



autor : Daniela Alonso Castro
título : Dream
año : 2022



La enseñanza infantil: debate contemporáneo sobre la educación en la primera infancia*



Volumen 8 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23571

Early Childhood
Education:
Contemporary Debate
on Early Childhood
Education

Educação
infantil: debate
contemporâneo sobre
a educação infantil

Sonia Milena Uribe-Garzón** 
Óscar Leonardo Cárdenas-Forero*** 

Fecha de recepción: 10-08-2025

Fecha de aprobación: 02-09-2025

CÓMO CITAR

Uribe-Garzón, S. M. y Cárdenas-Forero, Ó. L. (2025). La enseñanza infantil: debate contemporáneo sobre la educación en la primera infancia. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23571. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23571>

* Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (CINDE). Integrante del equipo pedagógico Maestros en Colectivo, constituido por los maestros y maestras del sector público y privado. Fundado hace más de una década, que se interesa por deliberar alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA). sonia.smug80@gmail.com

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (CINDE). Docente, colegio Entre Nubes Sur Oriental y Universidad del Tolima. Director del grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares e integrante del equipo pedagógico Maestros en Colectivo, constituido por los maestros y maestras del sector público y privado. Fundado hace más de una década, que se interesa por deliberar alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA). olcardenasf@ut.edu.co





Volumen 8 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23571

RESUMEN

Este estudio, en una perspectiva genealógica, tiene como objetivo analizar cómo la enseñanza infantil ha sido reconfigurada en una contemporaneidad que exalta el aprendizaje como principio organizador del desarrollo humano. Se parte del reconocimiento de un giro discursivo en el que aprender se impone como condición para optimizar la vida, especialmente en relación con la primera infancia y su cerebro. Metodológicamente, se indagan las condiciones de posibilidad que han permitido esta transformación, a partir del análisis de enunciados, prácticas y tecnologías que han desplazado la enseñanza hacia la promoción de experiencias tempranas, ambientes de aprendizaje y estimulación de funciones ejecutivas. Los resultados evidencian que la enseñanza se acopla a un régimen pedagógico que forma subjetividades aprendientes, autónomas y comunicativas, aunque conserva su operatividad como método. Se concluye que este régimen configura una pedagogía centrada en la estimulación y la gestión de habilidades blandas, consolidando una nueva racionalidad sobre la primera infancia y su educabilidad.

Palabras clave: aprendizaje; educación temprana; enseñanza infantil; primera infancia

ABSTRACT

This study aims, from a genealogical perspective, to analyze how early childhood education has been reconfigured in a contemporary era that exalts learning as an organizing principle of human development. It begins by recognizing a discursive shift in which learning is imposed as a condition for optimizing life, especially in relation to early childhood and the brain. Methodologically, it investigates the enabling conditions that have allowed for this transformation, based on the analysis of statements, practices, and technologies that have shifted teaching toward promoting early experiences, learning environments, and stimulating executive functions. The results show that teaching is coupled with a pedagogical regime that forms autonomous, communicative learners, while retaining its operational value as a method. It concludes that this regime configures a pedagogy centered on the stimulation and management of soft skills, consolidating a new rationale for early childhood and its educability.

Keywords: learning; early childhood education; early childhood; early education

RESUMO

Este estudo, em uma perspectiva genealógica, tem como objetivo analisar como o ensino infantil tem sido reconfigurado em uma contemporaneidade que exalta a aprendizagem como princípio organizador do desenvolvimento humano. Parte-se do reconhecimento de uma virada discursiva na qual aprender se impõe como condição para otimizar a vida, especialmente em relação à primeira infância e ao seu cérebro. Metodologicamente, investigam-se as condições de possibilidade que têm permitido essa transformação, a partir da análise de enunciados, práticas e tecnologias que deslocaram o ensino para a promoção de experiências precoces, ambientes de aprendizagem e estimulação de funções executivas. Os resultados evidenciam que o ensino se acopla a um regime pedagógico que forma subjetividades aprendentes, autônomas e comunicativas, ainda que conserve sua operacionalidade como método. Conclui-se que esse regime configura uma pedagogia centrada na estimulação e na gestão de habilidades socioemocionais, consolidando uma nova racionalidade sobre a primeira infância e sua educabilidade.

Palavras-chave: aprendizagem; educação infantil; ensino infantil; primeira infância

Introducción

Desde finales de la década de 1960, el gobierno nacional emprendió la labor de intervenir, programar, agrupar, organizar y regular el campo de la enseñanza infantil, con el fin de incluirla en el sistema educativo nacional colombiano, para entonces caracterizado por la desorganización y la ausencia de una reglamentación oficial (Libreros, 8 de noviembre de 1959). A partir de ese momento, comenzaron a institucionalizarse en el país modos singulares de concebir la enseñanza infantil y de definir lo que debía enseñarse a los niños durante sus primeros años, así como los propósitos, los contenidos y las condiciones que dicha enseñanza debía asumir.

Cada una de estas configuraciones obedeció a condiciones históricas determinadas, que legitimaron modos específicos de comprender la enseñanza infantil. En un informe elaborado en 1959 por el profesor Eleazar Libreros, entonces jefe de la Sección Primaria del Ministerio de Educación Nacional, la enseñanza infantil fue enunciada en relación con dos elementos principales. Por un lado, un plan que incluía actividades vinculadas al lenguaje, la prelectura, la iniciación al conocimiento del número y del mundo físico, la higiene y la estética, entre otros aspectos. Por otro, asignaturas y materiales didácticos dirigidos a la orientación intelectual y espiritual del niño antes de la edad escolar, particularmente en los jardines infantiles —*kindergarten*—. Esta forma singular, más que promover una enseñanza sistematizada, puso el acento en el desarrollo armónico de la personalidad infantil, en su adaptación al medio social y en la preparación del niño para su ingreso a la escuela primaria.

Se enunció entonces una modalidad de enseñanza infantil que, desde el discurso oficial de la época, asumía un carácter *eminente educativo*, más allá de la simple *instrucción común*, de la *enseñanza de conducta correcta* o de las *conveniencias del intercambio social*. Una enseñanza encaminada a la adaptación del niño a su entorno inmediato —escolar y social—, a sus condiciones, reglas y determinaciones. Desde luego, la enseñanza infantil comenzó a establecerse como un objeto estratégico de intervención pedagógica y gubernamental, así como un

mecanismo primordial en los modos de subjetivación temprana.

Más que limitarse a instruir, su función se definió como educativa, encauzada a guiar las primeras experiencias infantiles y a suscitar, de forma progresiva, las expresiones de su inteligencia y su sensibilidad. Como resultado de lo anterior, la enseñanza infantil no solo incorporaba y organizaba contenidos, propósitos y metodologías, sino que intervenía activamente en la configuración de una subjetividad infantil ajustada a una idea normativa de desarrollo, a las exigencias del entorno y a la racionalidad de la época. Es decir, una subjetividad precoz, compleja e inacabada (Jiménez, 2012), de cuidado y de conocimiento, propia de las tendencias, apetencias e inclinaciones positivas y negativas del hombre que se encontraban en potencia (Sáenz *et al.*, 1997); un "alma leve" que debía protegerse (Álvarez-Gallego, 1999); un "cuerpo para ser amado y educado" (Narodowski, 1994, p. 31). La consigna para la enseñanza infantil era específica: "El niño debe ser el eje de todo programa educativo" (Martínez-Martínez, 1974, p. 21).

Cabe señalar que, en determinado momento, la enseñanza infantil irrumpió también como una estrategia dirigida a enfrentar los graves problemas sociales y criminales de la época (Hierro-Santacruz, 1962), entre ellos la mendicidad, la vagancia y la delincuencia infantil, atribuidos a una infancia abandonada y desprotegida. En estos términos, se configuró como una acción anticipada para modificar tempranamente la conducta y las *malas costumbres* que hacían de los niños sujetos *inadaptados* y perturbadores del orden social. Lograr este objetivo significaba *sacar al niño del mal ambiente* que lo rodeaba, evitar que *obrara mal* y construir un *ambiente cariñoso* en el que se le enseñara a amar la paz y la tranquilidad. Se entendía que, al hacer al niño sociable, "se le hace comprender el fundamento de las relaciones humanas y el respeto que debe a sus semejantes" (Gómez-Granados, 1941, citada en Martínez, 2001, p. 143).

Esta formación moral, que, según Gómez (1941, citada en Martínez, 2001), se centraba en el desarrollo de la sociabilidad infantil, el amor a Dios y a los padres, la obediencia, el respeto y la franqueza, se consideraba el principio fundamental para su

constitución como sujeto moral. Más allá de una función propiamente educativa, la enseñanza infantil cumplía un propósito moralizante, de ajuste conductual y de adoctrinamiento religioso, para formar "seres sociales" y "sociables" (Martínez, 2001, p. 143). En este escenario, la enseñanza infantil fue concebida como una práctica de "higiene infantil —higiene espiritual y física—" (*El Tiempo*, 4 de junio de 1966, p. 4), a partir de la cual se pretendía intervenir tempranamente la conducta mediante dispositivos preventivos, correctivos y formativos.

Se aseguraba entonces que, por medio de esta enseñanza, debían introducirse "todas las formas de la higiene —prevención y tratamiento, readaptación y enseñanza—", en la medida en que "todo es cosa de higiene. De salud espiritual y física. De empeños educativos que deben comenzar desde muy temprano" (*El Tiempo*, 4 de junio de 1966, p. 4). En otras palabras, la infancia se convirtió en objeto de una *pedagogía higienista* que buscaba subjetivar y moldear sus cuerpos, hábitos, comportamientos y moral desde los primeros años.

Unos años más tarde, Gilma Martínez, asesora del Ministerio de Educación Nacional, sostuvo que entre los propósitos de la enseñanza preescolar debía considerarse no solo "relievar el valor humano del niño" (Martínez-Martínez, 1966, párr. 2), promoviendo un trato más considerado, respetuoso, afectivo y humano, sino también "facilitarle por todos los medios posibles el desarrollo físico natural" (párr. 4). Para ello, se requería rodearlo de un ambiente propicio en el que pudiera manifestar su vida emocional, capacitarlo para que se bastara a sí mismo, coadyuvarlo en su adaptación a la vida escolar y dotarlo de experiencias suficientes, acordes con su edad, para que desarrollara sus sentidos y su mente y, así, enriqueciera su lenguaje y su capacidad expresiva (Martínez-Martínez, 1966).

La enseñanza infantil se enfocó entonces en propiciar las condiciones esenciales para la formación integral del niño, haciendo de la información un asunto secundario (Betancur-Mejía, 1966). Por esta razón, más que sustentada en un enfoque academicista, se enunció preliminarmente como un mecanismo para el desarrollo armónico del niño —en concreto, el

desarrollo senso-motor (Martínez-Martínez, 1974)—, en términos del desarrollo de sus sentidos y facultades mentales, de la maduración emocional, de la formación de hábitos de salud, de conducta social y de trabajo, y de la ampliación de su lenguaje y capacidad expresiva (Betancur-Mejía, 1966).

En ese tránsito a institucionalizar la infancia, la enseñanza infantil fue constituyéndose en un mecanismo para intervenir tempranamente la vida del niño, no solo para favorecer su desarrollo físico y mental, sino también para amoldar y modelar aspectos como el lenguaje, la imaginación, el interés y la sociabilidad (Betancur-Mejía, 1966). Esta racionalidad pedagógica se acopló con el juego y con las unidades de actividad como dispositivos estratégicos de conducción de la conducta infantil. A finales de la década de 1960 emergieron funciones distintas atribuidas a la enseñanza infantil, como, por ejemplo, la realización de *labores preescolares* —discriminación sensorial, coordinación motriz, ampliación del lenguaje— asociadas con la formación de hábitos de orden, salud, aseo y civismo, y con la preparación para la escritura, la lectura y el cálculo (Martínez-Martínez, 1968).

La enseñanza infantil fue reorientada hacia una serie de *ejercicios de aprestamiento* y de *ejercitación previa*, centrados en las actividades manuales y en el desarrollo auditivo y muscular. Estas prácticas, lejos de concebirse simplemente como instrucción, se legitimaron como medios para responder a las aparentes necesidades e intereses de los niños, pues promovían su espontaneidad, iniciativa y capacidad para valerse por sí mismos (Martínez-Martínez, 1974). Este desplazamiento estuvo acompañado por un saber psicológico que requirió fundamentar las actividades educativas del nivel preescolar en el conocimiento del desarrollo infantil. En consecuencia, los procesos pedagógicos y los recursos educativos fueron reorganizados para integrarse a ese nuevo imperativo de intervención precoz, articulando expresividad, comunicación y comportamiento a una norma del desarrollo funcional.

En las décadas posteriores, se mantuvo y consolidó el principio de una enseñanza infantil orientada al logro de un *desarrollo integral*, definido en términos de los aspectos físicos, psicosociales, intelectuales y

éticos del niño (Acosta *et al.*, 1978). Esta noción de integralidad reforzó la idea de que enseñar consistía en acompañar y promover la acción infantil, bajo el supuesto de que esta emerge espontáneamente si se le dispone un entorno adecuado. El juego se ubicó, en este escenario, como la actividad privilegiada de la enseñanza infantil, dirigida a promover, precisamente, la acción propia del niño (Acosta *et al.*, 1978).

Por su parte, Acosta *et al.* (1978) sostuvieron que la experiencia activa con los fenómenos y los objetos reales constituía la base fundamental de la actividad educativa y del aprendizaje, al estimular el conocimiento y las capacidades mentales. En esta racionalidad, la enseñanza infantil fue encaminada hacia un desarrollo intelectual mediado por las experiencias motoras y sensoriales, hecho que consolidó la idea de que el niño aprende a partir de su interacción directa con el entorno. La acción infantil se convirtió en uno de los principios educativos y dio lugar a una serie de prácticas centradas en el juego, el trabajo y la manipulación de objetos concretos.

Se establecieron así prácticas educativas estructuradas como la actividad orientada, la actividad al aire libre, la actividad de juego-trabajo y las rutinas escolares, que funcionaron como mecanismos de *conducción de la conducta* infantil. Este régimen de enunciación reconfiguró la enseñanza infantil para exponerla no como transmisión de un contenido escolar, sino como la gestión de experiencias formativas enfocadas en modelar al niño a partir de parámetros establecidos por lo que se consideró el desarrollo infantil.

La enseñanza infantil se tradujo en un conjunto de rutinas diarias que la jardinera debía ejecutar cuidadosamente. Estas prácticas no solo organizaban el tiempo escolar, sino que funcionaban como estrategias de normalización orientadas a la formación de hábitos de orden, limpieza y disciplina corporal. Actividades como el lavado de manos, la preparación para el almuerzo, la reorganización del comedor, el descanso, el arreglo del lugar de trabajo y la salida (Acosta *et al.*, 1978) operaban como dispositivos pedagógicos que regulaban el cuerpo infantil e intervenían en sus ritmos y comportamientos. El valor de la enseñanza infantil se reafirmó por el papel asignado

a los materiales educativos, entendidos como el conjunto de elementos reales o figurados, naturales o artificiales, formulados y empleados por el maestro para conducir el aprendizaje (Martínez y Vera, 1969).

Junto con los principios de acción, juego y experiencia, la enseñanza infantil se acopló progresivamente a la idea instalada del desarrollo psíquico del niño como nuevo objeto de intervención educativa. Concha-Perdomo y Jiménez-Caballero (1985) sostuvieron que dicho proceso debía fundarse en una serie de aspectos que inscribían a la infancia en un entramado de determinaciones sociales, culturales y psicológicas. Entre estos principios destacaron el reconocimiento del niño y de su proceso educativo como actos sociales, la colectividad infantil como unidad de análisis, el contexto sociocultural como marco de referencia, la actividad infantil y el juego como expresiones del desarrollo psíquico y fundamento de la intervención pedagógica. Con esto, se reafirmó la imagen del adulto como orientador de la actividad infantil y como miembro activo de la comunidad educativa. La enseñanza infantil comenzó a reconfigurarse como un modo de operar sobre las relaciones sociales que el niño establece dentro de un entorno controlado y dispuesto por el maestro.

En este orden singular, la enseñanza infantil promovida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se encaminó a afianzar la dimensión emocional del niño, fomentando su vínculo con el adulto, consigo mismo y con el entorno que lo rodeaba. Esta racionalidad pedagógica prescribió la manipulación de objetos como mecanismo para acceder al mundo y a sí mismo, e instauró el juego de roles como una actividad esencial para iniciar la formación de su personalidad dentro del proceso educativo. Este juego no solo operó como medio de expresión infantil, sino como acción de socialización anticipada mediante la cual se buscaba incorporar al niño a la vida adulta y prepararlo para su tránsito a la escuela a través de *actividades de aprestamiento*. En los jardines infantiles del Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta lógica se acopló con mayor énfasis al aprestamiento escolar a través de ejercicios de prelectura, preescritura, prematemática y comunicación (Martínez-Martínez, 1974).

Con la publicación del documento *Currículo de preescolar*, a comienzos de la década de 1980, el MEN institucionalizó una manera singular de comprender la enseñanza infantil, articulada a un modelo de desarrollo integral y a un conjunto de saberes disciplinares (Delgadillo *et al.*, 1987). La enseñanza infantil se basó en los aspectos socioafectivos, intelectuales, de la percepción y la motricidad, del lenguaje y de la creatividad; al tiempo que se distribuyó en áreas del conocimiento como la educación física, estética, sexual, religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, prelectoescritura y prematemática (Delgadillo *et al.*, 1987). A partir de estos componentes, procesos, actividades y contenidos formulados en este documento, se procuró apoyar y modificar las prácticas del docente e innovar en el aula como condición para lograr una *mejor educación*.

Más allá de sus formulaciones explícitas, la enseñanza infantil operó durante estas décadas como una práctica, un método, una acción y un modo de planeación del trabajo pedagógico inscrito en un orden singular de racionalidad pedagógica y estrechamente relacionado con el quehacer del maestro. Se la concibió como un conjunto de acciones orientadas a asegurar determinados aprendizajes en los niños, conforme con unos objetivos educativos previamente definidos. En este contexto, la enseñanza se tornó subsidiaria del aprendizaje infantil, subordinada a las políticas educativas, a las exigencias sociales y a los requerimientos económicos. Así dispuesta, debía garantizar que los niños incorporaran los valores, conocimientos y habilidades necesarios para su integración social, desempeño escolar y bienestar futuro.

De hecho, se expresó como un acto planificado por el maestro, sustentado en estrategias como el juego —concebido como "actividad típica del niño" (Martínez y Vera, 1969, p. 3)—, en el uso de materiales educativos y en la transmisión de contenidos y procesos considerados necesarios para el desarrollo infantil y la preparación escolar. Esta configuración se apoyó en un entramado de saberes pedagógicos que, a partir de Rousseau, Decroly, Montessori y Piaget, entre otros, legitimaron una visión naturalizada del niño como sujeto activo y social. Tales discursos no solo dotaron de coherencia teórica a la enseñanza

infantil, sino que instalaron un régimen prescriptivo que *normatiza* modos específicos de intervenir, observar y formar al niño. Asimismo, vincularon íntimamente las prácticas pedagógicas con el ideal del desarrollo y la escolarización progresiva.

Esta racionalidad ha perdurado con matices, diferenciaciones y transformaciones en las instituciones de educación infantil a lo largo del tiempo, funcionando según los propósitos educativos de cada época. Sin embargo, cabe cuestionar las fronteras de esta continuidad: ¿se ha reducido la enseñanza infantil a la disposición de materiales, ambientes y actividades dirigidas a gestionar el desarrollo o preparar para la escolarización?; ¿no es posible pensar otros modos de comprender la enseñanza infantil, especialmente cuando el orden de las cosas ha sido profundamente modulado? De estos cuestionamientos surge el presente análisis: reflexionar si existe otra posibilidad. Si existe, ¿cuál sería?, ¿bajo qué condiciones históricas se ha hecho posible esta forma de enseñanza? y ¿cómo se ha consolidado como única? En lugar de reafirmar su necesidad o funcionalidad, se propone problematizar sus fundamentos, sus desplazamientos y su inscripción en un régimen que hoy organiza las maneras de ver, de hablar y de actuar sobre la infancia.

Precauciones metodológicas

Esta aproximación exploratoria adopta un enfoque genealógico orientado a cuestionar las condiciones históricas que posibilitaron la emergencia de la enseñanza infantil como una práctica del quehacer del maestro, hoy vinculada al aprendizaje cerebral anticipado. Se articula a una relación entre archivo, tematización y enunciado, operaciones que posibilitan problematizar los regímenes que dicha práctica ha constituido. Lejos de buscar verdades universales, se rastrean las contingencias, discontinuidades y formaciones discursivas que han configurado el presente educativo de la enseñanza infantil.

Por tanto, no se trata de seguir el rastro de alguna constancia antropológica o cronológica, sino de producir una historia efectiva que permita un análisis no convencional de las condiciones históricas que han hecho posible que la enseñanza infantil se

constituya, en el presente, de modos singulares. Con ello, se tomar distancia crítica de estas formas para abrir la posibilidad de otras maneras de comprenderla, localizarla y movilizarla, más allá de un simple método, del accionar del maestro en el aula o del acoplamiento de la enseñanza infantil —simplemente— con el aprendizaje temprano o con el estímulo de funciones ejecutivas y competencias cerebrales.

Un posible nuevo orden de la enseñanza infantil

En 1990, en el marco de la Conferencia Mundial *Educación para Todos*, Unesco afirmó que el aprendizaje comenzaba temprano. Con esta declaración reforzó un enunciado que ya venía circulando con insistencia en distintos ámbitos: que el aprendizaje iniciaba mucho antes del ingreso a la escuela formal. Leonardo Yáñez (2013), funcionario de la Fundación Bernard van Leer, advirtió que, al hablar del “aprendizaje en la primera infancia”, suele aludirse únicamente a la educación preescolar; sin embargo, señaló que, cuando dicha educación comienza, en la mayoría de los niños ya se han asentado las bases y los bloques más importantes del aprendizaje. Con ello se ratificaba la idea de una anterioridad estructural del aprendizaje respecto de la escolarización y se desplazaba el interés educativo hacia momentos cada vez más prematuros de la vida, instalando a la primera infancia como un territorio pedagógico reciente por intervenir.

Este modo de ser del aprendizaje contribuyó a que la política educativa contemporánea orientara su interés hacia la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (Ball, 2009). Este giro, en palabras de Biesta (2017), se denominó *aprendizaje a lo largo de la vida*. A la vez, dicho giro incidió en la educación inicial, donde se intensificaron las preocupaciones por las maneras en que se estaba produciendo el aprendizaje temprano, así como por los dispositivos encargados de propiciarlo. Más aún cuando organismos como el Banco Mundial (2022) aseguraron que el “aprendizaje estaba en crisis” y que, en muchas partes del mundo, asistir a la escuela no garantizaba aprender (Banco Mundial, 2019). En consecuencia, la solución planteada fue intensificar la intervención temprana, como si anticipar el aprendizaje fuera el modo de evitar su fracaso futuro.

Organismos como Unicef (2022) declararon que todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, y estudios como los de Cárdenas-Cáceres *et al.* (2018) insistieron en el valor del desarrollo cerebral temprano para el aprendizaje emocional y cognitivo. No obstante, Cuesta-Moreno y Reyes-Galindo (2022) alertaron sobre los riesgos de reducir la enseñanza al aprendizaje, pues ello opacaba la complejidad de la práctica del profesor, que no se agotaba en las transformaciones observables de las conductas y las habilidades individuales, sino que repercutía en la subjetividad y en las formas de habitar el mundo.

Estas condiciones enunciativas trasladaron el foco hacia el aprendizaje y reconvirtieron el sentido y el valor de la enseñanza infantil en función de una preparación temprana que permita adquirir las competencias necesarias para un aprendizaje permanente, desarrollar el propio potencial y asegurar un mejor futuro en la adultez. En esta línea, el Grupo Banco Mundial (2014) insistió en invertir en la educación inicial como estrategia para formar las bases cognitivas, cerebrales, socioemocionales y ejecutivas que, según su enfoque, acompañarían a los niños durante toda su vida.

En esta perspectiva, la enseñanza infantil fue modulada como una estrategia alineada con el aprendizaje cerebral temprano, orientada a optimizar anticipadamente el desarrollo. Se articuló así con el propósito de formar competencias, funciones ejecutivas, capacidades cerebrales, cognitivas y emocionales, y habilidades blandas —comunicación, autocontrol, adaptabilidad, resiliencia o empatía (Genuine School, 2024)— mediante estrategias como las experiencias tempranas, los ambientes de aprendizaje, las actividades rectoras y la estimulación sensorial adecuada.

La afirmación de que se *aprende a aprender* y de que el aprendizaje —más allá de la educación formal— debía extenderse a lo largo de la vida transformó profundamente el orden educativo. La enseñanza infantil pasó a centrarse en favorecer el aprendizaje temprano, incluso desde el nacimiento y el primer vínculo con los cuidadores. En este marco, la crianza comenzó a ser concebida como una oportunidad decisiva para cimentar las bases del éxito futuro. Así, madres, padres y cuidadores fueron investidos como

los arquitectos del desarrollo infantil, al ser considerados capaces de incidir directamente en las experiencias que moldean el cerebro del niño y dirigen su desarrollo (Unicef, 2018).

A pesar de las alteraciones recientes en los fines y modos de la enseñanza infantil, cabe cuestionarse si esta aún conserva la connotación tradicional que la inscribe en el contexto escolar como una acción organizada, planificada, anticipada y sistemática (Acosta, 2011). Esto es, como una práctica que interviene en lo más vital de un ser humano, en su *carne viva*, en lo más íntimo de su integridad (Acosta, 2011). Esta concepción, centrada en garantizar aprendizajes, tiende a simplificar la enseñanza infantil como un acto externo, instrumental, subordinado a mejorar el aprendizaje, y limita la posibilidad de pensarla en otras claves.

Según Martínez-Boom (2003), la enseñanza suele abordarse desde una lógica de rescate, de recuperación o de mejora como práctica, centrada en definir lineamientos o estrategias para su progreso. Pocas veces se considera la posibilidad de pensarla de otro modo: no como una técnica a perfeccionar, sino como una categoría susceptible de desplazamiento y resignificación; como un lugar para el ejercicio del pensamiento (Martínez-Boom, 2003). Pensarla así —como *libre incursión en lo nuevo*— permite deslocalizar el acento del *cómo* se enseña hacia el sentido mismo de la enseñanza infantil. Esto abre la posibilidad de interrogarla como un problema fundamental de la educación y la pedagogía, que exige una actitud crítica ante aquello que se naturaliza como verdadero, estable y sin cuestionamiento alguno.

Se trata, entonces, de articular la enseñanza con el pensamiento y no simplemente con el juego, las actividades rectoras, las dimensiones humanas o los ejes pedagógicos. Tampoco consiste en reducirla al método que el maestro aplica en el aula para alcanzar aprendizajes efectivos, generar experiencias significativas, desarrollar habilidades, fortalecer competencias o estimular funciones ejecutivas. Lo que aquí se propone es tomar distancia crítica de ese *horizonte operativo-funcional* que la subordina al *hacer*, a la entrega de herramientas, a la producción de efectos medibles, y que se inscribe en esta época marcada por la *aprendificación* de la vida. Frente a ello, se

reivindica la necesidad de no confundir la enseñanza con el simple acto de enseñar (Martínez-Boom, 2003); de pensar en la posibilidad de suspender, interrogar y problematizar aquello que hoy se presenta como obvio, necesario o incuestionable respecto de su sentido y su función.

De ahí que, para Martínez-Boom (2003), no se trate de rescatar un supuesto pasado memorable de la enseñanza —y mucho menos de la enseñanza infantil—, como si existiera una época de esplendor a la que debiera retornarse con nostalgia. Por el contrario, la apuesta consiste en dotarla de una potencia distinta: abrir una dimensión que la desplace de su anclaje funcional y operativo para instalarla en el campo del pensamiento. Esto supone considerar la enseñanza no solo como una práctica educativa, sino como una categoría capaz de interrumpir lo dado y habilitar otras formas de pensar. Una enseñanza que, al ocupar el pensamiento, permita tomar distancia crítica de lo que acontece en el aula, no para describir sus formas, métodos o mecanismos, sino para reconocer en ella una condición problemática que la convierta en una cuestión crucial de la educación y la pedagogía contemporáneas.

Aunque Antelo (2011) reconoce que la enseñanza se constituye en un oficio que distingue al educador, la enseñanza infantil, como advierte Martínez-Boom (2003), no debe reducirse al quehacer del maestro ni circunscribirse al acto de enseñar. En particular, la enseñanza infantil no se agota en su carácter práctico o metódico, pues contiene una *naturaleza* compleja e irreductible. Entenderla únicamente como acción educativa limita la posibilidad de interrogar las condiciones que la configuran, dinamizan su funcionamiento y determinan su sentido.

Para Antelo (2011), la enseñanza es un acto de distribuir, repartir y ofrecer contenido. Sin embargo, es factible pensar la enseñanza infantil más allá del acto de enseñar, de la transmisión de saberes, del desarrollo de habilidades o del fortalecimiento de funciones ejecutivas. A partir de los planteamientos de Martínez-Boom (2003), se propone comprenderla como un acontecimiento no instrumental que no se subordina a la cultura, el lenguaje, la ética o el conocimiento, sino que los interroga. Una relación

que, en lugar de someterse, disputa con lo que se instala como verdad, evocando una *actitud vital* que resiste su subordinación a lógicas de aprendizaje, estimulación o desarrollo temprano. Esto supondría, de acuerdo con Martínez-Boom (2003), "exorcizarla de toda exigencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise solo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia" (p. 212).

Se trataría de despojar a la enseñanza de su condición exclusiva de método o instrumento —permanentemente enlazada al mundo vital del niño (Masschelein y Simmons, 2014)— para pensarla como un acontecimiento intempestivo, capaz de poner en suspenso aquello que se adhiere a ella de forma naturalizada, sin cuestionamiento alguno sobre su procedencia ni sus condiciones de posibilidad.

Reflexiones finales

Hoy, la enseñanza infantil se enfrenta a un régimen de funcionamiento marcado por un acento exacerbado en el aprendizaje. Se exhibe como una estrategia dirigida a fomentar aprendizajes tempranos y conserva la forma de un mecanismo representativo del quehacer del maestro para garantizar efectividad, desarrollo óptimo y mejoramiento de capacidades iniciales. Esta configuración reciente la convierte en una práctica acoplada a la disposición de ambientes de aprendizaje, experiencias significativas, actividades rectoras, ejes pedagógicos, dimensiones del desarrollo, estimulación sensorial y adquisición de competencias y funciones ejecutivas; todo ello en función de formar una subjetividad infantil aprendiente, cuyo potencial cerebral debe ser incrementado.

En el actual orden discursivo, donde el aprendizaje se erige como condición *sine qua non* para la vida, el desarrollo y la optimización humana, la enseñanza infantil ha sido reconducida a una función anticipatoria. Más allá del antiguo debate entre desarrollo y aprestamiento escolar, su sentido se redefine en clave de potenciación temprana mediante la disposición de experiencias formativas y ambientes de aprendizaje orientados a la estimulación oportuna, al fomento de habilidades blandas y al fortalecimiento de competencias cerebrales.

A pesar de su función reciente, la enseñanza infantil continúa reducida a una práctica instrumental,

comparada con el acto de enseñar y simplificada como un método o una acción ejecutada por un sujeto-maestro en el aula. Esta configuración implica el riesgo de que cualquier individuo —incluso una inteligencia artificial, un programa televisivo o un *software* educativo— pueda asumir dicha labor. Frente a este riesgo, se propone pensar la enseñanza infantil como una posibilidad del pensamiento: una que interroga sus propias condiciones de emergencia, que desestabiliza sus evidencias y que se sustrae de su fijación como práctica de transmisión cultural (Dussel, 2018). Una enseñanza que no se agota en el hacer ni se pliega a la lógica del rendimiento, sino que se ejerce como actitud crítica, capaz de tomar distancia de sí, de reír ante las obviedades, de sospechar de sus fundamentos y de silenciarse para escuchar aquello que no ha sido dicho. Tal como lo sugiere la metáfora de Álvarez-Gallego (1997), una enseñanza que ríe, sospecha y calla; no para clausurarse, sino para abrirse a lo intempestivo y a lo que aún puede ser pensado.

Referencias

- Acosta, F. M. (2011). *Educación, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)* (ponencia). VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8 al 10 de agosto de 2011, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.937/ev.937.pdf
- Acosta, G., Concha, M. y Garcés, N. (1978). *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*. Ministerio de Salud Pública, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Unicef.
- Álvarez-Gallego, A. (1997). *El quehacer investigativo y la educación: encuentros de investigadores distritales en educación* (serie *Memorias uno*). IDEP.
- Álvarez-Gallego, A. (1999). Los niños de la calle: Bogotá 1990-1950. En O. Zuluaga-Garcés (ed.), *Historia de la educación en Bogotá* (serie *Investigaciones 7*, t. II, pp. 1-47). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud y E. Antelo (eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*, (84), 63-76. <https://www.fecode.edu.co/images/>

- Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%2084.pdf
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Banco Mundial. (2022). *El aprendizaje está en crisis: dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- Betancur-Mejía, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar* (1.a ed.). Ministerio de Educación Nacional.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Cárdenas-Cáceres, L., Carrillo-Sierra, S. M., Mazuera-Arias, R. y Hernández-Peña, Y. K. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159-172. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/567/20221104-primer-infancia.pdf>
- Concha-Perdomo, M. F. y Jiménez-Caballero, C. (1985). *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. ICBF-Unicef.
- Cuesta-Moreno, Ó. J. y Reyes-Galindo, R. (2022). La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 104-118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>
- Delgadillo, M., Moya, L. Osorio, O. L. de., Pinzón, M. H. de. y Sierra, M. (1987). *Currículo de preescolar (niños entre 4-6 años)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-107). Miño y Dávila.
- El Tiempo*. (4 de junio de 1966). Una escuela para la conducta. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19660604&printsec=frontpage&hl=es>
- Genuine School. (22 de febrero de 2024). 10 habilidades blandas clave en los niños que debes conocer. Metodologías educativas [entrada de blog]. *Genuine School*. <https://stud-yatgenuine.com/blog/habilidades-blandas-en-ninos/>
- Gómez-Granados, I. (1941). *Jardines infantiles como preventivo de la delincuencia infantil* (trabajo de grado, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario).
- Grupo Banco Mundial. (2024). *La importancia de invertir en una educación infantil temprana de calidad*. <https://www.bancomundial.org/es/news/video/2024/01/23/importancia-invertir-educacion-infantil-temprana--calidad-america-latina-caribe>
- Hierro-Santacruz, C. del. (1962). Contribución al estudio de la delincuencia infantil y juvenil en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 7(2), 105-115. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/junal/48851/32678-120928-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea (1968-2006)* (Colección Ciudadanía y Democracia). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Libreros, E. (8 de noviembre de 1959). Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno. *El Tiempo*, pp. 1-14. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2os-nxbUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- Martínez, M. E. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero "La Perseverancia". *Revista Trabajo Social*, (3), 140-154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>
- Martínez-Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En H. Suárez (ed.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-213). Magisterio.
- Martínez-Martínez, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1968). *Su niño en el jardín infantil*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1974). *Guía de educación preescolar. Orientaciones breves para profesores y padres de familia*. MEN.
- Martínez-Martínez, G. y Vera, M. (1969). *Materiales educativos. Nivel preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (colección *Educación: otros lenguajes*). Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia.
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990* (Documento de referencia). Autor.
- Unicef. (2018). *Apoyo a la crianza. Acompañar a cuidadores en la tarea más importante*. <https://www.unicef.org/es/apoyo-la-crianza>
- Unicef. (2022). *Educación. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Yáñez, L. (2013). Aprendiendo desde el nacimiento. En Fundación Bernard van Leer (ed.), *El aprendizaje se inicia temprano* (pp. 5-6). Bernard van Leer Foundation. https://espacioparalainfancia.online/wp-content/uploads/2019/08/EPI-2013_El-aprendizaje-se-inicia-temprano.pdf

Diálogo de conocimiento

Se trata de un trabajo riguroso que aporta de manera significativa a la reflexión sobre la enseñanza infantil desde una perspectiva histórica y crítica. La claridad conceptual y la riqueza de fuentes utilizadas evidencian un esfuerzo investigativo sólido que contribuye a ampliar el debate contemporáneo en este campo.

Marco Tulio Cárdenas

El artículo presenta una revisión histórica robusta, bien articulada y demuestra una investigación detallada. El argumento central sobre la enseñanza infantil como mecanismo de intervención y subjetivación es persuasivo y está muy bien sustentado por la literatura.

Es crucial señalar que, a diferencia de una revisión sistemática tradicional, este enfoque genealógico no pretende ser exhaustivo, sino identificar y analizar críticamente los discursos clave que han moldeado el campo de la enseñanza infantil. Esta elección metodológica es sólida y apropiada para los objetivos críticos y de problematización que persigue el artículo.

Paula Andrea León Torres