

Tensiones y luchas
en torno a la configuración de un saber escolar
para el ingreso de los párvulos
la escuela primaria colombiana, 1870-1930

*Tensions and Struggles
in Creating the School Knowhow
for the Enrollment of Toddlers
in Colombian Elementary Schools, 1870-1930*

Miguel Ángel Martínez Velasco

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

 <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>

Recepción: 25 de marzo de 2017

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 46-80

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.63547>



i


Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930

*Tensions and Struggles
in Creating the School Knowhow
for the Enrollment of Toddlers
in Colombian Elementary Schools, 1870-1930*

Miguel Ángel Martínez Velasco*

Resumen

Este artículo presenta algunas relaciones de saber-poder producidas en Colombia, entre 1870 y 1930, para la configuración de un saber escolar que permitió el ingreso de la tierna edad y de los párvulos a la escuela primaria. El estudio se elabora a partir de la apropiación de Pestalozzi y Fröebel, recurriendo al enfoque histórico de la práctica pedagógica. El método empleado fue el arqueo-genealógico y se desarrolló a partir de cuatro etapas: prelectura de registros, construcción del archivo, tematización y conceptualización. Se

* Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y licenciado en Pedagogía Infantil por la Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia). Es profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) e integrante del Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia de la misma institución. El artículo se deriva de la tesis de maestría titulada *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*. Correo electrónico: miguel.martinez@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>

emplearon como fuentes primarias periódicos, informes y revistas de instrucción pública de la época. El análisis permitió develar la primera enseñanza como uno de los discursos que proporcionó la emergencia de la instrucción elemental como práctica de saber al interior de las salas de asilo, las escuelas elementales, de párvulos y del jardín infantil. La conclusión presenta que los usos de la memoria activa del saber pedagógico ayuda para problematizar la educación de la primera infancia en la contemporaneidad a partir de la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como campo de saber.

Palabras claves: educación de la primera infancia, método de enseñanza, escuela de párvulos, relación Iglesia-Estado, saber.

Abstract

This article describes some of the knowledge-empowerment relations produced in Colombia between 1870 and 1930 for creating the school know-how that allowed the enrollment, of children in early childhood and toddler development stages, in elementary schools. The study was carried out starting with the use of Pestalozzi and Fröebel, and focusing on the historical educative practice. The archeo-genealogical method was used and it was developed in four stages: pre-reading of registries, creation of the archive, theme development and conceptualization. Newspapers, reports and public instruction magazines from the era were used as primary sources. The analysis revealed early teaching as being one of the reasons that gave way to the urgency of elementary instruction as a knowhow practice within the institutional classrooms, elementary schools, preschools and Kindergartens. The result shows that looking at the history of educative knowhow helps to question current early childhood education by using this history as a field of knowledge.

Keywords: early childhood education, teaching method, preschool, church-state relation, knowhow.

Introducción

Este trabajo propone reconstruir la historicidad de la pedagogía infantil, la relación entre la escuela primaria, la instrucción pública y la escuela normal como una de las condiciones para la emergencia de la instrucción elemental¹ en el período comprendido entre 1870 y 1930, teniendo dos formas de existencia para llevar a cabo la educación de la tierna edad y los párvulos² en Colombia. La primera emerge durante la reforma instruccionalista de 1870, allí se empieza a constituir la instrucción elemental entendida como una práctica de saber,³ que permitió según Olga Lucia Zuluaga (1999, 147), “[...] la circulación, difusión, producción, adecuación, distribución y el control de los saberes” para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida, a partir de la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi y Fröbel.⁴ Desde los “[...] anhelos reformistas del pensamiento liberal”, de acuerdo con Jaime Ja-

1. En la producción historiográfica nacional desde el enfoque de la historia de la práctica pedagógica trabajos como Jesús Alberto Echeverri (1989); Alberto Martínez y José Bustamante, eds. (2014); Arley Ossa (2011); Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997); Óscar Saldarriaga (2003); Olga Lucia Zuluaga (1979; 1984; 2000; 2002) problematizaron la relación escuela primaria —instrucción pública— escuela normal desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; sin embargo, no se explora como condición de emergencia de la instrucción elemental para el gobierno de los niños que se encontraban escolarizados por fuera de la edad límite (7años) para ingresar a la instrucción primaria. A la fecha ninguno de los trabajos clásicos de la historiografía educativa como el de Luis Antonio Bohórquez (1956), Antonio Cagua (1997), Aline Helg (1987), Fernán González (1979), Jaime Jaramillo (1970), y Renan Silva (1989), entre otros, toman como objeto de sus reflexiones dicha relación.

2. La tierna edad y los párvulos hacen referencia al proceso de objetivación que se produce al interior del saber pedagógico como subetapas de la infancia para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida. Siguiendo la clasificación escolar de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1905), la tierna edad corresponde al periodo sensitivo, que va desde el nacimiento hasta los tres años, y los párvulos hace referencia al periodo de la percepción intelectual, inicia a los tres y culmina a los siete años, momento que representa la escolarización obligatoria con el ingreso a la escuela primaria y la habilitación para realizar la primera comunión, momento en el que ha adquirido el uso de la razón.

3. Se asumió esta noción para analizar el conocimiento que se produce al interior de la escuela, a partir del cruce de la primera educación, la instrucción elemental y la educación infantil, bien sea para desarrollar y/o salvar el alma infantil. La noción de saber escolar permite problematizar históricamente la enseñanza como un campo de estudios, a partir de la serie pedagogía-ciencias-saberes. Su elección fue estratégica, pues permitió a través de la historia de la práctica pedagógica develar las relaciones de la (primera) enseñanza como un objeto de saber relacional para el gobierno de los niños y las niñas, a través de la instrucción y la educación.

4. La apropiación del pensamiento de Pestalozzi y Fröbel para la preparación de los párvulos y la tierna edad a la escuela primaria se visibilizó a través de la enseñanza objetiva y la conceptualización del *Kindergarten* como institución especializada para llevar a cabo la primera enseñanza.

ramillo Uribe (1980, 79), los instrucionistas le apostaron a constituir la escuela primaria como la columna vertebral del naciente Estado-nación y desde allí desplegar los anhelos de llevar al pueblo la instrucción elemental, instalando un nuevo régimen político, económico y social a través de la práctica pedagógica.

Para ello se recurrió a la prensa instrucionista y a las escuelas normales, tanto masculinas como femeninas como una de las instancias para que los futuros maestros y maestras materializaran las aspiraciones de conducir a los colombianos por los senderos de la modernización y civilización occidental.

Un segundo momento de dicha relación se presenta desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX, durante el período de la re-catolización del pueblo colombiano (Quiceno 2004; Zuluaga y Ossenbach 2012). Allí la instrucción elemental se configuró como un discurso que permitiría dar respuesta a los reformadores educacionistas interviniendo el sistema a través de la escuela primaria. Para ello se propuso la creación de jardines infantiles como secciones anexas a la escuela primaria, cuyo objeto fue la escolarización de los niños tiernos entre los 5 y los 6 años a través de la educación física, moral e intelectual.

La metodología, en relación a la descripción y análisis de las fuentes primarias se realizaron bajo el enfoque histórico de la práctica pedagógica (Zuluaga 1999 y 2005; Zuluaga y Herrera 2006). El método empleado fue el arqueo-genealógico (Abreo 2011) como camino que permitió la reescritura de un conjunto de discursos, instituciones y sujetos y estrategias dispersos en periódicos, revistas e informes en torno a la instrucción elemental. El diseño metodológico incluyó cuatro momentos: primero, la localización de las fuentes primarias para la construcción del campo documental; segundo, la selección de los registros que conformarían definitivamente el archivo; tercero, la tematización como técnica para el análisis de las documentos a partir de la triada sujetos, instituciones y saberes; y cuarto, la reescritura de textos a partir de la noción de saber escolar y prácticas de gobierno.

Conceptualmente se emplearon las nociones de saber escolar (Álvarez 2016) para la reescritura de los discursos y prácticas que permitieron la constitución de la instrucción elemental como una de las prácticas de saber para llevar a cabo la educación de la tierna edad y los párvulos; la noción de apropiación (Zuluaga 1997)

para visibilizar los procesos de saber que permitieron recortar, seleccionar y reescribir el pensamiento de Pestalozzi y Fröebel como unos de los discursos pedagógicos para llevar a cabo la escolarización infantil y de gubernamentalidad desde los aportes de Michel Foucault (2006), Carlos Noguera (2012), Carlos Noguera y Dora Lilia Marín (2012) para analizar cómo emergió dicha práctica para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida.

El saber escolar que se empieza a producir al interior de la instrucción elemental se fue configurando en cuatro etapas. La primera, ocurrió entre 1870 y 1930 con la creación de las salas de asilo, de las escuelas elementales y párvulos como secciones anexas a la escuela primaria; allí se fue constituyendo la emergencia de la primera enseñanza como un discurso que educaría moral e intelectualmente a los más pequeños. La segunda, se produce en el marco de la pedagogía católica, 1900-1930; durante dicho período circularon y se apropiaron propuestas de procedencia angloamericana y germana en aras de dar respuesta a la reforma educacionista. La tercera, reconoce en los debates que se dieron en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Finalmente, se reflexiona con unas apuestas políticas para problematizar el presente de la educación de la primera infancia a partir de la historicidad de la pedagogía infantil.

Reforma instruccionalista, salas de asilo y tierna edad: la apropiación de Pestalozzi para el ingreso a la escuela primaria

Uno de los debates más coyunturales que se han dado entre la Iglesia católica y el Estado desde la Colonia se produjo en torno al 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 tuvo uno de sus mayores despliegues en el marco de la constitución de un sistema de instrucción público gratuito, laico y obligatorio durante la reforma instruccionalista de 1870. Según lo establecido en el artículo 87 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria —DOIPP—, la instrucción oficial se establecía a partir de los siete años y se delega tanto en los padres y/o guardadores la responsa-

bilidad de matricularlos obligatoriamente en la escuela primaria. “[...] Esta obligación se extiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos”.⁵

Antes de los siete años 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. Para ello se propuso la creación de las salas de asilo como instituciones para educarlos a través de la enseñanza y del cuidado. Si bien no se establecen como obligatorias y quedaron bajo la voluntad política 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 se establecen entre los ramos de “[...] La enseñanza, La inspección, La administración”.⁶

La apropiación de Pestalozzi para el funcionamiento de las salas de asilo permitió la producción de un saber escolar para el gobierno de los más pequeños, empleando las lecciones de cosas y la concepción desarrollo armónico; para ello se recurrió a “[...] tres clases de ejercicios, los cuales tendrán por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños”.⁷ El lugar de saber conferido a esta concepción triádica del sujeto infantil durante la reforma instruccionalista se convirtió en uno de los puntos de mayor tensión entre la familia y la escuela, dado que según los liberales radicales —amparados en el ejercicio de las funciones docentes— el Estado no sólo instruye sino también educa, aún por fuera de los márgenes de la obligatoriedad escolar.

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 desplegaron los liberales 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:

5. Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia (en adelante BCUDEA), Colección Patrimonial (en adelante CP), *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 23.

6. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 4.

7. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 36.

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. [...] 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.⁸

Los liberales radicales argumentando la desconfianza que producían las prácticas domésticas para la educación de los niños menores de seis años, hizo de ella un argumento a su favor para hacer de la instrucción elemental una práctica para la conducción de la tierna edad por fuera del hogar a través de la instrucción. La objetivación de esta población como una subetapa de la infancia tendrá como efecto la producción de una nueva subjetividad infantil: el niño—alumno.

La educación de la tierna edad rompió con los límites que la ley había definido para el ingreso a la escuela primaria, abriendo sus puertas para educarlos a través de las escuelas elementales como secciones anexas. 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 y no la edad para su ingreso a la escuela primaria. Este reordenamiento discursivo tuvo como detonante los debates de la reforma instruccionista de 1870 y se mantuvo durante la pedagogía católica, empleando los procesos de formación de maestros como superficie de saber para constituir la instrucción primaria como una práctica para la consolidación del Estado-nación.

8. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 35.

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

Desde la apropiación de Pestalozzi a mediados del siglo XIX hasta la institucionalización de la psicología experimental hacia finales de 1930, se empleó al interior de la práctica pedagógica colombiana la psicología racional como el soporte discursivo para la clasificación escolar. Según Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997, 286):

[...] 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.

La escolarización de la infancia al interior de las escuelas elementales y de párvulos anexas a la escuela primaria se llevó a cabo empleando como soporte discursivo un principio pestalozziano en el que se afirma que se instruye al niño según el orden en que se desarrolla intelectualmente:

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.⁹

La apropiación pestalozziana como principio pedagógico para la clasificación escolar se puede ver en funcionamiento empleando las lecciones de cosas para niños de 5 a 6 años en la obra del pedagogo liberal Romualdo Guarín titulada *Guía*

9. Centro de Documentación de la Facultad de Educación de Universidad de Antioquia (en adelante CEDED), Archivo Pedagógico siglo XIX (en adelante ARPE), signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

de Institutores publicada en el periódico de La Escuela Normal entre 1874 y 1875, y adoptada para la enseñanza primaria.

El señor Guarín fue como muchos otros de los tantos maestros invisibilizados por los relatos históricos, un verdadero sujeto de saber (Zuluaga 1999). Su relación con el saber pedagógico que circulaba en Colombia a través de la episteme clásica, le permitió producir un saber escolar para el ingreso de los niños de tierna edad a la escuela primaria. Su obra, en su concepto deficiente, requería ser fortalecida, es por ello que incluyó un apéndice que contenía extractos del escrito del pedagogo alemán Alberto Blume¹⁰ para la organización de las escuelas primarias de Bogotá. El suplemento pedagógico incluía nociones específicas para la organización de la primera enseñanza, dirigidas a los niños de tierna edad que se encontraban entre los 5 y los 6 años. El resultado de la objetivación de esta franja etaria permitió identificar algunas características que debían reconocer los maestros al momento de desarrollar las facultades intelectuales

[...] escasez de atención i de hábitos de observar, de escuchar i de hablar; el poco desarrollo de sus sentidos; la dificultad con que se expresan¹¹. Enseñarles requiere por parte del maestro un amplio conocimiento de las facultades propias del intelecto infantil con el fin de [...] despertar en estos seres, por naturaleza inquietos, el espíritu de observación, de análisis i de investigación.¹²

La instrucción primaria al interior de la escuela elemental se reconfigura a través de la primera enseñanza recurriendo al desarrollo intelectual pestalozziano, lo que permitió instalar un discurso pedagógico para crear una naturaleza infantil (Marín 2012), específica para educar a la tierna edad. Esta recomposición al interior de la escuela primaria produce un saber escolar específico para la instrucción de los niños —tiernos al señalar que las lecciones que se les enseñen—, “[...] debe acomodarse a

10. Director de la Escuela Normal Nacional del Estado de Santander y miembro de la primera misión pedagógica alemana en 1870.

11. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

12. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

la comprensión del que la recibe; esta es una ley invariable del sistema de Pestalozzi, fundada en la naturaleza humana”.¹³ A partir de 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 más 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 lección siguiente; i Que se coloque en esas escuelas al maestro más hábil, más entendido i de más actividad, i en ningún caso a un principiante en la práctica de la pedagogia.¹⁴

Entre los saberes escolares que son propios para llevar a cabo la primera enseñanza, se recomienda a los maestros enseñar el dibujo como experiencia previa para 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.¹⁵

13. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

14. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

15. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

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 a través de la compilación de textos pedagógicos elaborado por el maestro Guarín, permitió sentar las bases para su objetivación empleando las lecciones de cosas como método para la enseñanza de la lectura y del dibujo infantil a través de la instrucción elemental. Vale la pena destacar, los contenidos que se produjeron a través de la guía tienen un marcado interés en preparar a los niños tiernos para la enseñanza de los saberes propios de la instrucción primaria, ellos son la base que los habilitaría en un futuro el ejercicio de un arte y/o de un oficio. En la guía se hace visible la producción de un saber escolar en doble vía: la primera hace de las lecciones contenidos escolares para llevar a cabo la primera enseñanza y la segunda delimita el oficio del maestro para enseñar a la tierna edad al configurar la instrucción elemental como una práctica de saber específica en la que ejerce como institutor infantil.

Junto a los discursos de la escuela elemental para la educación de los niños tiernos de 5 a 6 años circularon durante la reforma instruccional un discurso que hace de las escuelas de párvulos instituciones para educar a los niños pobres. “De la educación del pueblo. Ventajas de propagar la educación. Escuelas de párvulos. Hábitos de investigación”, fue el título que se registró en la sección de instrucción popular del periódico de la Escuela Normal en el año de 1872. El artículo plantea que no existen argumentos para seguir excluyendo “a un pobre del campo del conocimiento”¹⁶ pero de ¿qué tipo de conocimientos se debe instruir el pueblo?, aquellos que lo habilite para trabajar y ganar el pan de cada día. Para ello se usan las escuelas de párvulos como “[...] parte de los métodos para transmitir la enseñanza a los pobres”.¹⁷

Se infiere en el documento una apropiación criolla de una de las tesis del pensamiento de Herbart para llevar a cabo dichos fines: educar a través de la instrucción. Se puede percibir el funcionamiento de la noción de instrucción, según Dora Marín (2012, 39), para “orienta [r] a la adquisición y acumulación de conocimientos que permitan desarrollar la multiplicidad del interés” de los más pequeños

16. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, ff. 243-244.

17. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

cuando se afirma que en las escuelas de párvulos se aprende por gusto a través de la enseñanza:

En las escuelas de párvulos bien dirigidas adquieren los alumnos muchos conocimientos, i los adquieren con gusto. Este gusto es de mucha importancia i tal vez puede venir a la conclusion, respecto de todo conocimiento inocente, de que si el niño lo adquiere con gusto, se le ha comunicado bien.¹⁸

A diferencia del pedagogo Alberto Blume que recurre a las lecciones para la instrucción elemental, 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 mui amplios conocimientos; pero pueden adquirir algo de muchos resultados que la simple enseñanza de escuela, i este algo es el deseo de investigación i los hábitos de ella.¹⁹

En la apropiación del principio herbartiano de educar a través de la instrucción se evidencia un recorte en los usos que inicialmente les otorgó a estos dos conceptos. Los conocimientos a los que pueden acceder los párvulos pobres no incluye la ciencia y la cultura universal, sólo aquellos que los conduce a prepararse para ejercer un oficio: “[...] No es la cantidad positiva de instrucción, sino la relativa, la que eleva al hombre sobre su clase en la sociedad” [...] “Por otra parte, se les atribuyen a los conocimientos ciertos efectos que más bien dependen de los hábitos de la vida”.²⁰ Los saberes que circulan en dichas escuelas no tienden a despertar los múltiples intereses en su sentido filosófico como medios para que los párvulos aprendan a conocerse, sino desarrollar

18. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f.244.

19. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f.244.

20. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

conductas utilitaristas que hace de los gustos y los intereses, medios preparatorios para la adquisición de rutinas de trabajo. Con respecto a los usos del concepto de educación, el análisis permite ver en funcionamiento una de las tensiones propias entre el Estado y la Iglesia en el marco del ejercicio de las funciones docentes y que se agudiza durante la reforma instrucionista: instruir y/o educar a los más pequeños. “Es mejor que se de la cultura intelectual al tiempo mismo que ideas religiosas imperfectas, que el que los niños crezcan en la ignorancia”.²¹ En la anterior proposición se pueden inferir las luchas por el control de los saberes para llevar a cabo el desarrollo de las facultades morales e intelectuales, allí el papel de la cultura intelectual sería un camino para reivindicar la condición amoral de la infancia en la que se gobierna a la tierna edad, ya no para la salvación de su alma, sino para desarrollarla a través de la instrucción.

La instrucción elemental de procedencia liberal durante la hegemonía conservadora se pone al servicio de los reformadores educacionistas para el gobierno de los párvulos y de la tierna edad, empleando paradójicamente un discurso de origen protestante para hacer de la escuela primaria, la formación de maestros, y la escuela el comodín que permitiría a los colombianos transitar por los horizontes del progreso bajo la selección de la pedagogía católica.

Formación de maestros, tierna edad y enseñanza primaria: la configuración del jardín infantil como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria

En 1917 en el número 222 del periódico *El Institutor*, 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 *Nuevo Tiempo* de la ciudad de New York en el mes de septiembre del mismo año, titulada “El sistema

21. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, Revista de Instrucción Pública de Colombia, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

Kindergarten y la enseñanza primaria”, como parte de los informes que produjo en su calidad de 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”.²² Allí condensó su trabajo en cuatro temas: la educación en la escuela primaria, el *Kindergarten*, el *Slöjd* o trabajos manuales en madera y, la escuela rural.

Como director de la Biblioteca Nacional estuvo al frente de la creación de un fondo pedagógico especializado para la educación primaria y secundaria. Su propósito fue disponer para el público en general, lo más selecto de la pedagogía racional y experimental que se estaba produciendo al interior del sistema de instrucción norteamericano y desde allí dar respuestas a las reformas propias de la instrucción colombiana. Para ello incluyó “[...] un departamento compuesto de obras sobre la didáctica, textos modernos de enseñanza primaria y secundaria, mapas, cartas murales, gráficos, dones froebelianos”.²³ Su inauguración se llevó a cabo en octubre de 1927, bajo el nombre Ricardo Carrasquilla, contó con un total de tres mil volúmenes, provenientes 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

22. Biblioteca Nacional de Colombia, (en adelante BNC), prensa, signatura 370.20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, ff. 115-127.

23. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, f. 102.

hecho por la educación de los niños en Francia. Reuniremos [...] 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.²⁴

Sin lugar a dudas, el señor Rosales conocía de los debates que tanto en Europa como en América se estaban dando entorno a la apropiación de la pedagogía racional y experimental para llevar a cabo las reformas a los sistemas de instrucción, empleando para ello los métodos de enseñanza. La escuela primaria se consolidó como la columna vertebral de dichas reformas y en la esperanza de dirigentes y políticos de llevar a los nacientes estados a la codiciada modernidad. Durante su permanencia en Estados Unidos asumió como propio materializar los debates que se iniciaron en Colombia en el marco de la pedagogía católica desde finales del siglo XIX para reformar la instrucción primaria, 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”.²⁵

El país según el 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 él 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 prepa-

24. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 138.

25. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, f. 116.

ración 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”,²⁶ era necesario dejar a un lado aquellas prácticas que sólo posan su mirada en enseñarles a los niños a que sepan saludar con finura y elegancia, y que hace de sus mentes lugares para depositar allí todo tipo de conocimientos que no tienen ninguna aplicación a las múltiples necesidades de la vida,²⁷ a una educación que permita potenciar el desarrollo del niño. Se trata entonces de asumir la educación según el pensamiento de Locke, Pestalozzi Fröebel y Mann, quienes le apuestan a despertar todas las energías del niño, fortalecerlas y desarrollarlas, a fin de ponerlas en disposición para que el niño, al convertirse en hombre, pueda llegar a cumplir su misión de ciudadano útil, laborioso y honrado.²⁸

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 bené-

26. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 102.

27. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 102.

28. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 117.

fica 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.²⁹

Uno de los medios que Rosales propone para llevar la cultura a los hogares es la implementación del jardín infantil 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.³⁰

Junto al juego, la educación sensorial de procedencia pestalozziana se constituyen en uno de los contenidos escolares determinante para llevar a cabo el desarrollo intelectual de la tierna edad, y a su vez van delimitando una naturaleza infantil específica en coherencia con las características propias del periodo de la percepción intelectual, pues permiten “[...] no solamente el desarrollo de la inteligencia, sino 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”.³¹

Se destaca como la apropiación que hace Rosales hibridando principios pestalozzianos para la educación de la tierna edad al interior de los hogares, se instalan al interior de una institución que escolariza a la infancia reconociendo una subjetividad

29. Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (en adelante UPTC), *Fondo de las Escuelas Normales* (en adelante FEN), “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

30. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

31. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

inherente en los primeros años de vida: se educa a los más pequeños empleando primero los sentidos y luego los conceptos a través del desarrollo de la percepción, para ello se:

[...] 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.³²

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 bases que sostiene 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”.³³

Con la implementación del jardín infantil en el 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, inerte, 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.³⁴

Previendo las dificultades económicas que su implementación puede tener en el país, Rosales propone que el sistema del jardín infantil e incluya como parte de los contenidos de enseñanza para 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

32. BNC), prensa, signatura 370.20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, ff. 115-120.

33. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

34. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 195.

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.³⁵

Lo expuesto aquí le permitió 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 tradición pedagógica angloamericana, y desde allí puso a operar una conexión 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 jardín infantil como la primera institución anexa a la escuela primaria, para llevar a cabo la educación infantil del niño de tierna edad en el país.

La relación escuela normal—jardín infantil en la reforma educacionista, se haría visible como respuesta a las condiciones precarias del sistema de instrucción pública, en el marco de los trabajos que se expusieron durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional a finales de 1917, y que se analizaron para la institucionalización de las escuelas infantiles por fuera de la obligatoriedad escolar anexas a la escuela primaria.

35. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Instructivo*, año 13, número 222 de 1917, f. 195.

Escuela primaria, sección infantil y reforma educacionista: la configuración del jardín infantil como institución preparatoria en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917

La apropiación del jardín infantil como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria hizo parte de las preocupaciones que se crearon 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, Antonio José Uribe (1919) el lugar que se les confirió estaba 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 considerara 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.³⁶

La organización del Congreso incluyó la conformación de una junta que se encargó de la selección de los temas que se desarrollarían, teniendo como criterio que su elección fuera de la mayor utilidad para el desarrollo de la instrucción pública colombiana entre los que incluyó la educación de la tierna al interior de los “jardines de infancia”.³⁷ Si bien estas instituciones no fueron acogidas como una temática central del congreso, si 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

36. República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, “Decreto número 1039 BIS”, artículo 2, Bogotá, 31 de mayo de 1917.

37. Biblioteca Nacional de Colombia (en adelante BNC), libros consecutivos (en adelante LC), signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919.

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. Su inclusión como objeto de estudio parafraseando al ex ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe en la introducción que hace como compilador de las memorias del congreso, hacen parte de materializar uno de los principios de la Ley 39 de 1903: impulsar la enseñanza nacional. Para ello es necesario establecer la debida coordinación entre sus diversos grados, entre las escuelas infantiles, la segunda enseñanza, la enseñanza industrial, la profesional y la artística.³⁸

En la línea de crear instituciones preparatorias para el ingreso a la escuela primaria se encuentra el trabajo titulado “El pensum de las 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 vigente 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.³⁹

38. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 4.

39. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 173.

El programa para la sección infantil se configuraría como una escuela elemental anexa a la escuela primaria, allí se enseñaría haciendo de ésta una escuela a escala de los más pequeños, no hay diferenciación siguiendo a lo expuesto por Luis y Martín Restrepo Mejía (1905),⁴⁰ para llevar a cabo el arte de su educación en cuanto a la relación específica entre los métodos, las formas y procedimientos que se definen al interior de las escuelas de párvulos; todo lo contrario, funciona como una escuela elemental. El señor Pastor proponía el siguiente plan de estudios para los niños de seis años:

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.⁴¹

40. BCUDEA, CP, sigaturas 373.238/R436el, 373.238/R436e2, “Elementos de pedagogía”, 1905, ff. 200-347.

41. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, ff. 173-174.

Para el autor de la ponencia el pensum debía estar soportado por tres cualidades: la primera es que debe ser racional —educado—, desarrollando al niño siguiendo el camino de la naturaleza (República de Colombia 1919). El maestro debe tener en cuenta que al pensum escolar le corresponde marcar el camino por donde se debe llevar al niño bajo los principios del crecimiento intelectual del niño, que según el Manual de Elementos de Pedagogía estaría soportado por la psicología racional, ello implica “[...] educar los sentidos, la imaginación, la memoria y la inteligencia”.⁴²

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 mancha sus tiernos corazones,⁴³ 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, 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”.⁴⁴ 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.

Se encuentra 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 per-

42. BCUDEA, CP, signatura 373.238/R436e2, “Elementos de pedagogía” 1905, f. 253.

43. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 155.

44. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 155.

mitiera conducir al niño de tierna edad, empleando para ello la disciplina, el orden y la puntualidad como medios que garantizarían a la edad de seis años la enseñanza de los saberes escolares bajo la vigilancia epistémica de la rejilla de la pedagogía católica.

Otro de los escenarios, posibilitó la apropiación del jardín infantil al llevar a cabo la reforma educacionista, se puede ver en el trabajo presentado por el Director de Instrucción Pública del departamento de Caldas, Alfonso Villegas Arango. En opinión de Martín Restrepo Mejía (1919) en su calidad de miembro de la mesa directiva del Congreso, le mereció la siguiente calificación: “aunque no estoy de acuerdo en todo con el autor, me parece éste es el más útil de los trabajos que me ha tocado examinar”.⁴⁵

Se puede inferir que la utilidad a la que se refiere Restrepo Mejía se instala en el gobierno de los niños a través del oficio del maestro. La tesis desarrollada por Villegas en su texto “De la escuela normal y de los maestros” a diferencia de la mayoría de los trabajos expuestos en el Congreso no focalizan los problemas del sistema de instrucción directamente en la institucionalidad, sino en el gobierno del hombre. Para el funcionario caldense el problema no se localiza en el aparato (Bourdieu et. al. 1981) sino en los sujetos; de ahí la importancia que adquiere la preparación del maestro para conducir la nación a través de la educación de la infancia. Inspirado en el instructorista liberal Diego Mendoza, recurre a la lectura del libro “Apuntaciones sobre instrucción pública” que éste hace en su calidad de exiliado en Alemania para volver a plantear la relación escuela primaria—formación de maestros—escuela primaria, como serie constitutiva de la reforma al sistema de instrucción bajo los principios de la rejilla de la moral católica. La selección de los discursos que hace Villegas coincide con un principio propio de la pedagogía católica y que se inmortalizaría durante la hegemonía conservadora: “el hombre será lo que sean sus maestros” (Restrepo citado en Saldarriaga 2003 260), al señalar parafraseando a Diego Mendoza que “[...] la educación de los maestros es

45. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 150.

la primera y más importante tarea de la organización escolar. El nivel de enseñanza pública depende sobre todo del valor de la corporación docente”.⁴⁶

Para llevar a cabo una reforma estructural a las escuelas normales, Villegas señala como puntos críticos 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, o bien podría llamarse normalista, parafraseando Villegas debe incluir la incorporación de los jardines de niños al sistema de instrucción pública y que sería sustentada a partir de las visitas a los jardines infantiles 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.⁴⁷

Para ello se requería una preparación especial de los maestros que ejercerían su oficio en los jardines infantiles y que estaría soportada por las asignaturas de pedagogía práctica. Allí se pondría en funcionamiento la apropiación del pensamiento de Fröebel a través del método de enseñanza. La preparación de maestros propios

46. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 386.

47. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 391.

para los jardines de la infancia estaría soportada por un empleado especial designado de las escuelas anexas.⁴⁸ Se puede inferir que la propuesta de crear un *Kinder-garten* como primera institución de escolarización formal coincide con uno de los principios expuestos por los hermanos Restrepo Mejía en *Elementos de Pedagogía*, al señalar la importancia de un saber específico para llevar a cabo los fines de la educación en el período de la percepción intelectual, señalando la escuelas de párvulos como los establecimientos más adecuados “[...] por cuanto exigen un trabajo metódico los cuidados que deben presentarse entonces al desarrollo de la sensibilidad cognoscitiva y el entendimiento”.⁴⁹ Dicho saber es un discurso que es inherente al oficio del maestro y que se apropia cuando se pasa por la escuela normal.

Conclusiones

El análisis reconstruye un pequeño apartado de la historia de la práctica pedagógica en el período de 1870 a 1930, estudiando las relaciones de saber—poder que se tejieron entre la escuela primaria, la formación de maestros y la escuela normal, como una de las condiciones para la emergencia de un saber escolar, porque permitió empleando la instrucción elemental, educar a la tierna edad y a los párvulos en Colombia. Volver sobre el pasado—presente a través de la memoria activa del saber pedagógico, se constituye no sólo en una herramienta histórica sino también epistemológica y política, en tanto permitió desnaturalizar algunas de las verdades producidas provenientes de los campos de las ciencias sociales, humanas, de la salud y de las infancias, quienes hoy día le niegan a la pedagogía infantil un lugar de producción de saber para educar a la primera infancia.

48. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f 407.

49. BCUDEA, CP, signatura 379.2/M539a, “Apuntaciones sobre instrucción pública”, 1908, f. 298.

Uno de los efectos que ha traído los discursos de la pedagogización de las sociedades, ha sido la imposibilidad de acumular una tradición en torno a la serie escuela-pedagogía-oficio del maestro para educar a los niños y las niñas menores de siete años. La crisis de las sociedades disciplinares ha deslegitimado el lugar de saber de la pedagogía moderna para educar a la primera infancia, en su lugar se han instalado las disciplinas como la psicología, psiquiatría, psicoanálisis, psicopedagogía, el neurodesarrollo, la psicología del aprendizaje, las artes plásticas, la sociología y la antropología de la infancia entre otros saberes como el lugar de enunciación para producir instituciones, prácticas, dispositivos, políticas públicas y procesos de subjetivación infantil.

La exploración planteada, es un primer intento para llevar a cabo la reconceptualización de la pedagogía infantil como un campo de saber, a partir de la recuperación de su historicidad y desde allí plantear otras formas de existencia para llevar a cabo los procesos de escolarización infantil, más allá de los discursos asistenciales y de la primarización de la educación preescolar.

Reconceptualizar la primera enseñanza para ser usada en el presente, concede cerrar las brechas que se producen entre la educación inicial y la educación preescolar, al reconocer que la escuela ha producido una experiencia infantil para educar física, moral, intelectual y estéticamente a los niños y las niñas. Volver sobre la memoria activa del saber pedagógico, permite que los conceptos de desarrollo y enseñanza infantil se constituyan en aliados estratégicos para llevar a cabo la construcción de los saberes escolares que educarían a la primera infancia, a partir del encuentro entre la experiencia infantil y memoria de las prácticas culturales. Este es tan sólo un esbozo de un largo camino por recorrer tanto en talleres históricos como políticos y epistemológicos.

Referencias

Abreo, Ana. 2011. “El gran método de Foucault: una arqueología–genealógica y una genealogía–arqueológica”. *Revista Papeles*. 6: 77-85.

Álvarez, Alejandro. 2016. “Del saber pedagógico a los saberes escolares”. *Revista Pedagogía y Saberes*. 42: 21-29.

Biblioteca Central Universidad de Antioquia (Bcudea), Colección Patrimonial (CP), signaturas 373.238/R436e1, 373.238/R436e2, 379.2/M539a; *Miscelánea*, signatura FM/234

Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá (BNC), prensa, signaturas 370.20, 370.63, 025.3436 20, 808.51 20.

Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc), *Fondo de las Escuelas Normales* (FEN), “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, ff. 194-195.

Bohórquez, Luis Antonio. 1956. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores.

Cacua, Antonio. 1997. *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Centro de Documentación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Ceded), Archivo Pedagógico siglo XIX (Arpe), signaturas 736 C. 115 PZ, 1898 C. 139.

Echeverri, Jesús Alberto. 1989. *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

Foucault, Michel. 2006. *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, Fernán. 1979. *Educación y Estado en la Historia de Colombia*. Bogotá: Cinep, Serie Controversia.

Helg, Aline. 1987. *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1980. “Decreto orgánico, instrucción pública, noviembre 1 de 1870”. *Revista Colombiana de Educación*. 5: 79-121.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1970. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1980. “Decreto orgánico de instrucción pública, noviembre 1 de 1870”. *Revista Colombiana de Educación*. 5: 79-121.

Jiménez, Absalón. 2012. *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez, Absalón. 2014. *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Marín, Dora. 2009. “Discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade”. Disertación de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marín, Dora. 2012. “Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil”. *Pedagogía y Saberes*. 37: 37-48.

Martínez, Alberto y José Bustamante, eds. 2014. *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, Carlos. 2012. “¿Hacia una «sociedad del aprendizaje»?”. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*, 295-316. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Noguera, Carlos y Dora Lilia Marín. 2012. “Educar es Gobernar”. En *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, eds. Ruth Amanda Cortés, Sylvio de Sousa Gadelha, Silvia Mariela Grinberg, Maura Corcini, Eduardo Daniel Langer & Alfredo Veiga—Neto, 127-139. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Ossa, Arley. 2011. *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional: contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Pinilla, Alexis. 2003. “El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX”. *Revista Colombiana de Educación*. 45: 78-99.

Quiceno, Humberto. 2004. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900- 1935*. Segunda edición corregida y actualizada. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública. 1917. “Decreto número 1039 BIS”, 31 de mayo, Bogotá.

República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública. 1919. “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, Bogotá.

Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina. 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. Volumen 1*, 278-392. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, Óscar. 2003. *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Silva, Renán. 1989. “La educación en Colombia.1880-1930”. En *Nueva Historia de Colombia. Educación y ciencias, luchas de la mujer, vida diaria. Tomo IV*, 61-86. Bogotá: Editorial Planeta.

Zuluaga, Olga Lucia. 1979. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucia. 1984. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía. 1997. “Prólogo”. En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 11-25. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía. 1999. “Vocabulario metodológico”. En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, 137-150. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía. 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, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía, dir. 2004. *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Zuluaga, Olga Lucía. 2005. "Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, eds. Carlos Ernesto Noguera, Humberto Quiceno, Óscar Saldarriaga, Javier Sáenz, Alberto Martínez, Marcelo Caruso, Andrés Klaus Runge, Alfredo Veiga-Neto, René Schérer, Montserrat Rifà, Mariano Narodowski, Alberto Echeverri, Diana Alejandra Aguilar & Marcelo Vitarelli, 11-37. Bogotá: Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach Sauter, comps. 2012. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX. Tomo 2*. Bogotá: Colciencias, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle.

Zuluaga, Olga Lucía y Sandra Milena Herrera. 2006. "Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico". En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos. Tomo 1*, eds. Humberto Quiceno, Gabriela Diker, Diana Peñuela, Víctor Manuel Rodríguez, Óscar Ibarra, y Alejandro Álvarez, 91-102. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.

