exigía se revisaran a la luz de las necesidades actuales y vacíos que tenían. Se identificaron por parte del señor Villegas aquellas relacionadas con la admisión de los alumnos, la presencia de profesores extranjeros, el otorgamiento de diplomas a los maestros después de haber adquirido dos años de experiencia, la enseñanza del dibujo y los trabajos manuales como parte de la educación práctica que requiere el país, la reforma del pensum de las escuelas primarias, la fundación de museos escolares en las escuelas primarias, el uso de las excursiones escolares para el desarrollo físico del niño, la presencia de los aspirantes a ser maestros en los diferentes ramos

de la industria para el desarrollo de la educación práctica, la creación de estímulos para fortalecer la profesión del institutor y la creación de jardines de niños como parte de la instrucción pública.

La reforma educacionista sostiene el señor Villegas debería iniciarse por la incorporación de los jardines de niños al sistema de instrucción pública y que sería sustentada a partir de las visitas a los kindergartens alemanes que llevó a cabo el señor Diego Mendoza Pérez durante su exilio en Europa:

Después de estudiar las escuelas normales de los países más adelantados de Europa, dice que la reforma que debe hacerse en nuestras escuelas normales, para acercarlas a las de otros países, concierne a la pedagogía práctica. Mientras no tengamos, dice escuela de ampliación completa, es decir, una escuela que comprenda el jardín de niños y los tres grados de enseñanza elemental, no estaremos a la altura de las exigencias actuales. (Villegas, 1919, p.391).

Para ello se requería una preparación especial de los maestros que ejercerían su oficio en los kindergartens o jardines de niños y que estaría soportada por las asignaturas de pedagogía práctica. La propuesta del reforma al pensum de las escuelas normales incluía 3 horas de esta asignatura, tanto para la escuela de señoritas como la de varones, durante los años II, III, IV y V. La preparación de maestros propios para los jardines de la infancia estaría soportada por un empleado especial designado de las escuelas anexas (Villegas, 1919). La intensidad horaria de la asignatura se mantiene con respecto al plan de estudios vigente según el decreto 827 de 1913.

La inquietud por la primera educación a través de los jardines de niños como primer escenario de institucionalización oficial de la instrucción del niño de tierna edad en el trabajo del señor Villegas se podrían pensar en dos vías: por un lado el interés que se fue consolidando desde la reforma instruccionalista de 1870, al incluir como piedra angular de la configuración de nuestro naciente Estado-nación la educación del hombre desde el momento en que este nace

como objeto de la pedagogía y por otro lado, constituirse como primer nivel para el desarrollo de la enseñanza técnica.

Si bien la instrucción primaria según lo establecido en el artículo 6º, de la ley 39 de 1903, le corresponde enseñar “las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y prepararan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio”, llevarlas a cabo no sería una tarea fácil cuando no se tiene control de lo que ocurre antes del ingreso obligatorio a la escuela primaria, es decir de lo que ocurre al interior de la educación doméstica. Habría que desarrollar las facultades que permitieran implementar una educación práctica para el trabajo y para esto se requería ir configurando la instrucción en los kindergartens o jardines de niños como instituciones preparatorias para las escuelas primarias. Este propósito se evidencia en su institucionalización por parte de las asambleas departamentales como una sección en la que se prepara al niño de tierna edad para constituirse en niño-alumno al momento de ingresar a la escuela primaria.

En este transito las escuelas normales tendrían un papel importante de manera indirecta, pues los métodos empleados en estas escuelas infantiles se apropiaron y se institucionalizaron a través de las maestras que allí egresaban para ejercer en el nivel de enseñanza infantil.

Las escuelas normales como instituciones de saber pedagógico se constituyeron en una de las condiciones de existencia para la configuración de un saber escolar para llevar a cabo la educación de la tierna edad y de los párvulos a través de los procesos de formación de maestros y maestras.

A primera vista parece un tanto extraño que allí circulen y se apropien discursos y prácticas para la población infantil menor de siete años. Sin embargo es necesario analizar con más detalle que la concepción de infancia que circuló desde finales del siglo XIX y comienzos

del siglo XX no está delimitada a un nivel de escolarización, dado que la escuela graduada sólo empieza a tener eco en nuestra práctica pedagógica hacia los años 20' del siglo pasado. La hipótesis construida señala que los alumnos.-maestros conocían del desarrollo desde temprana edad a partir de la concepción de educación de origen pestalozziano que se apropió para el poner en funcionamiento el proyecto de instrucción pública. Allí se puede ver en funcionamiento como se constituye la educación de la tierna edad y del párvulo como un objeto del Estado para la conducción el hombre desde la cuna, ya sea a través de la instrucción o de la educación.

El papel que jugó tanto el congreso pedagógico de 1917 como las asambleas y los liceos pedagógicos fue clave para poner en diálogo la política con la pedagogía como escenarios de producción de un saber escolar. Allí un grupo nutrido de maestros, maestras y funcionarios públicos sacaron a flote sus posiciones, ideologías y militancias para educar a los párvulos a través de los métodos de Fröebel, Montessori y Decroly. A partir de los métodos infantiles se apropia e institucionaliza una porción discursiva de las tradiciones pedagógicas alemana, francófona e italiana para llevar a cabo la conducción de sus conductas, ya sea para desarrollar o para corregir.

Debates finales

La rescritura de las fuentes primarias que permitieron constituir el archivo de la presente investigación hicieron posible develar la configuración de un saber escolar que se empezó a tejer en Colombia desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para llevar a cabo la educación de la tierna edad y de los párvulos.

Su emergencia se instaló como parte de los reordenamientos que permitieron la conducción de las conductas del hombre desde la cuna. Dicho proceso se hizo a través de tres prácticas de saber: la instrucción elemental, la primera educación y la educación infantil. Allí se constituyeron dos formas de subjetivación infantil como sub-etapas de la infancia en el marco de las prácticas de escolarización que se desplegaron en el hogar como en la escuela para el gobierno de los niños: la tierna edad y los párvulos. La primera hace referencia a los niños y niñas desde que nacen hasta la edad de los tres años, momento en que según la psicología racional se transita del periodo vegetativo al de percepción intelectual. La madre educa, es decir, desarrolla las facultades morales de la voluntad y el carácter empleando el amor maternal. La segunda se constituye en otra de las formas de subjetivación que emerge para individualizar la población infantil que se institucionaliza al interior de las escuelas infantiles, permitiendo la constitución de la enseñanza infantil como el nivel específico para educarlos e instruirlos bajo la dirección de la maestra-jardinera.

La circulación del pensamiento de Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Decroly como discursos apropiados al interior de la práctica pedagógica colombiana de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX para la educación al hombre desde su más tierna edad se hizo a través del método. Siguiendo a Zuluaga (1999) permitió que el oficio del maestro y de la maestra se

constituyera como sujetos de saber a partir de la relación que estableció con una porción de las tradiciones pedagógicas germana, francófona, italiana, angloamericana y española que circuló por medio de la prensa instruccionalista.

Se recurrió al pasado con el pretexto de problematizar el presente tanto del oficio del maestro y de la maestra que educa a las infancias a través de los roles del Normalista Superior y de los licenciados en Educación Infantil, Educación Preescolar y Pedagogía Infantil, al igual que los discursos y prácticas que han permitido la individualización de la primera infancia a través de la educación inicial. En aras de develar potencia conceptual, política y ética de la memoria activa del saber pedagógico que alberga la rescritura de las fuentes primarias empleadas en esta investigación se propone las siguientes líneas de trabajo en clave de reconceptualización de las relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes que configuraron el saber escolar descrito y analizado.

Relaciones entre las nociones de desarrollo-enseñanza infantil y escolarización vs desarrollo infantil-aprendizaje –desescolarización.

En el presente tanto las políticas públicas como los programas dirigidos a la primera infancia excluyen la enseñanza como parte de los conceptos articuladores que sostienen el discurso de la atención integral y de la educación inicial. En nuestro país la apropiación de las disciplinas psi (psiquiatría, psicología, psicopedagogía, psicoanálisis y las neurociencias) a partir de la década de los setenta del siglo pasado terminaron de *enrarecerlo* [cursiva fuera del texto] (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 2003, p.21), al punto de despojarlo de su tradición conceptual y convertirlo en un instrumento para la transmisión de sus discursos. Los discursos liberales (Marín, 2012, Noguera, 2012) de la ciudad educadora (2002) y las sociedades

pedagógicas (Noguera, 2012) restringen un diálogo entre la pedagogía, las disciplinas psi como discursos que permitirían otras formas de subjetivación infantil a partir de las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje, los saberes escolares. Un primer escenario puede ser reconceptualizando los saberes que se han producido históricamente al interior de la enseñanza infantil y desde allí se articularía con las didácticas específicas como campos aplicados de la pedagogía. El aprendizaje antes que ocuparse de la producción de habilidades y destrezas, se propone recuperar desde la tradición del saber pedagógico la noción de aprender como un concepto que se ocupa del entendimiento y del pensamiento.

Es necesario volcar nuestras miradas a nuestro pasado-presente para desnaturalizar los discursos de la psicología del aprendizaje que señalan que las experiencias educativas de los niños y niñas antes de su ingreso a la escuela primaria deben desarrollarse antes que enseñarles. Pensar en una enseñanza como vía de pensamiento (Martínez, 2003) permitiría recuperar una relación inmanente entre la educación infantil y la educación básica, a partir de la enseñanza de los saberes escolares.

Si bien la escuela como hija de la modernidad hoy día está en crisis de las sociedades disciplinares, visibilizando otras instituciones, otras prácticas donde se pueden formar los sujetos, una mirada crítica a través de nuestra memoria permitiría reconceptualizar algunos de las prácticas disciplinarias que allí se instalaban como parte de los procesos de escolarización e instalarlos en relación con otros espacios reales y virtuales. Si algo hemos aprendido como Foucault es que el poder antes que ser coercitivo crea, produce. Volver a la disciplina como parte de las prácticas que se despliegan para el gobierno de los niños permitiría no sólo hacer frente a la crisis de las disciplinas (Noguera, 2012) sino que también le permitiría darle otra voz al maestro y la maestra desde la naturaleza de su oficio: la enseñanza.

De la enseñanza infantil al aprendizaje infantil: entre cuidar, enseñar y aprender.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la apropiación de las ciencias de la educación que se llevó a cabo en nuestro país hacia el año de 1970, desplazaron e invisibilizaron la tradición que el saber pedagógico ha producido para llevar a cabo la educación de los más pequeños a través de la enseñanza infantil. En su lugar se instaló el aprendizaje y el desarrollo infantil como objetos de la educación de los niños y niñas menores de siete años. Hoy la crisis de la pedagogía sistemática (Echeverri, 2003) nos reta a problematizar la educación de las infancias más allá de las fronteras disciplinares.

La ruta que se desprende a partir de esta investigación propone develar los saberes elementales que circulan, se apropian y se producen al interior de la educación inicial, infantil y preescolar y de otras educaciones no escolares a partir de los análisis que propone Hebrard (1989). El reto no sólo es recuperar los saberes que producen los niños y niñas como parte de sus procesos de subjetivación sino también los propios que se han elaborado históricamente y vincularlos con los que actualmente está emergiendo en el marco de las sociedades del aprendizaje. Saberes que reconceptualizarían no sólo en el marco de esos saberes elementales o saberes sobre la enseñanza infantil parafraseando a la profesora Dora Marín (2015) sino también de aquellos que permitan a los maestros y maestras encontrarse con ellos mismos: saberes políticos, éticos y estéticos (Marín, 2015).

De maestra-jardinera a agente educativo: la dilución del oficio.

El desplazamiento del concepto de la enseñanza sobre el aprendizaje no sólo ha tenido efectos en los procesos de subjetivación infantil, también se han hecho visibles en la constitución del oficio del maestro y de la maestra educadores de las infancias. Si el discurso de las disciplinas psi reinstalaron su oficio desde los procesos del aprendizaje infantil a partir de la década de los setenta del siglo pasado, en nuestro presente los discursos económicos lo han reducido a la gestión de la vida a través del desarrollo infantil desde la preconcepción hasta los cinco años, momento en que el niño y la niña ingresan al sistema educativo y la generación de ambientes de aprendizaje que permitan la adquisición de competencias para la vida.

Hoy día los discursos que sustentan la atención integral a la primera infancia emplean los distintos procesos de subjetivación infantil como experiencias que permiten desarrollar en los niños y niñas. Se propone reconceptualizar dicha noción a partir de la concepción pentavalente de facultades morales, físicas, intelectuales y estéticas y sus relaciones con la enseñanza de los saberes elementales. La re-elaboración del concepto de desarrollo infantil desde el saber pedagógico permitirían constituir una bisagra entre el aprender y el enseñar como objetos que permiten vincular las producciones de la cultura, las experiencias propias de la infancia, ya no para gobernarlos desde un énfasis biológico (Marín, 2012) sino desde el orden de lo estético.

Bibliografía

- La Educación de los Hijos a las Madres de Colombia. Conferencia Primera. Importancia de la Educación de los Hijos. (15 de Julio de 1876). *El Album de los Niños. Periodico de Instrucción y Recreo*, II(10), 1, 73. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia .
- Aguilera, M. (01 de Marzo de 1995). Cien años de la guerra civil de 1895: con arcos de triunfo celebró Rafael Reyes la victoria de la regeneración. *Credencial Historia*(63). (B. v. Arango, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Álvarez, A. (2002). Los Niños de la Calle: Bogotá 1900-1950. En *Historia de la Educación en Bogotá* (Vol. 2, págs. 4-35). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Álvarez, A. (2003a). La Pedagogía y la Ciencia: Historias de una Relación. En O. L. Zuluaga, A. Echeverri, A. M. Boom, H. Quiceno, J. Saénz, & A. Á. Gallego, *Pedagogía y Epistemología* (págs. 271-301). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, A. (2003b). ¿Hacia la Sociedad Educadora? En *Los Medios de Comunicación y la Sociedad Educadora. ¿Ya no es Necesaria la Escuela?* (págs. 239-259). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la práctica Pedagógica.
- Álvarez, A. (2007). *Ciencias Sociales, Escuela y Nación: Colombia 1930-1960*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Madrid.
- Álvarez, A. (01 de Abril de 2011). *blog alejandroalvarezgallego*. Recuperado el 14 de Octubre de 2012, de alejandroalvarezgallego: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2011/04/la-historiografia-de-la-educacion-y-la.html>
- Álvarez, A. (2014). *Los Discursos Otros. Críticas al occidentalismo universal*. (M. Mejía, Ed.) Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Álvarez, A. (27 de Marzo de 2015). *Del saber Pedagógico a los Saberes Escolares*. (R. A. Nacional, Editor) Recuperado el 18 de Abril de 2015, de Youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=T82gA_-afCA

Álvarez, A., & Taborda, M. (2014). La Historia de los Saberes Escolares: Nuevas Miradas a la Historia y la Educación en America Latina. En N. Arata, & M. Southwell, *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance Historiográfico* (págs. 163-180). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Amador, J. (2009). La Subordinación de la Infancia como Parámetro Biopolítico y Diferencia Colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*(31), 241-246.

Amador, J. (Ene-Jun de 2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. (C. d. científico, Ed.) *Revista Científica*(15), 12-29.

Angulo, F. (24 de Febrero de 1876). Un Paseo Al Kinderganden del señor Mantilla. 3-25. Popayán, Estado Soberano del Cauca, Estados Unidos de Colombia.

Anónimo. (26 de Abril de 1872). La Niñez. *El Album de los Niños. Periodico de Instrucción i Recreo, destinado a la juventud*(37), I, 74. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia.

Arata, N., & Southwell, M. (2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria .

Arce, A. (2007). As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. *History of Education Journal*, 11(21), 107-131.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el Futuro: Ocho ejercicios Sobre la Reflexión Política*. Barcelona : Península .

Astete, G. (1845). *Catesismo de la Doctrina Cristiana del Padre Gaspar Astete. Explicado por el Licenciado D. Santiago José Garcia Mazo, Canónigo Magistral de Valledalid.* (R. p. española, Ed.) Bogotá, Colombia: Imprenta de José A. Cualla.

Auxiliadora, C. M. (Ed.). (Jul-Dic de 1956). Inspectoría María Auxiliadora. *Mensajes de María Auxiliadora, XII(42)*, 150-171.

Auxiliadora, O. d. (Ed.). (Ene-Mar de 1965). Como Los Niños. *Mensajes de María Auxiliadora, XIX*, 26-27.

Ayerve, F., Velazco, E., & Valencia, E. (Septiembre de 1899). Exámenes Anuales en la Escuela Anexa a la Normal de Instructores. (D. d. Cauca, Ed.) *Revista Instrucción Pública del Cauca*, 1335-1352.

Báez, M. (2004). Planes de Estudio de las Escuelas Normales de los Estados Unidos de Colombia. En D. e. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Ed.), *Las escuelas Normales y el Cambio Educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886* (págs. 275-348). Tunja, Colombia .

Barrera, A., & García, A. (Sep-Oct de 1926). Conclusión aprobada por la Asamblea pedagógica de Santander sobre Jardines para la infancia. *La Escuela Primaria, XXXVI(1519-1520)*, págs. 374-376.

Biblioteca Luis Ángel Arango. (2012). *Los niños que Fuimos. Huellas de la infancia en Colombia.* (P. Londoño, & S. Londoño, Edits.) Bogotá: Banco de la República.

Blanco?, M. (Nov-Dic de 1921). Importancia de la Eduación Moral. [Teis para Obtar el titulo de maestra superior]. *Revista Instrucción Pública, VII(113)*, 8-12.

Bolivar, J. (Diciembre de 1918). Conceptos Generales de los tres aspectos de la educación. [Tesis para optar al titulo de maestro de escuela superior]. *Revista Instrucción Pública del Departamento del Atlántico, V(77, 78, 79, 80)*, 61-72.

Bolívar, J. (Diciembre de 1918). Conceptos Generales de los Tres Aspectos de la Educación. Tesis para optar el título de maestro de escuela superior . *Revista Instrucción Pública del Departamento del Atlántico* , V(77, 78, 79, 80), 61-72.

Brunner, J. (2001). Modernidad: Centro y Periferia. *Estudios Públicos*(83), 241-263.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la Era de los Medios Electrónicos: Tras la muerte de la Infancia* . Madrid: Morata, Fundación paideia.

Caicedo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. (A. S.-R.-G. Educação, Ed.) *Historia da Educação*, 15(34), 22-44.

Camara, M. (2010). Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). *Conjectura: filosofia e educação*, 15(3), 14-46.

Campos, É. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de infancia. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México, 1881-1926*. Toluca: El Colegio Mexiquense.

Cárdenas, E. d., & Gooding, P. (febrero de 1897). Luz del Hogar. *Luz del Hogar*, I(1), págs. 1-2.

Cárdenas, O., Contreras, M., & Navarro, D. (2011). La Preescolarización del Niño en la Educación Pública Colombiana (1960-1964). *ALETHEIA*, 3(2), 20-45.

Cárdenas, Y. (2012). Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y de la cultura. (Y. Cárdenas, & D. Marín, Edits.) *Pedagogía y Saberes*(37), 25-36.

Caridad, S. d. (Ed.). (30 de Noviembre de 1870). A las Madres de Familia. *El Misionero.Periódico Religioso, Moral i Leterario*(4), págs. 1-3.

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre la historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires : Paidós.
- Caruso, M. (2005). En el interior de la dominación. La enseñanza reguladora como gobierno biopolítico de los niños. En *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)* (págs. 17-143). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Castañeda, G. (30 de Junio de 1899). Problema Higiénico-Social. (J. C. higiene, Ed.) *Revista de Higiene*, IV(51), 391-393.
- Castro, J. (Ene-Jun de 2013). La Conveniencia de un argumento pedagógico: a propósito de la construcción de la política pública. (C. E. Magisterio, Ed.) *Educación y Ciudad*(24), 7-8.
- Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás .
- Cayzedo, M. (24 de Febrero de 1918). Pastoral del Excelentísimo y Reverendísimo señor Arzobispo. Continuación. *El Social. Organo de la Acción Social Católica, dirigido por los padres de la compañía de Jesús*, II(29), pág. párr 2.
- Cerda, H. (1982). *Pasado y Presente de la Educación Preescolar en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Chaves, R. (1 de Agosto de 1881). Discurso de Informe del Director de Instrucción Pública del Estado de Boyacá a la Sociedad General de Institutores en siete de Agosto de 1871. (D. d. Boyocá, Ed.) *Escuela y el Hogar*(4), págs. 25-27.

Chervel, A. (1991). Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones Sobre un Campo de Investigación. *Revista de Educación*(295), 59-111.

Cincinato. (20 de Septiembre de 1872). Los Niños. *El Album de los Niños. Periodico de Instrucción i Recreo, destinado a la juventud*(5), II, 18. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia.

Colegio Marái Auxiliadora. (05 de Agosto de 1919). Cronicas. *Concurso de Maestras*. Medellín, Antioquia, Colombia.

Colegio María Auxiliadora. (Febrero de 1916). Crónicas. *Visita del Director de Instrucción Pública*. Medellín, Antioquia, Colombia.

Colegio María Auxiliadora. (07 de Marzo de 1918). Cronicas. *Visita del director de Instrucción Pública*. Medellín, Antioquia, Colombia.

Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental (1995). *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 15-30.

Consell d'Investigació Pedagògica. De la Diputació provincial de Barcelona. (Jul-Ago de 1914). Curs del Mètode Montessori. *Escola D'Istiu de Barcelona, I*. Barcelona, España.

Cortina, F. D. (7 de Septiembre de 1872). Los Niños (artículo para las madres). *El Album de los Niños. Periodico de instrucción i Recreo, destinado a la juventud*(4), II, 13-14. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia.

Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., Zapiola, C., Carli, S., Lionetti, L., y otros. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglo XIX y XX*. Buenos Aiers: Editorial Teseo.

Cote, J. (23 de Junio de 1875). Las salas de asilo, su importancia social en el progreso de los demas establecimientos i su descripcion. (D. d. Cundimarca, Ed.) *El Maestro de Escuela. Periodico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundamiarca*, IV(214), pág. 856.

Currie, J. (16 de Mayo de 1883). La Escuela Pública. Principios y Prácticas del Sistema. Parte I. Principios de la Educación. Capítulo I. Principios generales. *El Escolar*, I(8), págs. 4-6.

Curwen, J. (11 de Marzo de 1876). Causas del Desorden Mental. Avisos a los Institutores i Padres de Familia. (D. j. pública, Ed.) *La Escuela Normal*, VI(257), págs. 390-391.

Davidson, A. (Agosto de 2012). Elogio de la conducta. *Revista de Estudios Sociales*(43), 152-164.

Deleuze, G. (1991). Posdata Sobre las Sociedades de Control. En C. Ferrer, *El Lenguaje Literario* (Vol. 2). Montevideo : Nordan.

Dirección de Instrucción Pública de Caldas. (1924). Informe Preentado al señor Gobernador del Departamento, Doctor Gerardo Arias Mejia, con motivo de la honorable reunión de la asamblea departamental de 1924. *Enseñanza Primaria. Jardines Infantiles*, III-XX. (A. Mora, Ed.) Manizalez, Caldas, Colombia: Imprenta Departamental.

Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar. (25 de Octubre de 1927). Informe de la Directora del Kindergarten Oficial al Finalizar el Año de 1926. *Informe del Director General de Instrucción Pública al Señor Gobernador 1927*, 43-45. (S. Hoyos, Ed.) Cartagena, Bolívar, Colombia.

Dirección General de Instrucción Pública de Bolívar. (1927). Resoluciones y Conclusiones de la Asamblea pedagógica de Bolívar en 1926. *Informe del Director General de Instrucción Pública al Señor Gobernador del Departamento. 1927*, 490-491. (A. P. Bolívar, Ed.) Cartagena, Bolívar, Colombia.

Dirección General de Instrucción pública del Huila. (1922). Distribución del Tiempo en la Escuela. *Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Señor Gobernador del Departamento del Huila*. (D. d. Huila, Ed.) Neiva, Huila, Colombia: Imprenta del Departamento.

Dirección General de Instrucción Pública del Valle del Cauca. (1924). Informe del Director general de Instrucción Pública del Departamento del Valle del Cauca al Señor Gobernador Manuel A. Carvajal. *Instrucción Primaria*, II-XXV. Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Director de Educación Pública de Bolívar. (Diciembre de 1929). Informe da la Directora del Kindergarten Oficial. *Anexos al Informe del Director de Educación Pública*, 100-374. (J. D. Mulford, Ed.) Cartagena, Colombia: Imprenta Departamental.

Director de Educación pública del Atlántico. (Marzo de 1931). Ministerio de Educación Nacional. Estadística. Instrucción Primaria Oficial. *Informe del Director de Educación Pública al Gobernador del Departamento del Atlántico*. (J. Molina, Ed.) Barranquilla, Atlántico, Colombia: Imprenta Departamental.

Director de Instrucción Pública de Caldas . (1925). Enseñanza Primaria. Jardines Infantiles. *Informe del Director de Instrucción Pública del Departamento de Caldas al Gobernador. Año 1925*, 12-13. (J. Angel, Ed.) Manizalez, Caldas, Colombia: Imprenta de Tradición.

Director General de Instrucción Pública de Bolívar. (1923). Instrucción Privada Jardines Infantiles. *Informe del Director Generral de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento 1923*, 50-54. (D. d. Bolívar, Ed.) Cartagena, Bolívar, Colombia.

Echeverri, A. (1984). La Instrucción Pública: Una Estrategía Pública. Una Estrategía Múltiple 1826-1834. En *Proceso de Constitución de la Instrucción Pública 1819-1835* (págs. 89-158). Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia .

Echeverri, A. (Setiembre de 1986). Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886). (f. C. Educadores, Ed.) *Educación y Cultura*(9), 40-48.

Emerson, G. (29 de Abril de 1871). Capitulo 9. La Ciencias del Lenguaje. *El Maestro de Escuela*, 265. (R. d. Parra, Trad., & D. j. Pública, Recopilador) Bogotá, Colombia.

- Fayad, J., & Ortíz, L. (2004). *La Niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad defendida en el 2006*. Cali: Instituto de Educación y pedagogía Universidad del Valle.
- Fontalvo, N. (Enero de 1922). Formación del carácter en el hogar doméstico. [Tesis para optar al título de maestra superior]. *Revista instrucción pública*, VII(Número extraordinario), 103-113.
- Foucault, M. (1969). *La Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En *Un Dialogo Sobre el Poder y Otras Conversaciones* (págs. 73-86). Madrid: Alianza ed.
- Foucault, M. (Jul-Sep de 1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, L(3), 3-20.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- García, J. (Sep-Oct de 1924). Historia de la Instrucción pública en Antioquia. (D. G. Antioquia, Ed.) *Instrucción Pública Antioqueña*, IV(55-56), 260-267.
- Gay, M. (Noviembre de 1944). Reseña Histórica. (C. M. Auxiliadora, Ed.) *Esfuerzo*.
- Giraldo, J. M. (02 de Diciembre de 1875). Tema dado a la suerte a un alumno de la Escuela Normal de Varones del Estado. Los Jardines de la Niñez de Frobel. *El Monitor*(16).
- Giroux, H. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un análisis Crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Gobierno Eclesiástico de Medellín. (1913). *La Educación Naturalista. Sus padres y fautores*. (F. d. Beabout, Ed.) Medellín, Colombia: Tipografía del comercio.

- González, F. (01 de Mayo de 1993). El Concordato de 1887: Los Antecedentes, las Negociaciones y el Contenido del Tratado con la Santa Sede. *Credencial Historia*(41). (B. v. Arango, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- González, S. (Diciembre de 1918). La Familia, la Escuela y la Sociedad. [Tesis para optar el grado de maestra de escuela superior]. *Revista Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, V(77, 78, 79, 80), 35-41.
- Goodson, I. (1991). La Construcción Social del Currículo. Posibilidades y Ambitos de Investigación de la Historia del Currículo. *Revista de Educación*(295), 7-37.
- Guarín, R. (22 de Mayo de 1875). Guía de Institutores por Romualdo B. Guarín. Director de una de las Escuelas de Bogotá. Conclusión. *La Escuela Normal. Periódico Oficial de instrucción pública*(229), págs. 164-166.
- Guarín, R. (15 de Enero de 1876). Guía de Institutores por Romualdo B. Guarín. Apendice. Organización de las Escuelas de Bogotá por el Profesor Señor Alberto Blume(continuación) parte II. Guía especial para el primer libro de lectura. Proemio. *Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción pública*(249), págs. 323-324.
- Guerrero, I. (Octubre de 1922). Como debe ser la lección de la maestra en una escuela de párvulos. *Revista de instrucción Pública de Barranquilla*, VII(120), 370-380.
- Hernández, R. (Nov-Dic de 1921). Importancia de la Educación Moral. [Tesis para optar el grado de maestra superior]. *Revista de instrucción Pública*, VII(113), 13-18.
- Herrera, C., & Rubiano, T. (2010). XIV Encuentro de Latinoamericanistas españoles . *Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: iconografía e historia* (págs. 643-659). Santiago de Compostela: Esapña : Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

Herrera, M., & Cárdenas, Y. (2014). Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y de la cultura. En N. Arata, & M. Southwell, *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (págs. 181-200). Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria .

Infancia, C. a. (25 de Octubre de 1872). Consejos acerca de la Educación de la Primera Infancia. *Diario de Cundinamarca*(858), III, 1243-1245. (D. d. Cundinamarca, Ed.) Bogotá, Estado Soberano de Cundinamarca, Estados Unidos de Colombia.

Instituto Caro y Cuervo. (01 de Mayo de 1972). Ricardo Carrasquilla. (I. C. Cuervo, Ed.) *Noticias Culturales*(136), 8-9.

Jaramillo, J. (1980). Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1° de Noviembre de 1870. (C. d. Nacional, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(5).

Jaramillo, J. (1984). El Proceso de la Educación en la República (1830-1886). En *Nueva Historia de Colombia* (Vol. II, págs. 223-250). Bogotá: Editorial Planeta.

Jiménez, A. (2012). Introducción. En *Emergencia de la Infancia Contemporánea, 1968-2006* (págs. 9-39). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jimeno, M. (1897). Aptitud de la Mujer para las Ciencias. *Luz del Hogar*, I(8), págs. 32-34.

Jr., M. K. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto alegre : Editora Mediação.

Jr., M. K. (2011). Infancia, sociedad y educación en la historia. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta, C. Zapiola, S. Carli, & L. Lionetti, *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil. Siglo XIX y XX* (págs. 77-97). Buenos Aires: Editorial Teseo.

Kocka, J., & Muñoz, P. (2008). Historia Social- Un Concepto Relacional. *Historia Social*(60), 158-162.

Lafranco, H. (Agosto de 1918b). Jardines Infantiles II Educación del Carácter. (D. G. Antioquia, Ed.) *Revista Departamental de Instrucción Pública*, I(7), 192-200.

Lafranco, H. (Agosto de 1918c). Jardines Infantiles. III Educación Intelectual y Estética. (D. G. Antioquia, Ed.) *Revista Departamental de Instrucción Pública*, I(8), 225-235.

Lafranco, H. (Julio de 1918a). Instrucciones Generales sobre los Jardines Infantiles (Kindergarten). (D. G. Antioquia, Ed.) *Revista Departamental de Instrucción Pública*, I(6), 171-174.

León, A. (2012). Cartografía de los Saberes y Prácticas de la Educación Infantil Femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. (Y. Cárdenas, & D. Marín, Edits.) *Revista Pedagogía y Saberes*(37), 9-23.

León, C. (2012). Cartografía de los Saberes y Prácticas de la Educación Infantil Femenina en Colombia: Finales del Siglo XIX, comienzos del Siglo XX. (F. d. Nacional, Ed.) *Pedagogía y Saberes*(37), 9-23.

León, E. (1921). La Enseñanza Práctica. (H. I. Bogotá, Ed.) *Revista Pedagógica*(4), 96-98?

León, E. (1922). El sistema Montessori. (H. I. Bogotá, Ed.) *Revista Pedagógica*, V(3).

Lionetti, L., & Míguez, D. (2010). *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1990)*. Rosario: Prohistoria.

Lleras, G. (28 de Abril de 1874). Organización de las Salas de Asilo. Necesidad de Plantear una en la Capital de la República. (D. d. Cundinamarca, Ed.) *El Maestro de Escuela*, págs. 569-570.

Lleras, M. (06 de Abril de 1892). Instrucción Popular. *La Escuela Normal*, III, págs. 109-111.

Loaiza, G. (Juli-Dic de 2007). El Maestro de Escuela o el Ideal Liberal de Ciudadano en la Reforma Educativa de 1870. (F. d. Departamento de Historia, Ed.) *Historia Crítica*(34), 62-69.

Londoño, P. (2002). *Religión, Cultura y Sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia, 1850-1930*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica .

Londoño, P. (01 de Julio de 2003). La vida de las Antioqueñas, 1890-1940. Activas, audaces y obstinadas. (B. v. Arango, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Luc, J. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.

Luis, L. d. (Ed.). (18 de Abril de 1882). Discurso pronunciado por el Joven T. I de la Sociedad de San Luis en la Sesión Solemne del día 21. *El Amigo de los Niños*, I(1), págs. 3-5.

M?, Z. S. (1897). Interesados. *Luz del Hogar*, I(10), págs. 42-44.

Malté, R. (2010). *La Profesionalización de Maestros en la reforma Instruccionista de 1870 en el Estado Soberano de Santander*. Trabajo de Grado , Universidad Industrial de Santander , Escuela de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Bucaranga .

Mannarelli, M., & Rodríguez, P. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia .

Mantilla, F. (11 de Febrero de 1875). El Catesismo del Señor Mantilla. Educación Infantil. En los Jardines de Niños. IX. *El Escolar. Periodico Oficial de Instrucción Pública del Cauca* , I(19), págs. 448-451.

Marín, D. (2012). Interés por el Gobierno y Gobierno a través del Interés: Constitución de la Natureleza Infantil. (Y. Cárdenas, & D. Marín, Edits.) *Pedagogía y Saberes*(37), 37-48.

- Martínez, A. (1990). Una Mirada Arqueológica a la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*(1), 7-13.
- Martínez, A. (2002). *Verdades y Mentiras Sobre la Escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico .
- Martínez, A. (2003). La Enseñanza como Posibilidad de Pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 185-214). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica pedagógica.
- Martínez, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: Dos Modos de Modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2005). La Escuela Pública: Del Socorro de los Pobres a la policía de los Niños. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de Otro Modo* (págs. 129-162). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Martínez, A., & Álvarez, A. (2013). Módulo Políticas Educativas. Algunas Claves para entender el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. En A. Álvarez, *La Educación Inicial en Iberoamérica: Tendencias Recientes y Perspectivas* (págs. 28-42). Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., & Rojas, F. (1984). Movimiento pedagógico: Otra Escuela, otros Maestros. *Revista Educación y Cultura*(1), 4-12.
- Martínez, J. (Nov-Dic de 1921). Educación Moral del Niño. [Tesis para optar al título de maestra de escuela superior]. *Revista Instrucción Pública*, VII(113), 36-49.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un Mundo sin Referencias*. Barcelona : Graó.
- Mena, J. (26 de Enero de 1872). Tipos Femeninos. La Madre. *El Album de los Niños. Periodico de Instrucción i recreo, destinado a la juventud*(24), I. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia.

- Ministerio de Educación. (2014). *colombiaaprende*. Recuperado el 24 de Febrero de 2015, de colombiaaprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_doc20.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública. (1917). Segunda Parte Departamento de Antioquia. *Memoria del Ministro de Instrucción Pública del Congreso de 1917*, 29-31. (T. Bernal, Ed.) Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (17 de Noviembre de 1919). Resolución Número 53 de 1919 (Noviembre 13), que fija condiciones para otorgar el grado de maestra de escuela infantil. *Diario Oficial, LCD(16955)*, pág. 222.
- Ministerio de Instrucción Pública. (Junio de 1924). Monografía de la Educación pública en Colombia y Estadística de los Institutos Docentes en el de 1923. Dedicadas a la misión pedagógica de 1924. *La Educación en Colombia*, 3-32. (E. Gutierrez, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Imprenta Nacional.
- Muñoz, C., & Pachon, X. (1991). *La Niñez en el Siglo XX. Salud, Educación, Familia, Recreación, Maltrato, Asistencia y Protección*. Bogotá: Planeta.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, C. (1991). Hacia una Reflexión ética del saber pedagógico: Hebart y la Escuela Activa. (U. p. facultad de Educación, Ed.) *Pedagogía y Saberes(2)*, 25-35.
- Noguera, C. (1991). Hacia una Reflexión Ética del Saber pedagógico: Herbart y la Escuela Activa. *Pedagogía y Saberes(2)*, 25-35.

- Noguera, C. (2005). Prólogo. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de Otro Modo* (págs. 7-10). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica .
- Noguera, C. E. (2012). ¿Hacia una "Sociedad del Aprendizaje"? En *El Gobierno Pedagógico. Del Arte de Educar a las Tradiciones Pedagógicas* (págs. 295-316). Bogotá: Siglo del Hombre editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, C. E. (Jul-Dic de 2013). Crisis de la Educación Como Crisis de Gobierno. Sobre la Ejercitación del Animal Humano en Tiempos Neoliberales. (C. Noguera, & A. Álvarez, Edits.) *Revista Colombiana de Educación*(65), 43-60.
- Noguera, C., & Marín, D. (2011). Educar es Gobernar. En *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas* (págs. 127-139). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Núñez, M. (Diciembre de 1918). Educación Moral. [Tesis para optar a l grado de maestra superior]. *Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, V(77, 78, 79, 80), 103-113.
- Olaya, M. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. (A. U. Zaragoza, Ed.) *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(23), 207-213.
- Olaya, M. (s.f.). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX.
- Olga Lucía Zuluaga Garcés. (1999). *Vocabulario Metodológico*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del hombre editores.
- Ossa, A. (2011). *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la Administración de la Instrucción Pública en Colombia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia .

- Padilla, A., Soler, A., Arredondo, M., & Moctezuma, L. (2008). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (Vol. 1). Cuernavaca: Casa Juan Pablos, Universidad autónoma de Morelos .
- Paz, E. d. (2010). El Decreto Quam singulari. (C. E. Española, Ed.) *Actualidad Catequética*, IV(228).
- Pestalozzi. (1893). Sección pedagógica. Pestalozzi. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, I(4), 272-279.
- Pikín, M. (Diciembre de 1918). Educación en General. [Tesis para optar el grado de maestro superior]. *Revista de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, V(77, 78, 79, 80), 90-95.
- Pinilla, A. (Jul-Dic de 2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. (C. d. Nacional, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(45), 78-99.
- Pombo, R. (22 de Agosto de 1874). Breve Tratado de Mala Crianza. *La Escuela Normal*, V(190), pág. 264.
- Pombo, R. (28 de Febrero de 1874). La Educación es la Fuerza de la Mujer. (D. G. Pública, Ed.) *La Escuela Normal*, V(165), pág. 64.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Prévost-Parado, L. (11 de Marzo de 1871). Del Papel que Desempeña la Familia en la Educación. *Libro Primero. Los Sistemas. Capítulo I. De la Educación General*, I(10), 145-147. (J. F. León, Trad.) Bogotá, Estado Soberano de Cundimarca, Estados Unidos de Colombia: Dirección General de Instrucción pública.

- Prévost-Parado, L. (18 de Marzo de 1871). Del papel que desempeña la Familia en la Educación. Capitulo II. De la Educación Privada. *La Escuela Normal*(11), I, 161-164. (J. F. León, Trad.) Bogotá, Estado Soberano de Cundinamarca, Estados Unidos de Colombia: Dirección General de Instrucción Pública.
- Pública, D. G. (Ed.). (3 de Agosto de 1872). Instrucción popular. De la educación del pueblo. Ventajas de propagar la educacion. Escuelas de párvulos. Hábitos de investigacion. *La Escuela Normal. Periódico Oficial de al Instrucción Pública*(83), págs. 243-244.
- Quiceno, H., & Calonje, P. (Abril de 1987). El Congreso Pedagógico: Evento y Espacio. (F. C. Educadores, Ed.) *Educación y Cultura*(11), 10-28.
- Quijano, M., & Sánchez, M. (Ene-Abr de 1999). El Cuerpo Docente, Vigor y Energía. *Pretextos Pedagógicos*(6), 29-33.
- Quijano, M., & Sánchez, M. (2002). La Escolarización de Niñas y Jóvenes en Bogotá, 1870-1929. En O. Zuluaga (Ed.), *Historia de la Educación en Bogotá* (Vol. Tomo I, págs. 176-236). Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación Eduactiva e Innovación pedagógica.
- Ramos, S. (2010). Un Método Educativo para la infancia: el de Fröbél. En *Historia y Perspectiva Actual de la Educación Infantil* (págs. 113-131). Barcelona: Graó.
- República de Colombia. (Diciembre de 1919). El pensum de la escuelas primarias. *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su Historia y sus principales trabajos*. (A. Uribe, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- República de Colombia. (Junio de 1924). Escuelas Primarias. *Monografía de la instrucción Pública y Estadística de los estatutos Docentes en los años de 1923*, 3-32. (E. Gutierrez, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (03 de Agosto de 1925). Proyecto de Ley Organica de la Instrucción Pública. *Misión Pedagógica. Proyecto de Ley Organica de la Instrucción Pública y Exposición de*

Motivos. Mensaje presidencial, 5-41. (A. Eitel, K. Decker, C. Glöckner, E. Ferrero, T. Rueda, & G. Arrubla, Edits.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Sociedad Editorial.

República de Colombia. (Junio de 1927a). Informe del Director de la Biblioteca Nacional al Señor Ministro de Instrucción y Salubridad Pública, sobre la marche del Instituto a su cargo desde Diciembre de 1926 hasta la fecha. (J. Rosales, Ed.) *Revista de la Biblioteca Nacional de Bogotá*, II(15), 97-105.

República de Colombia. (Octubre de 1927b). Discurso del Doctor José Miguel Rosales, Director de la Biblioteca Nacional. (J. M. Rosales, Ed.) *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, II(16), 138-146.

República de Colombia. (2006). *oei*. Recuperado el 18 de julio de 2014, de oei: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

República de Colombia. (2013). *deceroasiempre*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2014, de deceroasiempre: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

República de Colombia. (2015). *secretariassenado*. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de secretariassenado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Restrepo, B., & Bedoya, A. (2010). *Recuperación y sistematización de la memoria histórica del colegio María Auxiliadora en sus 95 años*. Bogotá.

Restrepo, L., & Restrepo, M. (1905). *Elementos de Pedagogía. Obra Adoptada como Texto para las Escuelas Normales de Colombia y Recomendada para la enseñanza de la Materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción Pública*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.

Restrepo, M. (29 de Agosto de 1914). Duelo de la Iglesia. *La Niñez*(28), pág. 433.

- Ríos, A. Y., Aguiar, D. A., & Calderon, I. C. (2010). Reformas Educativas y Educación Normalista: Otros Modos de Ser Maestro (1994-2007). En A. M. Gallego, & A. Álvarez, *Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 Años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (págs. 379-415). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ríos, R. (2007). Prologo . En A. Yarza, & L. Rodríguez, *Educación y Pedagogía de la Infancia Anormal, 1870-1940*. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica .
- Ríos, R. (2012). El concepto de Apropiación como herramienta para el análisis histórico y cultural: notas introductorias. En R. Ríos, & J. Sáenz (Edits.), *Saberes, Sujetos y Métodos de Enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (págs. 191-201). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Facultad de Ciencias humanas. Centro de estudios sociales. Grupo historia de la práctica pedagógica.
- Rodríguez, S. (2003). La Educación para la Primera Infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*(19), 31-42.
- Roig, J. (27 de Septiembre de 1914). Lo qués el sistema pedagogich de la doctora Montessori. (I. Catalana, Ed.) *Revista Feminal*(90).
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* . Santiago de Chile : Word Color .
- Rojas, M. (Noviembre de 1911). Conferencia Leida en la Sesión Solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de Julio de 1910. (D. G. Antioquia, Ed.) *Reevista de Instrucción Pública Antioqueña*, IV(40), 213-221.
- Romero, T. (Jul-Dic de 2007). Colombia por la primera infancia: ¿Utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. (C. d. Nacional, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(53), 41-57.

- Rubio, D. (Jul-Dic de 2013). Biopolítica y Gubernamentalidad. Intereses, Aprendizaje y Cooperación Contemporánea. (C. Noguera, & A. Álvarez, Edits.) *Revista Colombiana de Educación*(65), 61-76.
- Ruíz, R. (1924). *Enciclopedia Manual de pedagogía y ciencias auxiliares. Las más condensada y provechosa de cuantas existen. Por R. P. Ramón Ruíz Amado S. J. Consejero de instrucción pública.* Barcelona: Librería religiosa.
- Saballa, R. (2009). A emergência das instituições de educação infantil. *Olhar de Professor*, 9(2), 299-316.
- Sáenz, J. (2009). Formación: Infantilización y Autocreación. En J. Martínez, & F. Neira (Ed.), *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad* (págs. 89-114). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Sáenz, J., & Ríos, R. (2012). *Saberes, Sujetos y Métodos de Enseñanza. Reflexiones sobre la Apropiación de la Escuela Nueva en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). Los Problemas de la Modernización de la Escuela Primaria entre 1903 y 1930. En *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1, págs. 278-392). Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1;2). Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Saldarriaga, O. (2006). Del Amor Pedagógico y otras Demonios. En G. Frigerio, & G. Diker (Edits.), *Educación: Figuras y Efectos del Amor* (págs. 18-30). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.

- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, Conocimiento y Experiencia: Notas Arqueológicas sobre una Subalternización. (I. d. Universidad Central, Ed.) *Nómadas* (25), 98-108.
- Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2007). La Construcción Escolar de la infancia: Pedagogía, raza y Moral en Colombia, Siglo XVI-XX. En P. Rodríguez, & M. E. Mannarelli (Edits.), *Historia de la Infancia en América Latina* (págs. 389-415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sanchidrián, C. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: Objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España. *Historia de la Educación*, 10, 63-87.
- Sanchidrián, C. (2010). La Escuela Maternal Francesa. La Construcción de un Modelo Propio. En *Historia y Perspectiva Actual de la Educación Infantil* (págs. 69-88). Barcelona: Graó.
- Sanchidrián, C., Ruiz, J., Colmenar, C., Egidio, I., Diego, C., García, C., y otros. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En C. E. Olga Lucía Zuluaga, *Foucault, La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (págs. 251-274). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Selgas, J. (21 de Junio de 1872). La Conciencia. *El Album de los Niños. Periodico de Instrucción i Recreo, destinado a la juventud*(45), 1, 88. Tunja, Estado Soberano de Boyacá, Estados Unidos de Colombia.
- Sierra, S. (19-23 de Octubre de 2014). Congresso Internazionale di Stria Salesiana. “Sviluppo del carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX”. *Desarrollos del Carisma Salesiano a través de las Escuela Normales que estuvieron bajo la dirección de las FMA en Colombia en la primera mitad del siglo XX*. (C. S. Bosco, Ed.) Roma, Italia.
- Silva, R. (1989). La Educación en Colombia 1880-1930. En *Nueva Historia de Colombia* (Vol. IV, págs. 61-86). Bogotá: Editorial Planeta.

- Smiles, S. (1895). Presentación. En *El Carácter* (E. Soulere, Trad., págs. IV-IX). Paris: Garnier Hermanos.
- Sureda, B., & Comas, F. (Diciembre de 2014). *MeTis Mondí educatívi. Temi indagini suggestioni*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de MeTis Mondí educatívi. Temi indagini suggestioni: <http://metis.progedit.com/anno-iv-numero-2-122014-suggestioni-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia/133-saggi/630-la-fotografia-como-instrumento-de-divulgacion-del-metodo-de-maria-montessori-en-cataluna.html>
- Triana, J. (1845). Colección de Programas que deben servir para el examen de los profesores que cursan en la escuela Normal de la Provincia de Bogotá formados por el profesor de dicha escuela y aprobados por la dirección jeneral de instrucción pública. Programa de pedagogía. En *Manual de Enseñanza Mutua para las Escuela de Primeras Letras*. Bogotá : Imprenta de J.A Cualla.
- Trujillo, M. (Mayo de 1916). Psicología del Niño. De los tres a los siete años. Composición presentada en el Liceo Pedagógico de Medellín. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, VI(66-67), 995-999.
- UNESCO. (2010). *unesdoc.unesco.org*. Recuperado el 10 de Julio de 2014, de unesdoc.unesco.org: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- Uribe, M., & Álvarez, J. (2002). Introducción. En *Cien años de prensa en Colombia, 1840-1940: Cálculo indizado de la prensa existente en la sala de periódicos de la biblioteca central de la Universidad de Antioquia* . Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, T., & Álvarez, J. (2002). *Cien años de prensa en Colombia 1840*. Medellín: Clío, editorial Universidad de Antioquia.
- Valera, R. (1960). *La Santa Biblia* (50 ed., Vol. III). Santa fe de Bogotá, Colombia: Sociedad Biblica Colombiana .
- Veiga-Neto, A. (2002). Coisas do governo. En M. Rago, L. Orlandi, & A. Veiga-Neto (Edits.), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* (págs. 13-34). Rio de Janeiro: DP&A.

- Villegas, A. (1919). *De la escuela normal y de los maestros*. Tesis, Bogotá.
- Viñao, A. (1983). Una cuestión actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*(2), 179-188.
- Viñao, A. (2006). La Historia de las Disciplinas Escolares. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*(25), 243-269.
- Yarza, A. (2007). Algunos Modos de Historiar la Educación Especial en Colombia: Una Mirada Crítica desde la Historia de la Práctica Pedagógica. *Revista Brasileira de educación especial*, 13(2), 173-188.
- Yarza, A. (2011). *Preparación de Maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia:1870-1940*. Tesis de Maestría en Educación , Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada , Medellín.
- Yarza, A., & Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la Infancia Anormal, 1870-1940*. Bogotá: Magisterio, Grupo historia de la Práctica pedagógica.
- Yarza, A., Calderón, I., & Aguilar, D. (2010). Reformas Educativas y Formación Normalista: Otros Modos de ser Maestro (1994-2007). En *Figuras Contemporaneas del Maestro en América Latina. 30 años del Grupo Historia de la Práctica pedagógica* (págs. 379-415). Bogotá: Magisterio, Grupo historia de la práctica pedagógica.
- Zambrano, I. (Jul-Dic de 2012). Miradas Científico Anormales en la Infancia en Situación de Calle: José Gutiérrez o los Imaginarios Sociales Modernos. (A. Martínez, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(63), 273-288.
- Zapata, V., Zuluaga, O., Álvarez, A., Vélez, M., Palacio, V., Escolano, A., y otros. (2006). La Memoria Activa del Saber pedagógico en la Contemporaneidad. *Historia de la Educación*, 25, 533-553.

- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: Dos Modelos de su Práctica Pedagógica durante el Siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Duplicción.
- Zuluaga, O. (1984). *El Maestro y el Saber Pedagógico en Colombia (1821-1848)*. Medellín: Centro de investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1989). *Vocabulario Controlado archivo pedagógico siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946* (págs. XI-XXV). Bogotá: Ediciones foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia .
- Zuluaga, O. (2000). *La Educación Pública en Colombia 1845-1875. Libertad de Enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico.
- Zuluaga, O. (2001). El Saber Pedagógico: Experiencias y Conceptualizaciones. En *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo Comparado de las Conceptualizaciones y Experiencias Pedagógicas en Colombia y Alemania* (págs. 81-88). Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Zuluaga, O. (Ene-Sep de 2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los Manuales para la Formación de Maestros en Colombia. *Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 41-49.
- Zuluaga, O. (2005). Foucaolt: Una Lectura desde la Práctica Pedagógica. En *Foucault, la Pedagogía y la Educació. Pensar de Otro Modo* (págs. 11-37). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica .
- Zuluaga, O., & Herrera, S. (2006). Relaciones entre el Saber Pedagógico; Práctica pedagógica y Memoria Activa del Saber Pedagógico. En *Territorios Pedagógicos: Espacios, Saberes y Sujetos* (Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.

Zuluaga, O., & Herrera, S. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (Vol. I, págs. 91-102). Bogotá: Universidad pedagógica Nacional; Instituto Nacional Superior de pedagogía.

Zuluaga, O., & Marín, D. (2006). Memoria Colectiva, memoria Activa del Saber Pedagógico. *Educación y Ciudad*(10), 60-87.

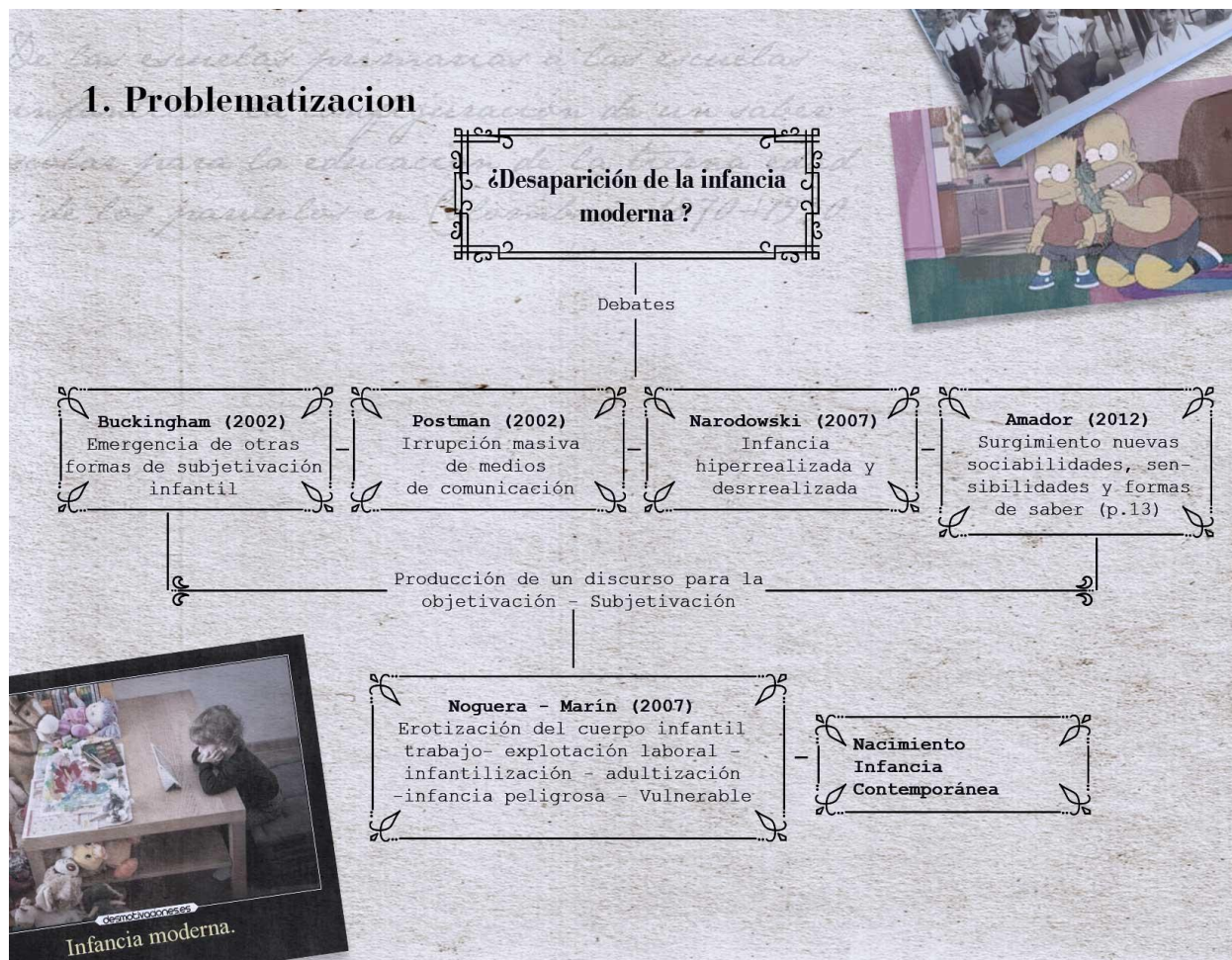
Zuluaga, O., & Quiceno, H. (2003). La Epistemología como una Herramienta. En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 9-20). Bogota: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Zuluaga, O., & Sáenz, J. (2004). Las Relaciones entre Psicología y Pedagogía: Infancia y Prácticas de Examen. (C. Ospina, & O. Saldarriaga, Edits.) *Memoria & Sociedad*, 8(17), 9-25.

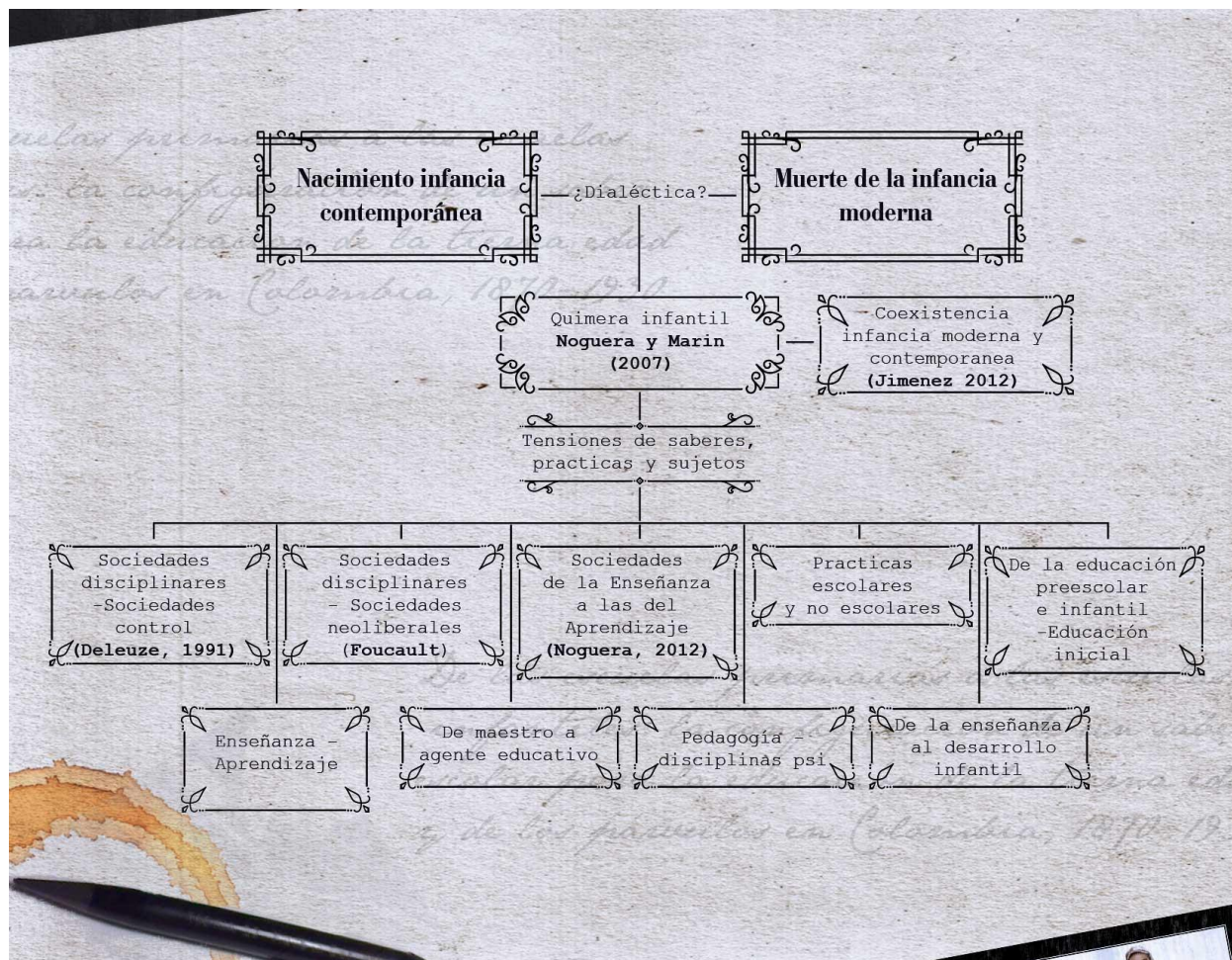
Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria. En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 21-40). Bogotá: Magisterio; Grupo Historia de la práctica pedagógica .

ANEXOS

Anexo 1

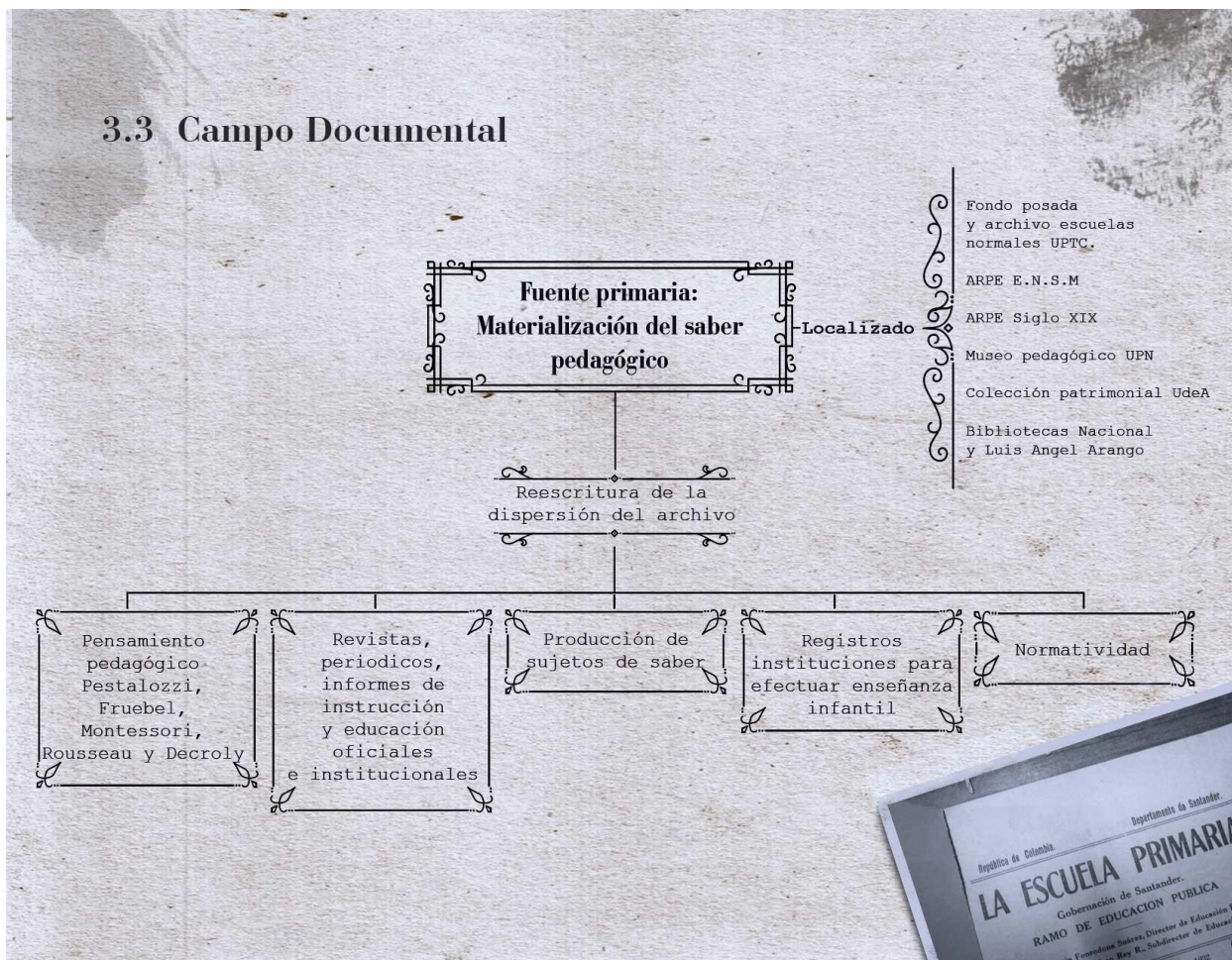


Anexo 2



Anexo 3

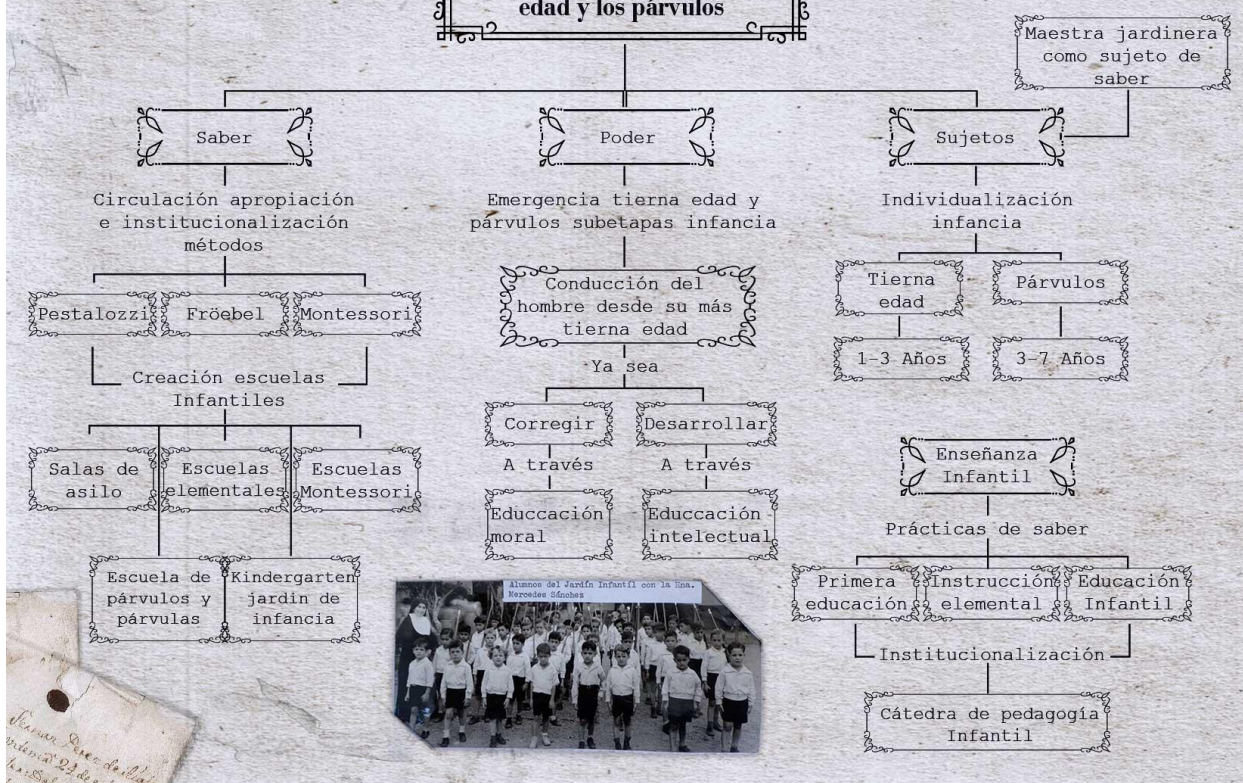
3.3 Campo Documental



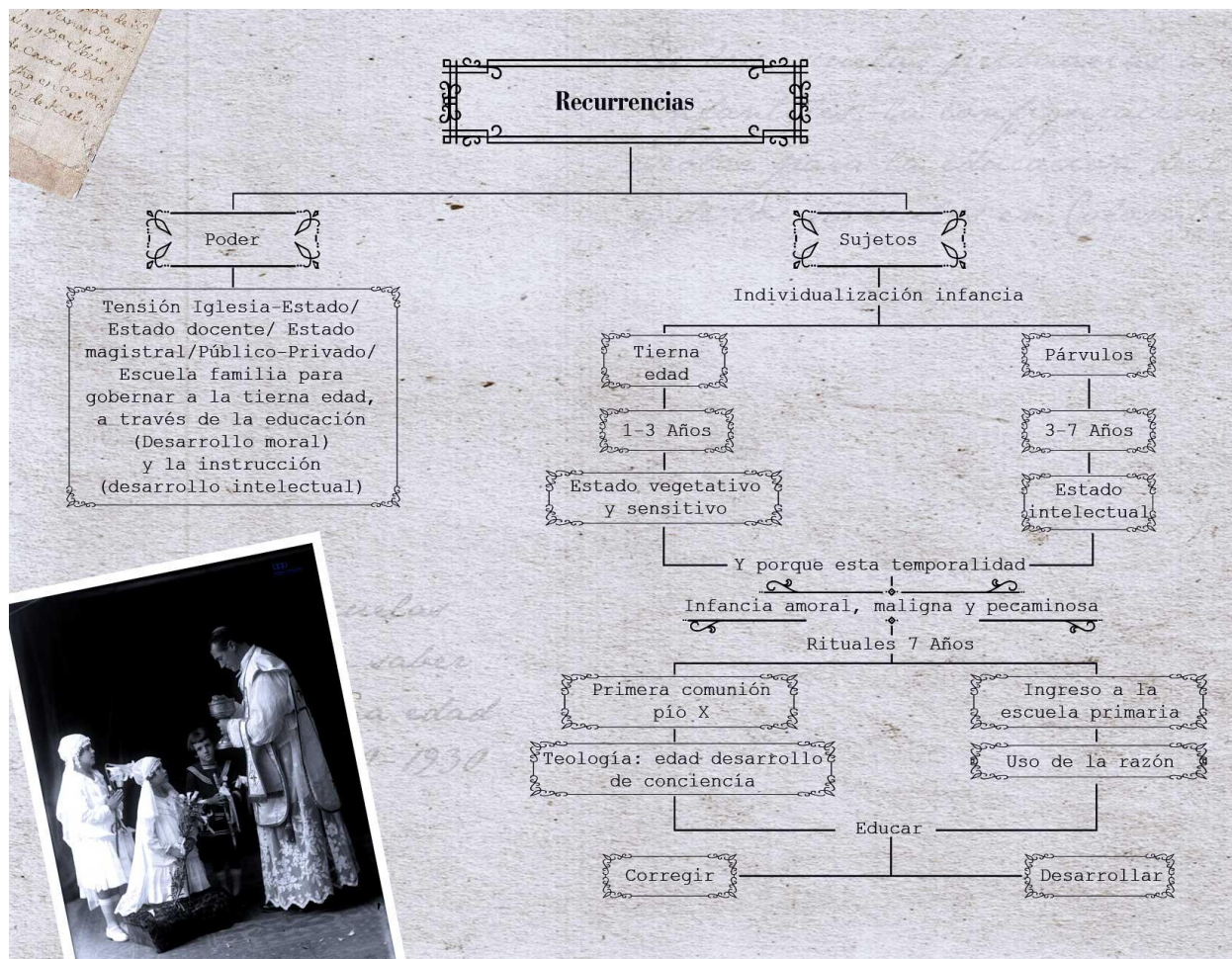
Anexo 4

4.1 Objeto de investigación

La configuración de un saber escolar para educar a la tierna edad y los párvulos

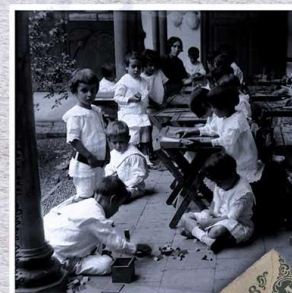
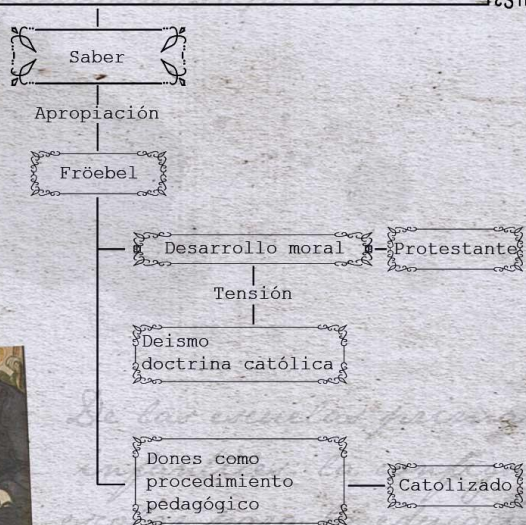


Anexo 6

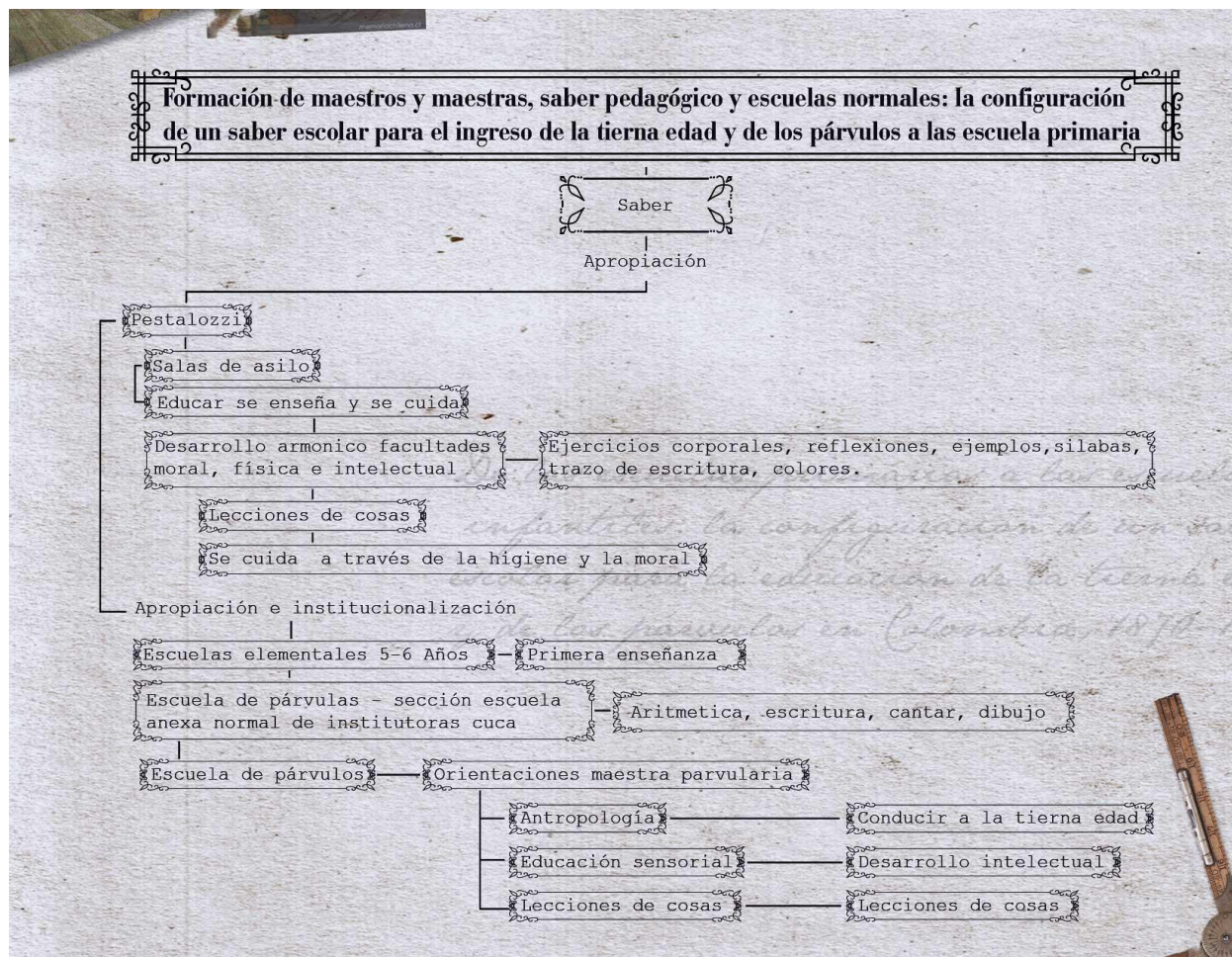


Anexo 7

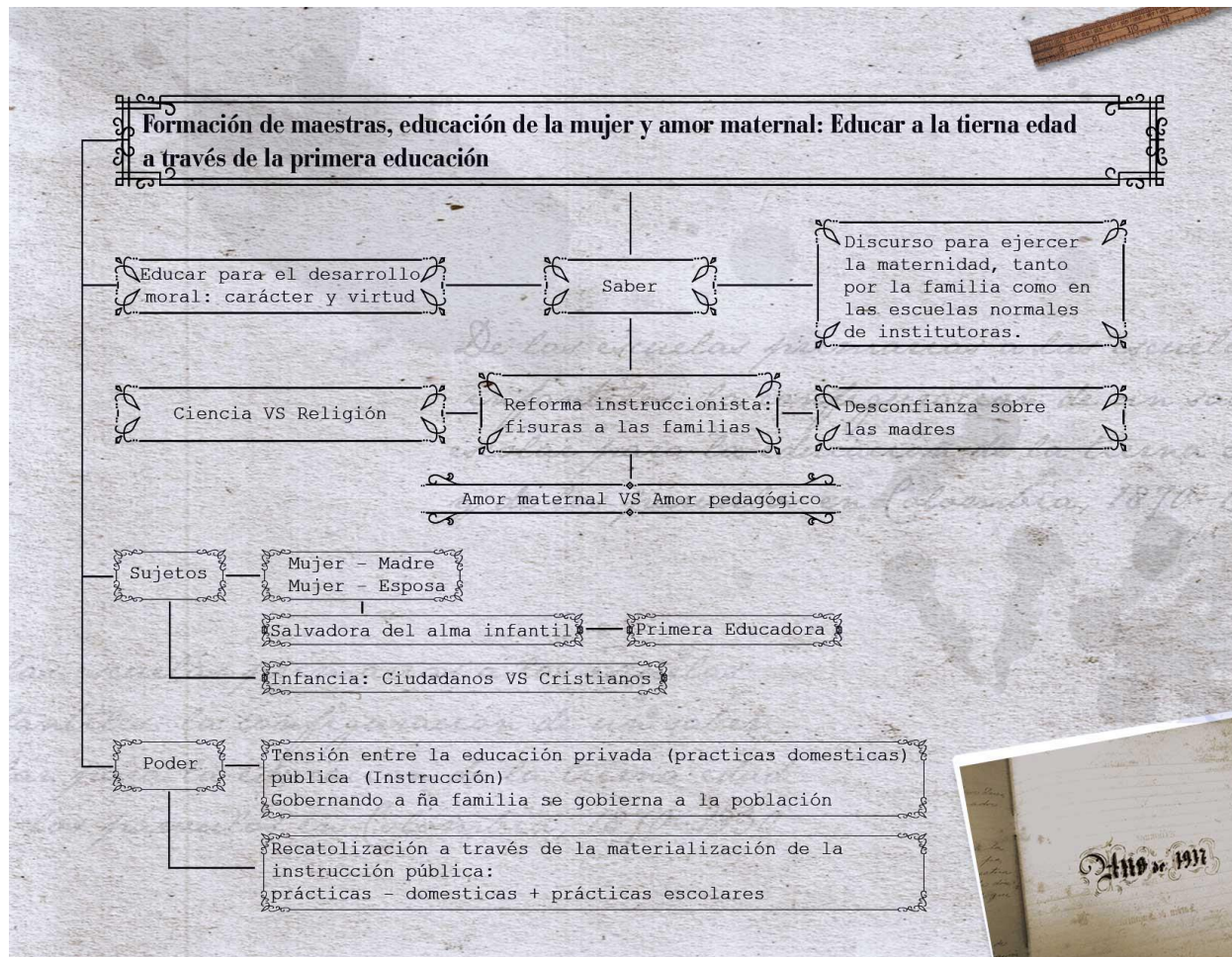
Formación de maestros y maestras , saber pedagógico y escuelas normales: La configuración de un saber escolar para el ingreso de la tierna edad en los párvulos a la escuela primaria



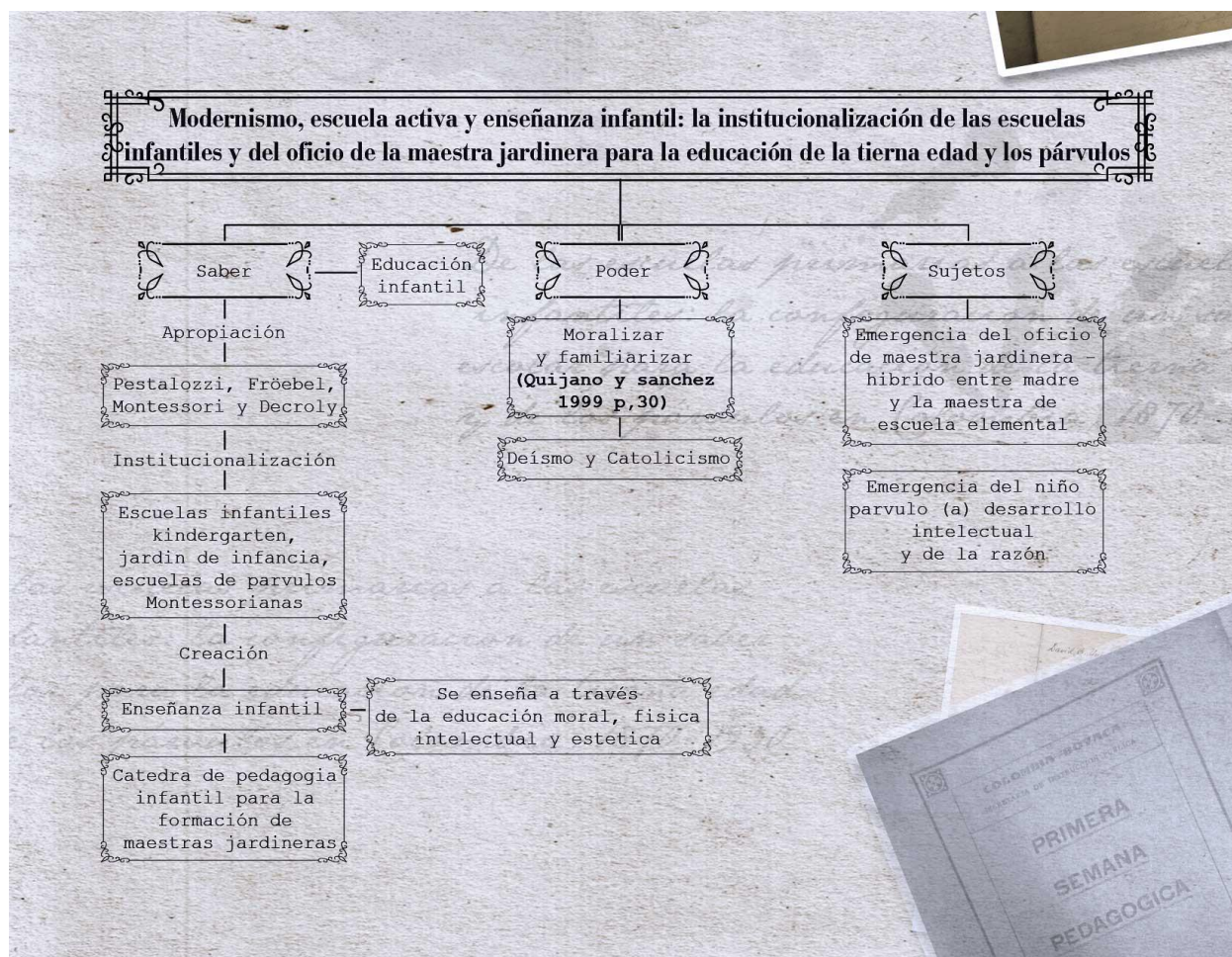
Anexo 8



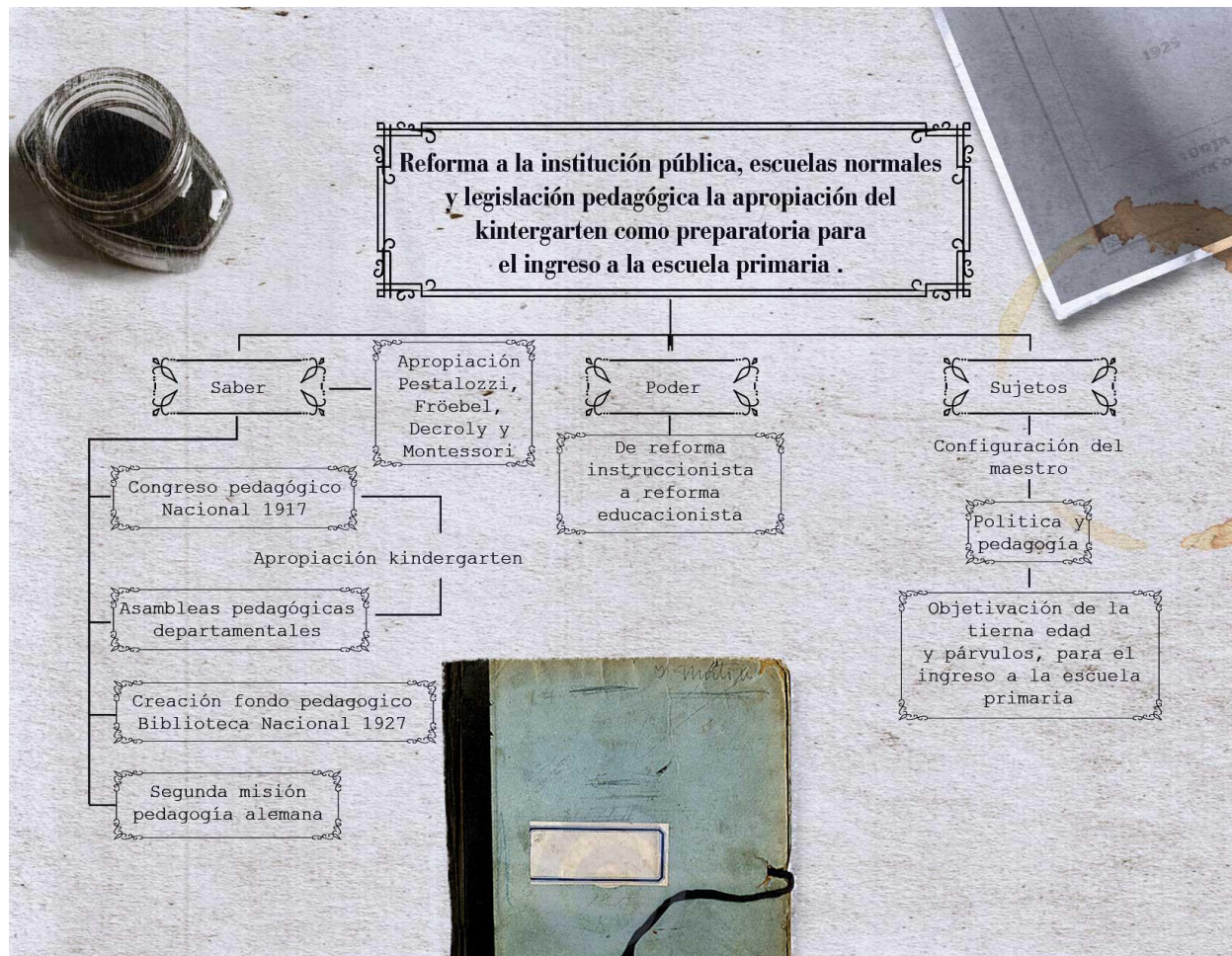
Anexo 9



Anexo 10



Anexo 11



Anexo 12



Anexo 13

