


Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico*

Past-Present of Children's Pedagogy
in Colombia: 1870-1930. A view from the
Active Memory of Pedagogical Knowledge

Miguel Ángel Martínez Velasco


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

Instituto de Educación y Pedagogía

Universidad del Valle, Colombia

miguel.martinez.velasco@correounivalle.edu.co

Olga Lucía Zuluaga Garcés

 <http://orcid.org/0000-0003-0649-6679>

Universidad de Antioquia, Colombia

ozuluagagarcés@yahoo.es

* Algunos elementos del artículo fueron presentados como ponencia en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Montevideo, 2018. Artículo de investigación derivado de la tesis de maestría en educación titulada *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para educar a los párvulos y a la tierna edad en Colombia, 1870-1930*, Universidad de Antioquia, Colombia.

CÓMO CITAR: Martínez Velasco, M. Á. y Zuluaga Garcés, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia* (106), e1632. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>



Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo tiene como propósito volver sobre la memoria activa del saber pedagógico para problematizar los discursos que hoy configuran la educación inicial. Metodológicamente se recurrió al enfoque histórico de la práctica pedagógica, empleando algunas herramientas arqueogenealógicas y a la noción de saber escolar para analizar la emergencia de la pedagogía infantil como una práctica discursiva que tomó por objeto la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia. Entre los hallazgos se pudo visibilizar la producción de una naturaleza infantil para educar a los niños y las niñas desde los dos hasta los siete años de edad, a partir de la apropiación e institucionalización del pensamiento de Pestalozzi, Fröbel y Montessori. Como conclusiones se propone discutir el estatuto epistemológico de la pedagogía infantil en el presente a partir de la recuperación de su historicidad como saber escolar.

Palabras clave: pedagogía infantil; saber escolar; memoria colectiva; campo de saber; saber pedagógico.

Abstract: This article seeks to return to the active memory of pedagogical knowledge in order to problematize the discourses shaping early education today. Methodologically, the historical approach to pedagogical practice was used, using archeo-genealogical tools and the notion of “saber escolar”¹ to analyze the emergence of child pedagogy as a discursive practice targeting the education of pre-schoolers and toddlers in Colombia. Among the findings, it was possible to visibilize the production of a childish nature to educate children from the age of two to seven, through the appropriation and institutionalization of the thinking of Pestalozzi, Fröbel and Montessori. By way of a conclusion it is proposed to discuss the epistemological status of Child Pedagogy in the present on the basis of the recovery of its historicity as school knowledge.

Key words: child pedagogy; “saber escolar”; collective memory; “campo de saber”;² pedagogical knowledge.

¹ Se conserva el enunciado “saber escolar” dado los problemas de traducción del español al inglés, pues el término *school knowledge* no corresponde a la noción que se plantea en el artículo.

² Se conserva el enunciado “campo de saber” en español dado los problemas de traducirlo al inglés, dado que *knowledge field* no corresponde a la noción que se propone en el texto.

Recibido: 16 de julio de 2018 Aceptado: 8 de abril de 2019

Publicado: 9 de diciembre de 2019

INTRODUCCIÓN: LA DESNATURALIZACIÓN DEL PRESENTE

Este trabajo se propone problematizar algunas de las verdades que hoy se han instalado desde las ciencias de la educación (sociología y antropología de la educación), las disciplinas psi (psicología, psiquiatría, psicoanálisis, psicopedagogía), las neurociencias (neuropsicología, neurodesarrollo, neuropsicopedagogía), las ciencias de la salud (pediatría, puericultura, nutrición y dietética), las ciencias sociales (sociología, antropología, trabajo social), el campo de estudios en infancias, las artes plásticas, al igual que desde los discursos provenientes de las políticas públicas y de agenciamiento internacional (UNICEF, UNESCO, OEI, OMEP, IIN) para educar a la primera infancia. Tiene como fin romper con el presentismo y visibilizar la ausencia de una memoria de saber en torno al papel político, epistémico y educativo de la pedagogía infantil como un saber escolar que emerge en Colombia desde finales del siglo XIX para educar a los párvulos y la tierna edad, a partir de la apropiación e institucionalización de Pestalozzi, Fröbel y Montessori.³

La pedagogía infantil como saber escolar emerge a partir de las relaciones entre la escuela (elemental, primaria y normal), la familia, el Estado, y la Iglesia como *instituciones de saber*; la pedagogía, la psicología, la teología, la filosofía como *saberes* y la maestra elemental, la maestra-jardinera, las madres, los maestros y los sacerdotes como *sujetos de saber*. Su apropiación e institucionalización como saber escolar se produjo a partir de la *primera educación*, la *instrucción elemental* y la *educación infantil* como prácticas de saber (Zuluaga, 1999), permitiendo la producción de una naturaleza infantil (Marín, 2012) para educar a los niños y las niñas durante su primer septenio de vida, a partir de las relaciones entre los conceptos de *educación-cuidado-desarrollo-enseñanza*.

Volver a nuestro pasado a partir de la problematización de nuestro presente permitió, parafraseando a Zuluaga (1999), sentar las bases para la “recuperación de la historicidad” (p. 12), de la pedagogía infantil como un saber es-

³ Se hace alusión a estos tres pedagogos en tanto fueron los que con mayor fuerza fueron apropiados en el periodo de estudio.

colar que ha permitido a través del enfoque histórico de la práctica pedagógica dar cuenta del “carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza” (p. 12), al igual que del cuidado, el interés, la educación, el desarrollo, la crianza, la disciplina y el crecimiento como red de conceptos que constituyen la naturaleza infantil para educar a los párvulos y a la tierna edad. “Discursividad que no sólo registra objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de la sistematicidad de la pedagogía [infantil]” (Zuluaga, 1999, p. 12). La recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como saber escolar no es un ejercicio de reivindicación o de nostalgia por un pasado que ya pasó, es una práctica política, epistémica, de saber y de poder que nos permita comprender los modos como nos hemos configurado como sujetos infantiles en la modernidad.

Su desconocimiento puede analizarse desde tres perspectivas: la primera del orden del *poder se* produce como parte de las luchas y tensiones que se tejen entre sujetos (maestros, psicólogos, sociólogos, artistas), saberes (pedagogía, psicología, sociología, artes) e instituciones (escuela primaria, jardines infantiles, preescolares, hogares comunitarios, centros de desarrollo infantil) para legitimar la hegemonía y el lugar de enunciación de un conjunto de discursos y prácticas para la configuración del campo discursivo de la(s) infancia(s) en el que se excluye la historicidad del saber pedagógico como condición de emergencia de la pedagogía infantil como saber escolar (Bourdieu, 1990).

Desde el orden *histórico* se analiza cómo a partir de la crisis de la pedagogía moderna (Noguera y Parra, 2015) y de la sociedad disciplinar (Noguera, 2013) se ha deslegitimado el papel de la escuela y del maestro como transmisores de la cultura para educar a la infancia a partir del saber que han producido los adultos. La producción de un régimen de verdad para educar a la primera infancia en la actualidad desde el discurso de la posmodernidad reduce el horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) como condición de posibilidad de la pedagogía infantil como saber escolar a un discurso adultocéntrico, propedéutico para llevar a cabo la alfabetización de la lengua materna y agente de la desaparición de la infancia como experiencia.

Por último, desde el orden *epistemológico* la tensión-escisión entre la teoría y la práctica (Saldarriaga, 2006), no ha permitido constituir la pedagogía infantil como un discurso autónomo, con una tradición conceptual de largo aliento, dado que el(la) maestro(a)/pedagogo(a) infantil no requiere de conceptos, de nociones, de saberes y teorías para llevar a cabo la educación

de la(s) infancia(s); es decir, la práctica pedagógica es una *práctica ahistórica*,⁴ que paradójicamente es enseñado en las escuelas normales y facultades de educación y legitimada por el Estado a través de las políticas públicas para la educación inicial.

Las historias que se han venido tejiendo en el contexto colombiano no se han ocupado de una historia de la pedagogía infantil. Sin embargo, sí se han venido produciendo una proliferación de investigaciones desde la década de los ochenta del siglo xx alrededor de la infancia escolarizada y primera infancia, ya sea desde la *instrucción elemental* (Zuluaga, 1984), la *educación preescolar* (Cárdenas, Contreras y Navarro, 2011; Cerda, 1996; Jiménez 2012), la *educación inicial* (Martínez 2004; Martínez y Álvarez, 2013), la *infancia escolarizada* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina 1997), la *historia social* (Muñoz y Pachón, 1991), la *arqueogenealogía* (Fayad y Ortiz 2012); la *historia comparada* (Rodríguez, 2003) y la *historia cultural* (Cárdenas, 2012). Hasta el momento no hay una apuesta historiográfica en torno a la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil.

En el contexto internacional la tendencia historiográfica se sitúa en el marco de la historia de la *educación infantil* (Colmenar, 1995; Kuhlmann, 1998; Sanchidrián et al., 2010); la *educación preescolar* (Kramer, 1981; Viñao, 1983); la *educación de párvulos* (Caicedo, 2011; Campos, 2013; Olaya, 1995; Orellana y Araya, 2016; Sanchidrián, 1991) y la *educación inicial* (Fernández, 2015; Fernández, 2018; Ponce, 2006).

Esta ojeada panorámica alrededor de las tendencias y de los objetos historiográficos en torno a la historia de la educación de la infancia tanto local como internacional, excluyen como parte de sus objetos la relación *infancia-pedagogía* (con excepción de Fernández, 2018). La ausencia de un campo de saber que agrupe dicha relación entre otras causas nos vuelve al debate clásico de la distinción entre *educación* y *pedagogía* (Runge y Muñoz, 2012; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 2003); diferenciación que debe producirse a partir de la historia y extenderse a la epistemología no para buscar un estatuto de cientificidad, sino para hacer de ella “no una teoría del conocimiento, de un sistema totalizador” sino “un enfoque para descubrir,

⁴ Es preciso diferenciar la práctica pedagógica como una práctica discursiva (Zuluaga, 1999) y otra muy distinta como parte de un proceso “que hace alusión a lo que se hace en el aula, a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, esto es con intención formativa” (Álvarez, 2015, p. 22).

una forma de problematizar, un nuevo mirar” (Martínez, Ruiz y Vargas, 2016, p. 13) las prácticas y saberes que localizamos a través de la historicidad de la pedagogía (Zuluaga, 1999).

En el contexto local es posible identificar una fuerte presencia *paidocéntrica* como horizonte investigativo para hacer historia de la infancia. A diferencia del contexto internacional en Colombia, la historia de la educación de la infancia aún es un objeto por explorar. Antes de ser una coincidencia o un capricho por parte de historiadores y pedagogos, ha de analizarse como resultado de las políticas de agenciamiento, del discurso del desarrollo humano y de expansión de la escolarización que se desplegaron a partir de la segunda mitad del siglo xx para el gobierno de la población infantil menor de seis años.

Una mirada biopolítica, antes que disciplinar se empieza a instalar jurídicamente con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en el año de 1989 y la expedición de la Ley 1098 de 2006-código de infancia y adolescencia, como forma de poder para la producción de un saber que tomaría por objeto a la primera infancia, empleando la educación inicial como práctica para el gobierno de los niños y las niñas, ya no a través de la enseñanza sino por medio del desarrollo infantil, empleando el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

La pedagogía como el saber fundante del maestro se desplaza especialmente por el neurodesarrollo y las artes plásticas; la función del maestro como artesano de la humanidad se diluye en la de agente educativo. La enseñanza como objeto de saber (Zuluaga, 1999) que ha tejido históricamente relaciones con el lenguaje, con el pensamiento, con la ética y con la cultura desde el siglo xvii para educar a la infancia, es reducida al interior de las políticas públicas a una práctica instrumental para enseñar, es decir; en un canal para la transferencia de un conjunto de saberes necesarios para el ingreso a la escuela primaria. La gramática escolar que se ha venido produciendo en el marco del horizonte conceptual de la pedagogía se excluye tanto en los escenarios políticos y académicos como de la cotidianidad de las prácticas educativas.

Es por ello que la vuelta al pasado-presente se constituye en un ejercicio de saber-poder para dotar al maestro/pedagogo/educador infantil de un saber –la pedagogía infantil–, de un acontecimiento histórico que requiere ser narrado desde su propia historicidad y no bajo las lógicas presentistas y anacrónicas con las que hoy se le lee, de allí la necesidad de volver al pasado-presente para producir otras formas de existencia de la pedagogía infantil desde la contemporaneidad, a partir de la reconceptualización de su memoria de saber.

MATERIALES Y MÉTODOS COMO CAJA DE HERRAMIENTAS

La construcción de la caja de herramientas se asumió como “herramientas para pensar”, “se trata entonces de instrumentos para provocar, tensionar, incitar el pensamiento; pensar de otro modo” (Noguera, 2012, p. 29) la educación inicial. Para llevar a cabo la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como saber escolar se empleó el enfoque histórico de la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999, 2005). Como método se retomaron las elaboraciones arqueogenealógicas de Michel Foucault (1969, 2000) y se desarrolló a partir de cuatro etapas: instrumentación de registros discursivos, prelectura de registros, tematización y conceptualización. En la primera se localizaron las instituciones que conservan, protegen y divulgan colecciones patrimoniales, con el fin de identificar las fuentes primarias que configurarían el archivo. En la segunda se hizo una lectura general de los documentos con el fin de seleccionar aquellos que harían parte del análisis. En la tercera se rompe la supuesta unidad del documento para luego ser reescrito a partir de la instancia metodológica, instituciones, saberes y sujetos, empleando la tematización como técnica de análisis relacional, y en la cuarta etapa se establecieron las series que conformaron cada uno de los apartados.

Conceptualmente se reconstruyó el archivo empleando la noción analítica y operativa del saber escolar para analizar la emergencia (Foucault, 2000) de la pedagogía infantil como un discurso y una práctica que se produce a partir de la serie *escolarización-gobierno de los niños-maternalización* de la instrucción pública al ser apropiado (Zuluaga, 1997) e institucionalizado (Zuluaga, 1999) el pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröbel y Montessori al interior de la escuela (elemental, infantil, primaria y normal) para educar a la tierna edad y a los párvulos, recurriendo a la primera educación, la instrucción elemental y la educación infantil como prácticas de saber. La recurrencia a la noción conceptual y metodológica de saber escolar permitió analizar la dispersión de un conjunto de saberes, prácticas, instituciones, posiciones de sujeto, estrategias y técnicas que se localizan al interior del saber pedagógico, como forma epistemológica de la pedagogía en occidente y que al ser apropiada e institucionalizada por la hibridación de los dispositivos de escolarización-infantilización y maternalización producen una positividad susceptible de reescribir, tanto para educar como para instruir a los niños y niñas menores de siete años. En palabras de Álvarez (2015), el saber escolar “sería aquello

que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26); por lo tanto, la pedagogía infantil como saber es el modo de existencia del saber pedagógico en la escuela a partir de las relaciones que teje entre un conjunto de discursos, sujetos, instituciones y estrategias de saber-poder-subjetividad.

Los usos de la noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga, 2016; Zuluaga y Herrera, 2006; Zuluaga y Marín, 2006) posibilitó la reconstrucción de la historicidad de la pedagogía infantil como un saber escolar susceptible de ser problematizado en el presente como una de las condiciones que a futuro permitan constituir un campo de saber, es una herramienta histórica y conceptual “que permite comparar el pasado con el presente [...] con el fin de identificar en el pasado aquello que tiene vigencia en el hoy; vigencia que se define a partir de preguntas en el presente” (Zuluaga y Herrera, 2006, p. 96). Recuperar algunos de los saberes, instituciones y sujetos para educar a los párvulos y a la tierna edad entre finales del siglo XIX hasta la tercera década del XX se constituye en un aporte para enfrentar el presentismo que vivimos, sus usos permiten un acercamiento histórico entre el pasado y el presente en un intento de poner a dialogar la tradición pedagógica que albergan las prácticas de escolarización infantil con el discurso de la atención integral a la primera infancia.

APUNTES PARA LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORICIDAD DE LA PEDAGOGÍA INFANTIL COMO SABER ESCOLAR

*Instrucción elemental, salas de asilo y tierna edad:
se cuida y enseña a través de las lecciones de cosas*

Durante la reforma instrucionista de 1870 se apropió principalmente el pensamiento pedagógico de Pestalozzi para llevar a cabo la instrucción elemental de los niños de tierna edad de dos a seis años al interior de las salas de asilo. Allí es posible ver cómo la *enseñanza* y el *cuidado* convergen como objetos de saber que se relacionan para educar bajo la concepción triádica del sujeto infantil: educar moral, física e intelectualmente. Siguiendo la hipótesis de Carmen

Sanchidrián (2010), la apropiación criolla de la experiencia educativa francesa de las *salle d'asile* es un efecto del discurso del socialismo utópico inglés y francés de principios del siglo XIX, cuyo propósito fue brindar educación y cuidado a los niños cuyos padres trabajaban y no podían ocuparse de ellos (p. 77). En esta misma línea, el historiador Gilberto Loaiza (2007) señala la creación de las salas de asilo como resultado de “la traducción literal que hicieron los reformadores liberales colombianos de la experiencia francesa de las *salles d'asile*, cuya pionera fue Marie Pape-Carpentier, conocedora de los jardines infantiles implantados en Alemania por Friedrich Fröbel” (p. 78). Una lectura detallada del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP) permite dar cuenta que el soporte discursivo no fue el pensamiento de Fröbel sino el de Pestalozzi a partir de la apropiación de las lecciones de cosas y de la enseñanza objetiva. Allí no se visibiliza la apropiación⁵ de enunciados referidos a los dones, la educación de los niños a través del *kindergarten*, el papel del juego, mucho menos la concepción deísta para explicar la relación del niño con la naturaleza.

El interés que suscitó la individualización de la franja etaria de dos a los seis años durante el periodo de la reforma instruccionalista puede entenderse, según Alberto Martínez (2005), como parte de los procesos de objetivación que desde el siglo XVIII en occidente permitió la emergencia de un conjunto de saberes (como la pedagogía, la psicología y puericultura) para hacer de los niños objeto de utilidad pública. En otras palabras, su visibilización fue parte de la objetivación de la economía, quien hizo de la tierna edad y de los párvulos una necesidad práctica para el gobierno del hombre.

Las salas de asilo se configuraron discursivamente en el olimpo radical como parte de las estrategias que los liberales instalaron como coordinadas 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 DOIP “Corregir los vicios de la educación doméstica, formar el carácter de los niños

⁵ Si bien la apropiación del pensamiento pedagógico de Fröbel no es objeto de este apartado, es importante aclarar que el discurso legislativo no fue una de las superficies por medio de las cuales se incorporó para llevar a cabo la educación de población infantil menor de siete años. La revisión del corpus documental permite afirmar que fue la prensa instruccionalista, especialmente el periódico semanal de la Escuela Normal y las tesis de los maestros normalistas una de las principales superficies de saber.

i prepararlos para su entrada a las escuelas primarias, [en el que] se harán constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, disciplina i sumision voluntaria.”⁶

Pestalozzi se insertó en las salas de asilo mediante un plan de enseñanza con tres tipos de ejercicios: corporales que incluían “juegos variados i proporcionados a la edad de los niños”;⁷ los morales proponían “reflexiones i buenas palabras mezcladas con narraciones e historias que fijen la atencion de los niños”,⁸ e intelectuales. Si bien estos últimos tenían como objeto preparar a la tierna edad para su ingreso a la escuela primaria, reconocen la naturaleza infantil (Marín, 2012) de dicho periodo, es decir, no hace de la sala de asilo una escuela primaria a escala para los más pequeños, sino que hace de ella una institución que va a configurar la primera enseñanza como el discurso que va a permitir la transmisión de los saberes escolares como el “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”,⁹ y a su vez el cuidado a través del discurso de la higiene. Cada vez que llegaran los niños de tierna edad les corresponde a las directoras dar “inmediatamente que se requiera, todos los cuidados de aseo e higiene necesarios a la salud de los niños”,¹⁰ además deben garantizar que ningún niño de tierna edad represente un problema de higiene pública exigiendo a las familias y/o cuidadores “un certificado médico que acredite que no padece enfermedad contagiosa”.¹¹ Las prácticas pedagógicas que allí

⁶ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 35. Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia (en adelante BCUDEA) Medellín.

⁷ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 36. BCUDEA, Medellín, Colombia.

⁸ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 36. BCUDEA, Medellín, Colombia.

⁹ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 36. BCUDEA, Medellín, Colombia.

¹⁰ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 104. BCUDEA, Medellín, Colombia.

¹¹ Salgar. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Miscelánea. 1 de noviembre de 1870. Colección Patrimonio Documental. Asignatura FM/234, p. 35. BCUDEA, Medellín, Colombia.

se producen tienen por objeto regular la mente a través de la enseñanza y a su vez intervenir el cuerpo como vía para la disminución de la mortalidad infantil: se enseña y se cuida a la vez.

Sin embargo, a nivel social una mirada biopolítica antes que disciplinar se instaló como premisa para que la preparación de los más pequeños para el ingreso a la escuela primaria haya tenido fuerza durante el olimpo radical: antes que instruirlos hay que cuidarlos. La moral biológica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) empieza a configurar las salas de asilo para el encierro de aquellos niños que deambulaban por las calles, que por su pobreza no cuentan con la dirección de sus padres para ser conducidos. Así lo relata el alumno-maestro Gustavo Lleras (1874) en su examen final como parte de los procedimientos que presentó para obtener el título de maestro de escuela elemental: “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 como mantenerse i se ven precisados a buscar necesariamente lo necesario para la vida” (p. 570).¹²

Lo expresado por el joven maestro da cuenta de las condiciones precarias y de pobreza, limitando el ideario instruccional de brindar los saberes elementales para que los párvulos y la tierna edad ingresen a la escuela primaria. Antes que conducir para disciplinar el cuerpo a través de la instrucción (desarrollar intelectualmente), se debe gobernar para conservar la vida por medio de la educación (desarrollar moralmente), suministrando un techo para vivir y un oficio para que los padres solventen las necesidades de alimentación, abrigo y vivienda.

Primera educación, feminización del magisterio y amor maternal: entre educar e instruir a los más pequeños

La primera educación como práctica de saber emerge en el marco del dispositivo de feminización como el discurso y la práctica que permitió a la mujer-madre el ejercicio de su maternidad tanto en el hogar como en la escuela. Según León (2012), la configuración de la subjetividad femenina en la mo-

¹² “Organización de las salas de asilo. Necesidad de plantear una en la capital de la república”, *El Maestro de Escuela*, 28 de abril de 1874. Prensa, asignatura FP-0835, pp. 569-570. Biblioteca Nacional de Colombia (en adelante BNC), Bogotá, Colombia.

ternidad se materializa a partir de funciones sociales: “la responsabilidad social impuesta a la madre, [...] la culpabilización a las madres [...] y la alianza entre el médico y madre” (pp. 9-10). En Colombia desde finales del siglo XIX es posible identificar una cuarta función que hace posible el funcionamiento del dispositivo de feminización de forma singular: el papel de la madre como salvadora del alma infantil, cuya función se extendería a la escuela en el ejercicio del magisterio femenino. El despliegue de dicha función se produce como parte de las estrategias que desplegó la pedagogía católica para enfrentar la descristianización del pueblo colombiano a raíz de la apropiación de discursos y prácticas de origen protestante por parte de los liberales radicales durante la reforma instruccionalista de 1870.

La primera educación corresponde a la práctica de saber que se llevó a cabo en el hogar para educar moralmente a la tierna edad y a los párvulos antes de su ingreso a la escuela primaria, empleando como discurso la teología romana y el pensamiento de Pestalozzi reformado, cuya apropiación se hizo a través de la rejilla de la moral católica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), bajo la dirección de la mujer-madre, quien inspirada en Dios actúa como la primera educadora: “la educación moral, obra infundida por Dios en nuestras almas, debe enseñarse al niño, que empiece al balbucir el nombre de MADRE! [...]. Las madres son llamadas a grabar en el corazón de sus hijos las impresiones más necesarias a la práctica de la virtud”.¹⁵ A ellas 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”.¹⁴

Luego de la crisis moral que se desató al interior de la Iglesia católica, la apropiación e institucionalización de discursos de procedencia protestante durante la reforma instruccionalista de 1870, fue necesario blindar epistemológicamente la educación de la infancia, extendiendo las funciones maternas a la maestra de escuela elemental como mecanismo que garantizara el gobierno de la tierna edad y de los párvulos, tanto en la escuela como en el hogar. La estrategia empleada fue la formación de la mujer como maestra al interior de las escuelas normales.

¹⁵ Bolívar. *Conceptos generales de los tres aspectos de la educación*. (Tesis para optar al título de maestro de escuela superior). *Revista Departamental de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, año V, núms. 77, 78, 79 y 80, diciembre de 1918, p. 107. Colección Patrimonio Documental. BCUDEA, Medellín, Colombia.

¹⁴ Smiles. Presentación. En *El Carácter*, 1895. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 150.2/S641c, p. 4. BCUDEA, Medellín, Colombia.

Para llevar a cabo la primera educación, se requiere que las madres, según la señorita Raquelina Hernández (1921), alumna-maestra de la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla, estén muy atentas a la manera 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”,¹⁵ su condición amoral, es decir la ausencia de la razón para determinar el alcance moral de sus prácticas durante el primer septenio de vida,¹⁶ configuró el desarrollo moral a través de la educación como el objeto de la primera educación. Mientras tanto le corresponde a la madre conducir a sus hijos para que aprendan a gobernarse bajo los principios teológicos de la Iglesia católica, de manera que la interpretación de lo bueno y de lo malo se haga bajo la sospecha y no desde la confianza de sí mismo: “que el niño no tenga por maestro sino su propia conciencia”.¹⁷

En Colombia, desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del XX, educar a los más pequeños se convirtió en un campo de disputa entre la Iglesia y el Estado, ya sea para desarrollar las facultades *morales-educar* o *intelectuales-instruir*. Uno de los puntos más álgidos y que más ampollas levantó entre los católicos fue la relación que tejieron los instrucionistas entre instrucción y educación, quienes amparados en los principios de instrucción pública, laica, gratuita y obligatoria del DOIP, configuraron una subjetividad infantil que se produce a partir del desarrollo armónico de las facultades morales, intelectuales y físicas. La inclusión del desarrollo intelectual por parte de los liberales radicales hace parte del interés de aproximar a los más pequeños a la cultura científica 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:

¹⁵ Hernández. *Importancia de la educación moral*. (Tesis para optar por el grado de maestra superior). *Revista Departamental de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, año V, núms. 77, 78, 79 y 80, diciembre de 1918, p. 13. Colección Patrimonio Documental. BCUDEA, Medellín, Colombia.

¹⁶ Restrepo y Restrepo. Estado del hombre. En *Elementos de pedagogía*, 1905. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 373.238/R436. BCUDEA, Medellín, Colombia.

¹⁷ Pikín. *Importancia de la educación moral*. (Tesis para optar por el grado de maestra superior). *Revista Departamental de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico*, año V, núms. 77, 78, 79 y 80, diciembre de 1918, p. 92. Colección Patrimonio Documental. BCUDEA, Medellín, Colombia.

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 y naturales tienen el bello privilegio de reunir a los hombres por la demostración de sus leyes y la aplicación de sus fuerzas. [...]. Esta enseñanza es reciente entre nosotros, y 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.¹⁸

Si los liberales radicales 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 y de los párvulos, 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 primera educación y desde allí se reconfiguró el papel de la mujer-madre bajo la rejilla de la moral católica. Por medio de las madres, los niños tiernos y párvulos se objetivizan y se vuelven susceptibles de ser gobernados a través del amor maternal: “Vosotras sois las llamadas a dar inmediatamente la dirección a estos tiernos arbolitos que se levantan y crecen a vuestra sombra. Vosotras sois las destinadas a educar a vuestros queridos parvulitos, colocándoles con diestra y amorosa mano en aquel camino recto y seguro por el que siempre hayan de marchar.”¹⁹

Mientras que los instructoristas de finales del siglo XIX depositaron su desconfianza en la primera educación, 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, que escribió en su libro *El Carácter*, citando a Cowley, este se asemeja a las “letras grabadas en la corteza de un árbol nuevo”.²⁰ La madre en analogía con una planta produce “las nociones que se inculcan en el espíritu como se-

¹⁸ Prevost, “*Del papel que desempeña la familia en la educación*. Cap. II. De la educación privada”, *La Escuela Normal*, 18 de marzo de 1871, p. 162. Centro de Documentación de la Facultad de Educación (en adelante CEDED) de la Universidad de Antioquia. Signatura 1681. Archivo Pedagógico del siglo XIX, Medellín.

¹⁹ Sa, “La educación de los hijos. A las madres de familia de Colombia. Conferencia primera. Importancia de la educación de los hijos”, *El Álbum de los niños*, 15 de julio de 1876. Serie II, año I, núm. 10, p. 66. Rollo 1055. Periódicos microfilmados. BCUDEA, Medellín.

²⁰ Smiles. *El Carácter*. 1895. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 150.2/S641c, f. 6. BCUDEA, Medellín.

millas sembradas en la tierra: duran allí algún tiempo y allí germinan, y más tarde producen hechos, pensamientos y hábitos”.²¹ 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 después de muerta ella; y, cuando ya de ella sólo quede la memoria, sus hijos la honran y la bendicen”.²²

En este apartado se pudo evidenciar la maternalización de las prácticas educativas de la infancia como una estrategia de saber-poder que desplegó la Iglesia católica para el gobierno del hombre desde su más tierna edad, empleando la educación moral como prioridad antes de los siete años, momento en que se redime la condición pecaminosa a través del sacramento de la comunión cuando se institucionaliza dicho ritual como el momento en que se redime la condición amoral de los párvulos y la tierna edad a través del decreto *De aetate puerorum ad primam eucharisticam communionem admittendum* expedido por el papa Pío X en 1910²³ definiendo la edad de los siete años como edad de la discreción. La tensión entre la instrucción (desarrollo intelectual) y la educación (desarrollo moral) antes que ser un problema orgánico es del orden religioso; la prioridad de educar antes que instruir determinó el momento de escolarización infantil a través de pedagogos como Fröbel y Montessori señalados como ateos por sus filiaciones panteístas y científicas, respectivamente.

Maestra-jardinera, párvulos y kindergarten: la institucionalización de la educación infantil

La educación infantil como práctica de saber se produce a partir de la hibridación de la instrucción elemental y la primera educación para llevar a cabo el desarrollo del periodo de la percepción intelectual, que comprende de los tres a

²¹ *El Carácter*. 1895. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 150.2/S641c, f. 6. BCU-DEA, Medellín.

²² *El Carácter*. 1895. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 150.2/S641c, f. 6. BCU-DEA, Medellín.

²³ *Decreto Quam singulari* (1910). Recuperado de http://www.diostellama.com/archivos/enciclicaspatristicaapologetica/enciclicaspagina/1910piox_QuamSingulari.pdf

los siete años²⁴ a partir de la apropiación del pensamiento de Pestalozzi, Fröbel y Montessori, al interior de las escuelas infantiles, también llamadas *kinder-garten*, escuelas montessorianas, jardines de infancia e institutos infantiles.

A nivel nacional sobresale la experiencia pedagógica llevada a cabo en el Colegio María Auxiliadora de Medellín, bajo el liderazgo de la hermana y pedagoga italiana sor Honorina Lanfranco, quien, a su llegada a la capital de la montaña en el año de 1915, inspirada en los principios educativos de Don Bosco apropia el pensamiento de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para educar a los párvulos al interior del instituto infantil salesiano que funcionó como anexo al colegio. Su legado pedagógico fue materializado en un reglamento que construyó para el funcionamiento del *kinder salesiano* hacia el año de 1918 y quien fuera apropiado en los departamentos de Antioquia, Caldas y Valle con una doble finalidad: educar tanto a las maestras-jardineras como a los párvulos.

Lo ocurrido en el periodo de 1915 a 1930 representó un verdadero acontecimiento (Zuluaga, 1999, p. 138) al interior de la práctica pedagógica de principios del siglo xx. En primer lugar, se produce una ruptura con el discurso hegemónico: la pedagogía católica, al apropiarse e institucionalizar pedagogos como Pestalozzi, Fröbel y Montessori calificados como ateos, panteístas, racionalistas, positivistas y humanistas²⁵ para educar a los niños y las niñas de entre tres y siete años de edad. Sor Lanfranco los incorpora recortando sus filiaciones protestantes, la principal rejilla de apropiación (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) empleada fue el método preventivo de Don Bosco. Vivió en carne propia la censura moral de parte de la propia Iglesia al haber publicado en su programa para el funcionamiento del *kinder-garten* pedagogos que van en contra del dogma católico, al “dar cabida a ideas modernas en sus teorías y métodos educativos” (Londoño, 2004, p. 236).

Al interior del instituto infantil salesiano se fue configurando la *enseñanza infantil*²⁶ como el nivel específico para educar a los párvulos, empleando la educación física, moral, intelectual y estética. Asimismo se produce la emergencia del oficio de la maestra-jardinera como un sujeto que se constitu-

²⁴ Restrepo y Restrepo. Estado del hombre en *Elementos de Pedagogía*. 1905. Colección Patrimonio Documental. Asignatura 375.238/R436, p. 51. BCUDEA, Medellín.

²⁵ Gobierno Eclesiástico de Medellín. *La educación naturalista. Sus padres y fautores*. 1913. Prensa. Asignatura MP2 392, p. 17. BNC, Bogotá.

²⁶ Colegio María Auxiliadora. Concurso de maestras. 5 de agosto de 1919. Secretaría general. *Crónicas*, f. 4, párrafo 2. Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora (en adelante AHCM), Medellín.

ye a partir de la hibridación de las posiciones de sujeto de la madre como la primera educadora y la maestra de escuela elemental: allí se educa y se enseña a la vez, bajo los principios epistemológicos de la rejilla de la moral católica. La producción de este saber se materializa con la institucionalización de la *cátedra de pedagogía infantil*²⁷ para formar maestras-jardineras y educar a los párvulos al interior de las escuelas normales femeninas.

Apartarlos del peligro, entretenerlos, que se diviertan, educarlos para estar en la presencia de Dios²⁸ es el principal propósito de la maestra-jardinera. Tiene por funciones: “cultivar esas flores preciosas con amor desinteresado, paciente, incansable, inspirado siempre por los inmutables principios de la fe y la esperanza”.²⁹ Los saberes que sustentan su oficio provienen de la “psicología infantil”, la “enseñanza” y la religión a través de la “prudencia, conciencia profesional, virtud y piedad”.³⁰

La educación religiosa es la columna vertebral que sostiene la educación de los párvulos. Si bien no desconoce el papel de la educación física, intelectual y estética es la religión “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”.³¹ La relación entre la inteligencia y la moral infantil son claves al momento de educar al párvulo. “De nada sirve tener un amplio conocimiento sobre la vida cuando no se sabe usar de él.”³² La hermana salesiana relativiza la condición amoral de la infancia para argumentar no sólo el desarrollo moral sino también intelectual de los párvulos.

²⁷ Colegio María Auxiliadora. Visita del Director de Instrucción Pública. Febrero de 1919. Secretaría General. *Crónicas*, f. 10, párrafo 4. АНСМА, Medellín.

²⁸ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 171. Colección Antioquia. BCU-DEA. Medellín.

²⁹ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 172. Colección Antioquia. BCU-DEA. Medellín.

³⁰ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 172. Colección Antioquia. BCU-DEA. Medellín.

³¹ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 172. Colección Antioquia. BCU-DEA. Medellín.

³² Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 173. Colección Antioquia. BCU-DEA. Medellín.

Para llevar a cabo la educación moral de los párvulos se apropian los principios de la fe católica y la enseñanza objetiva de Pestalozzi. Se recomiendan como medios intelectuales para desarrollar la naturaleza espiritual “cuadros, imágenes, pinturas, estatuas, inscripciones [que permitan a la maestra] hacer entrar por los ojos las verdades eternas”.³³ Se enseña primero con los objetos, después con las palabras; se educa por medio de las representaciones mentales que se producen por medio de los sentidos. Según el tipo de impresiones que se les enseñe a los párvulos dependerá la dirección-conducción 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 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, impía, según hubiesen sido las impresiones recibidas en los primeros años.³⁴

La maestra-jardinera para educar intelectual y estéticamente a los párvulos no debe perder de vista cómo se produce la experiencia pestalozziana en el marco de la episteme racional: “concebida como observación, proceso por el cual las sensaciones y percepciones se ascendía a las abstracciones” (Saldarriaga, 2006, p. 5). Ha de tener en cuenta que la “educación intelectual del niño se principia por el hacer, para pasar al sentir y asociar consecuentemente la representación mental con la palabra”.³⁵ Es posible ver funcionando en este enunciado una concepción del conocimiento infantil de origen pestalozziano que reconoce la relación entre el hacer y el decir como sustento epistemológico.

El concepto de interés de procedencia biológica también se evidencia en el discurso de Lanfranco al momento de pensar la enseñanza infantil: “la norma efectiva de su programa debe encontrarla en los mismos niños y va-

³³ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), p. 174. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

³⁴ Lanfranco. Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten). *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918a. 1(6), pp. 174-175. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

³⁵ Lanfranco. Jardines infantiles III. Educación intelectual y estética. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918c. 1(8), p. 226. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

riarla, por lo siguiente año por año, en cada sección, adaptándose a las mentecitas incipientes de los pequeños sin perder de vista el fin de la educación”,³⁶ es decir salvar el alma infantil.

La organización del espacio debe hacerse recreando las condiciones del hogar en el jardín infantil: “ir a la cocina, limpiar, preparar las legumbres para sopa, arreglas los platos y los cubiertos en la mesa, etc.”.³⁷ En caso de contar con el mobiliario y los espacios necesarios se organizarán según las casas *dei bambini* de Montessori. A falta de material será reemplazado por imágenes y se enseñarán a través de las lecciones objetivas. Se elaborarán trabajos con “papel, tiras, greda, paja, arena, palitos, tablitas y con los dones de Fröbel en general”.³⁸

Recomienda sor Honorina que la selección de las imágenes y los objetos que van a ambientar los espacios se debe tener presente que las mismas representen 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”.³⁹

La relación educación estética-ambiente-higiene se configura como una unidad indisoluble para llevar a cabo la máxima realización de esta: la fantasía y el buen gusto. Es por esto que el jardín infantil debe estar “lleno de aire y luz, aseado, ordenado con plantas y flores, con las paredes adornadas de hermosos cuadros y fotografías”.⁴⁰

La apropiación e institucionalización de Pestalozzi, Fröbel y Montessori vía rejilla de la moral católica al interior del Colegio María Auxiliadora de Medellín representó un modo de existencia para que la educación infantil se constituyera en una práctica de saber para el gobierno de los niños, empleando la pedagogía moderna y la teología romana y a su vez sentó las bases para la clasificación escolar de los párvulos y la tierna edad al interior del sistema de instrucción pública.

³⁶ Lanfranco. Jardines infantiles III. Educación intelectual y estética. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918c. 1(8), p. 226. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

³⁷ Lanfranco. Jardines infantiles II. Educación del carácter. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918b. 1(7), p. 227. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

³⁸ Jardines infantiles. II. Educación del carácter. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918b. 1(7), p. 227. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

³⁹ Lanfranco. Jardines infantiles II. Educación del carácter. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918b. 1(7), p. 228. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín.

⁴⁰ Lanfranco. Jardines infantiles II. Educación del carácter. *Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia*. 1918b. 1(7), p. 231. Colección Antioquia. BCUDEA. Medellín

REFLEXIONES PARA SEGUIR PENSANDO EL PASADO-PRESENTE DE LA PEDAGOGÍA INFANTIL COMO UN CAMPO DE SABER

El análisis histórico-pedagógico permitió dar cuenta de la pedagogía infantil como un saber escolar que tiene por objeto el desarrollo armónico de las facultades físicas, morales, intelectuales y estéticas de los párvulos y la tierna edad, recurriendo a los conceptos de educación, desarrollo, cuidado, interés, disciplina, instrucción, enseñanza y libertad. Tuvo como propósito dos fines: la salvación del alma infantil y el desarrollo. Recurre a la primera enseñanza para la transmisión de los saberes elementales necesarios para el ingreso a la instrucción primaria y a la enseñanza infantil como el nivel específico del sistema de instrucción que se ocupa del desarrollo de la etapa intelectual. La educación sensorial o de los sentidos corresponde al discurso que permitió educar a la tierna edad desde su nacimiento hasta los tres años al interior de la primera educación, utilizando como método el amor maternal.

Volver sobre nuestro pasado-presente a través de la noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga, 2016; Zuluaga y Herrera, 2006) requiere problematizar la historicidad de la pedagogía infantil como un saber escolar susceptible de ser usado en la contemporaneidad para llevar a cabo la educación de las infancias y los procesos de formación de los maestros(as)/ pedagogos(gas) infantiles a partir de su reconceptualización como un campo de saber (Zuluaga, 2001, p. 281) que acoge las problemáticas históricas que han configurado la educación inicial, preescolar, infantil y parvularia.

La noción de memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad permite localizar en nuestra memoria objetos de saber, nociones, conceptos, prácticas y estrategias relacionadas con la educación de los párvulos y la tierna edad a través de prácticas de saber: la instrucción elemental, la primera educación y la educación infantil apropiadas e institucionalizadas en Colombia desde finales del siglo XIX hasta finales del XX. Si bien fueron producidas al interior de las tradiciones pedagógicas germana, francófona y anglosajona, no por ello se descarta o se desecha dicho saber en tanto durante la apropiación e institucionalización en la escuela se produce un nuevo saber –el escolar– susceptible de ser reconceptualizado en la contemporaneidad. La recuperación de la historicidad de dichas prácticas de saber bajo el enunciado pedagogía infantil se constituye en una condición de existencia para configurar en el presente

de un *campo de saber* que reconceptualiza la serie *pedagogía-escuela-maestro-cultura*, recurriendo a la historia del saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

Volvemos a nuestro pasado-presente porque algunos conceptos, métodos, prácticas y estrategias de poder que fueron conceptualizados siglos atrás pueden seguir teniendo vigencia en la actualidad y por ello hacen parte de la memoria activa; esta es la condición para hacer parte de la memoria y contribuir a la reconceptualización (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 100), permitiendo la producción de un saber que vuelve sobre el mismo a través de su propia historicidad. Las relaciones *saber pedagógico-infancia-escuela* se constituyen en un haz de relaciones que configura la tríada saber-sujeto-instituciones para incorporar al presente el horizonte conceptual de la pedagogía indispensable para afrontar el presentismo y la ausencia de una tradición y una memoria de saber para educar a las infancias.

La conceptualización como dominio corresponde a una región del saber pedagógico donde se sitúa el saber que ha producido para educar a la infancia –la pedagogía infantil– a partir de las múltiples relaciones entre la enseñanza, el cuidado, el aprendizaje y el desarrollo, entre otros conceptos que actúan como articulares para comunicarse con otras nociones relacionadas tales como formación, libertad, actividad, interés, disciplina, crecimiento, aprestamiento, experiencia, crianza, infancia, párvulo, tierna edad, primera infancia, maestro, pedagogo, educador, institutor, entre otros. El saber de la pedagogía infantil se consolidaría y avanzaría a luz de asimilar cambios, de reformular objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos, conceptos y otros modos de ser sujeto. Esta misión corresponde a los maestros y a los pedagogos que se ocupan de la pedagogía infantil. También para reconceptualizar es necesario reconocer los lazos que la unen a la pedagogía infantil con los campos conceptuales (sin olvidar que un saber puede estar cruzado por diferentes campos conceptuales) que le brindan apoyo para consolidarse como campo de saber.

Parte de las tareas que se requieren para la construcción de un campo de saber para la pedagogía infantil exige volver a los pedagogos (tanto extranjeros como criollos) entendidos como “fundadores de discursividad” (Foucault, 2010, p. 34), dado que sus planteamientos aún están presentes en conceptos, prácticas y búsquedas en la contemporaneidad, pero enunciados desde otros discursos diferentes a la pedagogía como, por ejemplo, los conceptos de interés, libertad y desarrollo para llevar a cabo la atención integral a la primera infancia.

La pedagogía infantil como campo de saber es una región del saber pedagógico susceptible de reconstruir históricamente a partir de la relación *infancia-educación-enseñanza-desarrollo-aprendizaje-cuidado* con otros conceptos del saber pedagógico en busca de su historicidad, apoyando de este modo la construcción de la memoria activa. La pedagogía infantil como campo de saber tiene la potencia y la capacidad de historiar aquello que aún persiste, apropiarse y transformar los aportes de disciplinas y saberes afines y así generar nuevos conocimientos y nuevas problematizaciones que permitan hacerle frente a la crisis de la educación de las infancias y la escuela, del oficio del maestro/pedagogo infantil, de la profesión docente y la emergencia de las culturas infantiles.

Este artículo se constituye en un primer paso para la constitución de un campo de saber para la pedagogía infantil. Volver sobre nuestra memoria para problematizar el presente a través de las fuentes primarias que constituyen el archivo histórico de la práctica pedagógica colombiana, es la primera tarea a emprender para cumplir con dicho cometido. Proponemos un primer acercamiento a la memoria activa del saber pedagógico a partir de las siguientes relaciones conceptuales:

RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA-DESARROLLO-CUIDADO-APRENDIZAJE INFANTIL

Hoy cuando las políticas públicas de primera infancia en Colombia excluyen a la *enseñanza* como uno de los conceptos articuladores de la educación inicial, al asumirlo como una práctica de transmisión y de alfabetización prematura y no como objeto de saber relacional (Zuluaga, 1999) que se vincula a través de la política, la cultura, la estética, el lenguaje y el pensamiento, se está restringiendo la posibilidad de que los niños y las niñas se constituyan como sujetos a través de la cultura que se apropia y se produce en la escuela como saberes elementales (Hébrard, 1989) y escolares (Ríos, 2015; Álvarez, 2015).

Si retomamos las relaciones de saber que la enseñanza ha establecido con conceptos como, por ejemplo, el de aprender de procedencia comeniana (Zuluaga et al., 2003) para llevar a cabo la reconceptualización (Zuluaga y Echeverri, 2003) del aprendizaje conductual, dotaríamos al maestro/pedagogo infantil de un discurso y una práctica ya no para producir el desarrollo de habilidades y destrezas, sino de procesos que tomen por objeto el entendi-

miento y el pensamiento infantil para educar a las infancias tanto en escenarios escolares como no escolares, de la mano de los conceptos de interés tanto biológico como cultural como fuentes de conocimiento y soportado en el concepto de desarrollo infantil encargado de velar por el reconocimiento permanente de la naturaleza infantil (Marín, 2012).

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 (Zuluaga et al., 2003), desplazaron, negaron e invisibilizaron la tradición que el saber pedagógico en nuestro país se 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 nos reta a problematizar la educación de las infancias más allá de las fronteras disciplinares y situarnos desde los campos de saber. Configurar la pedagogía infantil como un campo de saber nos reta a pensar desde una perspectiva plural y abierta que parte de las tensiones constitutivas entre la pedagogía, las ciencias, disciplinas, saberes y las prácticas sociales que se han ocupado de la infancia y desde allí plantear otras relaciones de saber-poder-subjetivación entre los distintos conceptos que han constituido la naturaleza infantil (Marín, 2012), tanto moderna como contemporánea. En él la serie *enseñanza-cuidado-aprendizaje-desarrollo infantil* se constituirá en el eje que permitiría la intersección de saberes y prácticas que se producen en el marco de la cultura.

CONCLUSIONES: ALGUNAS TENSIONES Y RELACIONES PARA SEGUIR PROBLEMATIZANDO LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA INFANTIL EN EL PRESENTE

Este apretado recorrido histórico-pedagógico en búsqueda de la historicidad de la pedagogía infantil como un saber escolar permite recuperar algunas de las prácticas y discursos para llevar a cabo la educación de la primera infancia en la contemporaneidad a través de la memoria activa del saber pedagógico.

La pareja *enseñanza-cuidado*, si bien hoy es objeto de tensiones entre la educación preescolar, la educación infantil y la educación inicial, vale la pena problematizarla a la luz de los aportes de Pestalozzi y reconceptualizarla para

ser usada en el presente a través del discurso que ha producido por la instrucción elemental: enseñando los saberes elementales a partir de la apropiación que hace la escuela de la cultura y a su vez promoviendo la conservación de la vida a través del cuidado infantil.

Hoy cuando hemos naturalizado la feminización del magisterio como un discurso inherente a la formación y al ejercicio profesional de las maestras/pedagogas/educadoras infantiles que ejercen en la educación inicial, infantil, preescolar y primaria, se hace necesario reconceptualizar la relación/tensión *el amor maternal-educación infantil-feminización*, con el propósito de construir otros dispositivos de formación en el marco de los estudios de género y por ahí de paso producir otro tipo de subjetividades infantiles en respuesta a las prácticas de infantilización por exceso de protección de la maestra-madre.

La experiencia educativa que se institucionalizó a principios del siglo xx en el Colegio María Auxiliadora de Medellín se vuelve susceptible de reconceptualizar para ser usada en el presente, pues allí se fue configurando el oficio de la maestra-jardinera a partir de la relación *enseñanza infantil-desarrollo* como conceptos que permitieron la objetivación de la educación de los párvulos. En el marco de los procesos de formación de maestras, educadoras y pedagogas infantiles como en las modalidades de educación inicial se les apropian como objetos en tensión por parte de la psicología, las artes plásticas, las ciencias cognitivas y las neurociencias especialmente. Recuperar los procesos que hicieron posible su emergencia permite reconocer que nuestro presente está hecho de una serie de luchas de saber-poder que hacen del lenguaje un instrumento para producir verdades, realidades, prácticas, sujetos, instituciones, estrategias y a su vez plantear otros usos más allá de las violencias epistémicas que hoy atraviesan la educación de las infancias y que en la actualidad hay llevado a sustentar los procesos educativos desde una mirada biológica, excluyendo el papel del maestro como artesano de la humanidad a partir de las relaciones que históricamente ha tejido la enseñanza como objeto relacional con la cultura, el aprender, el interés y por supuesto el desarrollo infantil.

La concepción del desarrollo armónico de las facultades físicas, morales, intelectuales y estéticas que se produce a partir de los métodos de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para llevar a cabo la educación de los párvulos y la tierna edad es de gran valor para enfrentar las discusiones contemporáneas del desarrollo infantil, en tanto permiten conceptualizar la naturaleza infantil desde la memoria activa del saber pedagógico, rompiendo con los universalismos de la psicología del desarrollo, en tanto el desarrollo armónico de

las facultades infantiles se produce en un diálogo entre la cultura infantil y el oficio del maestro.

La tensión instrucción-educación expuesta en el artículo permite comprender algunas de las luchas de saber-poder-subjetivación que posibilitaron la emergencia de la pedagogía infantil como saber escolar. Volver a ellas en el presente es clave para analizar las exclusiones e invisibilizaciones de nuestra memoria cultural, y a su vez es un instrumento político que permite la historicidad para enfrentar la crisis de las sociedades contemporáneas en donde la tradición se convierte en sinónimo de tradicional, lo que impide constituir un círculo académico entre maestros y pedagogos tal y como lo planteó Herbart para la tradición pedagógica germana. La recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como saber escolar es un primer paso para realizar una historia de conceptos que permita ser usada en la contemporaneidad como campo de saber.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Caicedo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Historia da Educação*, 15(54), 22-44.
- 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, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y Saberes*, 37, 25-36.
- Cárdenas, O., Contreras, M. y Navarro, D. (2011). La preescolarización del niño en la educación pública colombiana, 1960-1964. *Revista Aletheia*, 3(2), 20-45.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 15-30.
- Fayad, J. y Ortiz, L. (2012). *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo xx: genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía/Universidad del Valle.

- Fernández, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 47-58.
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* Córdoba: Ediciones literales.
- Hébrard, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista Educación*, 288, 65-104.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kramer, S. (1981). *História e política da educação pré-escolar no Brasil –uma crítica à educação compensatória* (Tesis de maestría). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Kuhlmann, M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- León, C. (2012). Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 37, 9-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>
- Loaiza, G. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia Crítica*, 34, 62-69.
- Londoño, P. (2004). Desarrollos y logros de la educación. En *Religión, cultura y sociedad en Colombia: Medellín y Antioquia, 1850-1930* (pp. 217-248). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, D. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: la constitución de una naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes*, 37, 34-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>
- Martínez, A. (2004). Expansión vertical: del cuidado de los niños a la educación inicial. En *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina* (pp. 138-140). Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En O. Zuluaga et al. (comp.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 129-162). Bogotá: Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Martínez, A. y Álvarez, A. (2013). Algunas claves para entender el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. En A. Álvarez, *La educación inicial en Iberoamérica: tendencias*

- recientes y perspectivas* (pp. 28-42). Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo-CINDE-Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., Ruiz, A. y Vargas, G. (2016). Presentación, ¿epistemología de la pedagogía? En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (coords.), *Epistemología de la pedagogía. Cátedra doctoral* (pp. 9-16). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo xx. Salud, educación, familia, recreación, maltrato, asistencia y protección*. Bogotá: Planeta.
- Noguera, C. (2012). Pedagogía y gobierno: una mirada panorámica. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (pp. 19-40). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Pedagogía y Saberes*, 65, 43-60. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Olaya, M. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo xx. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 207-213.
- Orellana, M. y Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (pp. 19-102). Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, 19, 31-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.19pys31.42>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8, 75-96.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Revista Nómadas*, 25, 98-108.

- 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 C. Sanchidrián y J. Ruiz (coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Sanchidrián, C. et al. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848)*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas (CIED)-Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En J. Sáenz; O. Saldarriaga y A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (pp. XI-XXV). Tomo I. Bogotá: Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/ Ediciones Uniandes/ Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre Editores/ Anthropos.
- Zuluaga, O. (2001). Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía. En M. Henao y J. Castro (comps.). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999*. Tomo I (pp. 281-291). Bogotá: COLCIENCIAS/SOCOLPE.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. Zuluaga (comp.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Bogotá: Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O. (2016). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En A. Martínez, A. Ruiz, A. y G. Vargas (comps.), *Epistemología de la pedagogía. Cátedra doctoral* (pp. 69-102). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo. En O. Zuluaga (comp.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 73-109). Bogotá: Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Zuluaga, O. y Herrera, S. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En H. Quiceno (comp.). *Territorios*

- pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, volumen 1, (pp. 91-102). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Nacional Superior de Pedagogía.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. En O. Zuluaga (comp.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Zuluaga, O., y Marín, D. (2006). Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, 10, 60-87.

OTRAS FUENTES

Archivos

- AHCMA Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora, Medellín.
- BCUDEA Biblioteca Central Universidad de Antioquia, Medellín.
- BNC Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.
- CEDED Centro de Documentación Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Hemerografía

- Periódico *El Álbum de los Niños*.
- Periódico *El Maestro de Escuela*.
- Periódico *La Escuela Normal*.
- Revista de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico.
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia.