

La enseñanza en los manuales para maestros de educación infantil (1960-1990)*

Teaching in Manuals for Early Childhood Education Teachers (1960-1990)

O ensino nos manuais para educadores de educação infantil (1960-1990)

Óscar Leonardo Cárdenas-Forero** 

Para citar este artículo

Cárdenas-Forero, Ó. L. (2025). La enseñanza en los manuales para maestros de educación infantil (1960-1990). *Pedagogía y Saberes*, (63), 140-153. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21900>

Resumen

Entre 1960 y 1990, se divulgaron en el país una serie de publicaciones que procuraron constituirse en manuales de enseñanza para maestros, en los que se formularon modos singulares de comprender la enseñanza infantil, que sirvieron de fundamento para organizar y orientar la educación preescolar. En una perspectiva arqueogenealógica foucaultiana, se irrumpe en estos documentos de la época, para indagar acerca de esas concepciones particulares de enseñanza, que procuraron organizar y orientar

* Este artículo de reflexión fue producido en el marco del proyecto de investigación “Los manuales para la formación de maestros en la educación infantil en Colombia (1960-1990)”, código 240123, avalado por la Universidad del Tolima y adscrito al grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Director del grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares (GHDE), Universidad del Tolima. Bogotá, Colombia. olcardenasf@ut.edu.co

la enseñanza de los niños. En cada uno de estos manuales de enseñanza, se enunciaron ideas singulares sobre el quehacer del maestro, que pretendieron instalar formas determinadas para orientar su trabajo y para comprender la infancia. Con esto, se procura diagnosticar el presente de este campo y reflexionar en la posibilidad de instalar otros modos de pensar la enseñanza infantil, distante de un carácter exclusivamente operativo, funcional y procedimental; que reduciría la labor del maestro en el aula. Y más cuando hoy, precisamente, el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje se vienen consolidando como una política de verdad que orienta el quehacer pedagógico de los maestros infantiles. Se halló que la enseñanza tuvo un valor y un sentido fundamentales y específicos dentro de estos manuales para maestros, los cuales hoy se han venido modificando. En conclusión, explorar la enseñanza en este tipo singular de fuentes se convierte en una posibilidad de reflexión y de proposición de alternativas frente al valor que se le otorga actualmente al aprendizaje, que altera sustancialmente el de la enseñanza en la educación infantil.

Palabras clave

manual del profesor; libro de texto; enseñanza; organización; educación infantil; aprendizaje

Abstract

Between 1960 and 1990, a series of publications circulated in Colombia aiming to serve as teaching manuals for educators. These texts articulated distinct ways of understanding early childhood education and laid the groundwork for organising and guiding preschool instruction. Adopting a Foucauldian archo-genealogical perspective, this study delves into these documents to investigate the particular conceptions of teaching that sought to structure and direct instruction for young children. Each manual expressed unique ideas about the teacher's role, aiming to impose specific methods for guiding their work and interpreting childhood. The goal is to diagnose the current state of the field and reflect on the potential to establish alternative ways of conceptualising early childhood education—ones that move away from purely operational, functional, and procedural approaches, which risk reducing teaching to a set of classroom tasks. This is especially pertinent today, as "learning" and "learning environments" have become dominant discourses shaping early childhood pedagogical practice. The study found that teaching held fundamental and specific meaning within these teacher manuals, which has since evolved. In conclusion, exploring teaching through this unique type of historical source offers opportunities for reflection and for proposing alternatives to the current emphasis on learning, which has significantly shifted the value placed on teaching in early childhood education.

Keywords

teacher manual; textbook; teaching; organisation; early childhood education; learning

Resumo

Entre 1960 e 1990, circularam na Colômbia diversas publicações que buscavam se constituir como manuais de ensino para professores, nas quais se formularam modos singulares de compreender o ensino infantil, que serviram de base para organizar e orientar a educação pré-escolar. A partir de uma perspectiva arqueogenológica foucaultiana, este estudo adentra esses documentos da época para investigar as concepções particulares de ensino que procuraram estruturar e direcionar a formação das crianças. Em cada um desses manuais, foram enunciadas ideias singulares sobre o fazer docente, com a intenção de instituir formas específicas de orientar o trabalho do professor e compreender a infância. Busca-se, assim, diagnosticar o presente desse campo e refletir sobre a possibilidade de instaurar outros modos de pensar o ensino infantil, distantes de um caráter meramente operacional, funcional e procedimental—que reduziria a atuação do professor em sala de aula. Essa reflexão se torna ainda mais relevante hoje, quando as noções de aprendizagem e ambientes de aprendizagem têm se consolidado como uma política de verdade que orienta a prática pedagógica na educação infantil. Constatou-se que o ensino teve um valor e um sentido fundamentais e específicos nesses manuais para professores, os quais vêm sendo modificados ao longo do tempo. Conclui-se que explorar o ensino nesse tipo singular de fonte histórica é uma oportunidade de reflexão e de proposição de alternativas frente ao valor atualmente atribuído à aprendizagem, que altera substancialmente o lugar do ensino na educação infantil.

Palavras-chave

manual do professor; livro didático; ensino; organização; educação infantil; aprendizagem

Introducción

Hoy, ante el incesante interés por resaltar el valor del aprendizaje, en particular, el “aprendizaje a lo largo de la vida” (Ball, 2009, p. 63), la enseñanza se ubica en un lugar distinto y particular, supeditada y distante de los procesos educativos y formativos, y hasta considerada como un obstáculo para el aprendizaje. Organismos internacionales como Unicef (s. f.) señalan que “ir a la escuela no siempre es sinónimo de aprender”, que “en todo el mundo, hay más personas que no aprenden dentro de la escuela que afuera”. El Banco Mundial (2019), ante la condición de “crisis del aprendizaje” que manifiesta, se ha pronunciado afirmando: “Estar en la escuela no es lo mismo que aprender” (párr. 1). Sin embargo, esto fue mucho más allá. Se dijo:

La responsabilidad de un maestro no es simplemente enseñar. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias para resolver problemas, analizar, enfocarse en tareas difíciles, pensar creativamente, comunicarse y trabajar con otros. Ellos tienen la responsabilidad de garantizar que todos los niños, cada uno con sus propios desafíos y potencial, puedan aprender de manera eficaz y tener una experiencia enriquecedora en la escuela. (párr. 1)

Conforme con esto, en medio de un fenómeno de “aprendizaje” (Biesta, 2017), es decir, con la presencia de una educación que valora insistentemente el aprendizaje, que exalta el “aprender a aprender” (Bateson, 1972) como condición de la prosperidad (Ball, 2009), que lo localiza como un eje esencial para la formación del capital humano, en tanto se constituye en “el proceso que conduce a la acumulación de destrezas que impacta positivamente el desempeño de los trabajadores” (Ramírez *et al.*, 2014, p. 211); que apuesta por la formación de un “[...] sujeto *postdisciplinario*, siempre en permanente construcción, flexible, con capacidad de adaptación y metamorfosis, autónomo y en condición de auto-realizarse” (Cárdenas, 2023, p. 79); que reclama incrementarlo y hacerlo cada vez más rápido, efectivo y con una velocidad de respuesta como factor para la supervivencia actual de los individuos (Mejía, s. f.); en el que todos los niños tienen derecho a aprender (Unicef, s. f.); que asegura que el cerebro aprende (Parrales, 2021) y que el aprendizaje temprano de calidad fomenta el potencial de los niños (Grupo Banco Mundial, 2023); y que hace que se instale una “[...] era de aprendizaje permanente y de ambientes de aprendizaje (electrónicos)” (Masschelein y Simons, 2014, p. 3) ¿Tendría algún sentido reflexionar

sobre la enseñanza, particularmente en el marco de la educación infantil?

Y más cuando, desde 2012, el profesor Carlos Noguera viene advirtiendo que los desarrollos particulares suscitados en las instituciones educativas, y, en general, en las sociedades, insinúan la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro. ¿Acaso estamos frente a la desaparición radical de la enseñanza? O, ¿posiblemente lo que se advierte es una imperceptible reconversión o una transformación profunda de la enseñanza, en la que se modifica su función, su sentido, su estatuto y su modo de operar? ¿Quizás, por el contrario, emprender este tipo de estudios se constituiría en un reclamo nostálgico para volver al pasado y rescatar algo que ya fue superado? ¿Cabría la posibilidad de dilucidar algo distinto, si el trabajo se localizara exclusivamente en la exploración de los manuales de enseñanza que se enfocaron a la formación de los maestros infantiles en cierta época? ¿Qué será lo distinto que podrían exponer los manuales de enseñanza para maestros respecto a la enseñanza? ¿Qué sería lo disímil? ¿Acaso el establecimiento de alguna relación *singular* entre la enseñanza y la formación de los maestros?

En esta perspectiva, se procura explorar el campo discursivo de los manuales para maestros de la educación infantil, específicamente, entre 1960 y 1990, momento en el que, según las fuentes documentales trabajadas (manuales escolares, periódicos, libros, artículos, entre otros), se estaba institucionalizando la educación preescolar pública en el país. Véase, al respecto, artículos como “La educación preescolar en Colombia. ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? (1977)” y “La atención preescolar”, escritos por Carlos Lleras Restrepo y publicados en la *Revista Nueva Frontera* en la década de 1970, y en los que se puede develar el interés marcado que se comenzó a dar por la educación infantil en el país. Todo esto, para ir tras la búsqueda de los modos como se enunció la enseñanza, a fin de identificar sus condiciones singulares, sus propósitos, sus funciones y manera como funcionó durante esta época en específico. Y con esto, revelar posibles alternativas que permitan afrontar el momento actual en el que el aprendizaje se constituye en el eje fundamental de la existencia humana, dotado de un valor inusual, que supedita la importancia de la educación en general.

Para lograr este propósito, se lleva a cabo una inmersión documental, que metodológicamente, más que ir tras “evoluciones temporales”, busca producir una “historia efectiva”, que dialoga con la caja de herramientas arqueogenealógica; para “perderse y dejarse sorprender” por lo que se encuentra inscrito

en los espacios discursivos de las fuentes documentales exploradas. Esto posibilita la construcción del archivo. Es decir, de aquello “[...] que diferencia los discursos en su existencia múltiple y los especifica en su duración propia” (Foucault, 2002, p. 220). Una vez realizado este ejercicio, se hace una lectura temática de lo que efectivamente se dice y se hace en la época conforme a lo enunciado dentro de los manuales para maestros de la educación infantil (1960-1990). Enseguida, en un momento de fichaje, se registra la información hallada que permitirá el establecimiento de relaciones y la aproximación a aquellos enunciados elaborados alrededor de la enseñanza, objeto de estudio de esta reflexión. Hecho esto, se pasa al análisis de la información consignada en las fichas de lectura temática; lo que permitirá describir las condiciones particulares, las modulaciones, los desvanecimientos y las permanencias que hicieron de la enseñanza un acontecimiento singular dentro de la educación infantil.

De acuerdo con esta inmersión documental, se pudo dilucidar que, ante la ausencia de un programa y de unas reglas de funcionamiento de los jardines infantiles, hacia 1959, apareció publicado en el periódico *El Tiempo* un informe elaborado por el profesor Eleázar Libreros, jefe de la Sección Primaria, en el que se expresaba la intención del Ministerio de Educación Nacional de “estudiar un plan de actividades y materias para los jardines infantiles” (p. 1A), que permitiera organizar la enseñanza infantil. Según el periódico *El Tiempo*, este proyecto de elaboración de un “programa oficial de estudios” era necesario y conveniente, ya que no había una reglamentación oficial sobre los “*kindergartens*”. Lo que permitía que existieran “personas no especializadas” en educación preescolar, al frente de los jardines infantiles, acusadas de “hacer negocio con la orientación intelectual y espiritual del niño antes de la edad escolar” (“Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno”, 1959, p. 14), y que veían, en los jardines infantiles “únicamente oportunidades para un lucro irresponsable y perjudicial” (p. 14).

Entre los propósitos de este proyecto de organización se encontraba determinar un plan de las actividades para los jardines infantiles, reflexionar sobre el material didáctico a incorporar en la enseñanza y desarrollar un programa para la preparación del profesorado. La preocupación por la enseñanza infantil comenzaba a constituirse en uno de los problemas de la época. Se manifestó entonces que, más que preocuparse por una enseñanza sistematizada, lo fundamental radicaba en atender al desarrollo armónico de la personalidad del niño, así como a su adaptación al medio social (“Organización de la

enseñanza infantil ha iniciado el gobierno”, 1959). Y con esto, comprender que la educación preescolar era “una etapa que adiestra para el ingreso a la escuela primaria” (p. 14). La organización de la enseñanza infantil, como “[...] sinónimo de estabilidad, orden, conservación de la estructuración de la entidad, todos términos equivalentes a la regulación [...]” (Rodríguez, 2019, p. 100), se iba a convertir en uno de los problemas de la época.

De acuerdo con lo expresado allí, la labor de los jardines infantiles debía ser “eminentemente educativa”, es decir, “[...] de propósitos más amplios y fundamentales que la instrucción común y la enseñanza de conducta correcta y acordes con las conveniencias del intercambio social” (p. 14). Esto hizo que, la enseñanza infantil inicialmente adoptara la forma de una acción educativa y moralizante dirigida a inculcar “buenos hábitos”, a despertar en los niños el amor a Dios y a sus padres, a formarlos moralmente en la obediencia, el respeto y la franqueza; con lo que se lograría hacerlo “sociable”, comprendiendo “el fundamento de las relaciones humanas y el respeto que debe a sus semejantes” (Martínez, 2001, p. 143).

Además de este tipo de iniciativas, entre 1960 y 1990, momento en el que la educación preescolar se organizaba e instalaba en el país, concretamente, la auspiciada y financiada por el Estado, se publicó una serie de documentos que procuraron constituirse en una orientación pedagógica para los maestros que se encargaban de la educación de los niños en edad preescolar. Estos, a su vez, se comprendieron como “herramientas fundamentales del quehacer didáctico” (Soaje de Elías, 2018, p. 76).

En estos documentos, que adoptaron la forma de un manual para la enseñanza de los maestros, se expusieron maneras particulares de concebir la enseñanza, asociadas al acto de educar y con lo que el maestro hacía dentro del aula, dándole un carácter funcional a esta acción. Además, pretendieron cambiar, organizar e instalar una idea distinta a la establecida sobre la acción pedagógica de los maestros infantiles, procurando incorporar unos modos de subjetivación infantil diferentes a los establecidos. Esta práctica significó una apuesta por orientar un modo singular de quehacer de los maestros en el aula, que se dirigió, entre otras cosas, a organizar la enseñanza, a *relievar* el valor del niño colombiano y a instaurar una forma distinta de comprenderlo, y, por supuesto, de apreciarlo, de protegerlo y de cuidarlo. Implicó, además, limitar la enseñanza en función del niño y sus necesidades y, a la relación que el maestro establecía con él. Conforme con esto, ¿tendría algún sentido siquiera pensar en una enseñanza como vía para el pensamiento, como lo propone Martínez

(2003), en la educación infantil? O ¿Estaría sentenciada a cumplir una simple función operativa? O ¿habría la posibilidad de pensar otras formas de enseñanza infantil, que trasciendan el acontecer del aula?

A estos modos específicos de enseñanza se le atribuyeron unos sentidos, unas características y unas cualidades únicas, que determinaron la manera de organizar, de concebir, de ser, de pensar y de funcionar de los maestros en los jardines infantiles y de comprender la educación y el cuidado de los niños. Sin embargo, ¿A esto se iba a reducir la enseñanza? Es decir, ¿simplemente al acto de enseñar, al quehacer en el aula, o habría algo más trascendental que los manuales escolares iban a poner en evidencia? ¿Habría acaso allí inscrita alguna concepción de la enseñanza que estos espacios discursivos exponen que no es posible aún dilucidar? ¿Quizás son los manuales de enseñanza para los maestros un “lugar de enunciación” de un modo singular de la enseñanza, esto es, fuente histórica de formación o de develación de enunciados, o, más bien, a una “práctica discursiva” o simplemente un “género escritural”?

Entre los manuales para maestros que aparecieron entonces, estaban *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1966), un documento con el que, entre otras cuestiones, se pretendió destacar el valor humano del niño y convertirse en una orientación para el desempeño pedagógico del magisterio, y a la vez, en unas “indicaciones generales para el funcionamiento adecuado de los Jardines Infantiles en Colombia” (párr. 1).

Años más tarde, la pedagoga Gilma Martínez, asesora del Ministerio de Educación Nacional, escribió “Su niño en el jardín infantil” (1968), otra de las publicaciones en la que no solo se impulsó la idea de una educación integral para los niños y ofrecer una ayuda a quienes los tenían bajo su responsabilidad, sino que se instó a las familias y a los maestros a “[...] una comprensión más humana y cierta de la conducta de los niños, un mejor conocimiento de sus necesidades, intereses y problemas” (p. 6), así como de su “naturaleza”.

Tiempo después se publicó “Nivel preescolar: Materiales educativos”, auspiciado por la Oficina de Inspección y Evaluación Educativa, Grupo de Asesoría del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y elaborado por Gilma Martínez, jefe de la Sección de Educación Preescolar y Marina Bernal de Vera, profesora del Jardín Infantil Nacional Popular de Bogotá, con el que se pretendió continuar apoyando firmemente la labor orientadora de las prácticas magisteriales. Con este documento se sugería a los maestros algunas formas de utilización de aquellos elementos que se consideraban sin valor, para con-

vertirlos en materiales educativos que iban a apoyar la enseñanza infantil.

Posteriormente, en una versión al parecer actualizada del anterior documento, la editorial Voluntad S. A., publicó *Materiales educativos para preescolar*, en el que se reconoció el valor de los materiales educativos en el aprendizaje de los niños y en la labor docente; gracias a estos materiales los niños podrían adquirir las destrezas, habilidades, hábitos y la capacidad para comprender y prepararse “[...] para desenvolverse con propiedad en el medio donde actúe y por consiguiente en la escuela” (s. f., 1971, p. 10).

Para 1971, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó una cuarta edición del documento *Orientaciones sobre educación preescolar*, en el que se comenzó a resaltar con insistencia, ya no, como se hizo en años anteriores, el valor humano del niño, sino la importancia de cultivar “[...] un sentimiento de profundo respeto al niño colombiano y como paso importante en el propósito nacional de dar igualdad de oportunidades educativas” (De Galán, 1972, p. 5). Con esta cuarta edición se buscó plantear unos principios orientadores con los que se aportaría al mejoramiento del trabajo de los maestros de educación infantil.

Hacia 1974, Gilma Martínez presentó el documento *Guía de educación preescolar*, una ayuda a los maestros, que propuso la pedagoga, ante la escasez de investigaciones científicas psicológicas y pedagógicas, como tema de discusión o como “simple intercambio de experiencias” (párr. 6). Martínez estaba “convencida que solo si el maestro trabaja con mística y simultáneamente con los niños y sus padres, hoy se logrará operar un cambio positivo de actitud dentro de nuestras tradicionales costumbres educativas” (párr. 11).

En 1978, el Ministerio de Salud Pública y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) promulgó la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*, elaborado por las profesionales Graciela Inés Acosta, María Francisca Acosta y Nubia Garcés, en el que se exhortó a los maestros a fundamentar sus prácticas en una serie de objetivos y de principios que propendían por el desarrollo integral del niño. Para mediados de los 80 del siglo xx, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) divulgó el *Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)* (Delgadillo et al., 1987), un manual de enseñanza en el que, según Cárdenas (2014), se enunció al niño colombiano en edad preescolar fundamentado en los postulados del enfoque psicoanalítico de Freud y Erickson y en el cognoscitivo de Piaget, mediante los cuales se buscó ofrecer una visión integrada del niño en sociedad.

Un año después, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) divulgó la *Guía de trabajo en*

las unidades de protección y atención al niño (Concha-Perdomo y Jiménez-Caballero, 1985), en el que se resaltó que la organización del proceso educativo era un determinante fundamental para alcanzar los objetivos y la realización de las actividades enfocadas al desarrollo integral de los niños. Un proceso que iba a estar basado en una serie de principios que servían de referentes para encaminar todas las acciones de atención y de protección infantil.

Ya en los 90, el ICBF propuso el documento *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF* (1990), en el que se reconoció al niño como ser social, cuyo desenvolvimiento dependía de la calidad de las relaciones que le ofrecían los adultos responsables de su crianza y de educación. En cada uno de estos documentos, que procuraron disponerse como manuales para la formación y la orientación del quehacer de los maestros y de los educadores, inmersos en sus líneas discursivas, se enunciaron modos específicos de comprender la enseñanza. Sin embargo, ¿aquellas concepciones allí instaladas trascendieron el carácter procedimental de la enseñanza, es decir, como un simple método de trabajo sugerido para el maestro, o, por el contrario, se expusieron de un modo distinto? Y, de ser así, ¿cuáles serían esos modos distintos?

Adentrémonos, entonces, en esta travesía. No sin antes advertir que, para llevar a cabo este ejercicio investigativo, en una perspectiva arqueogenealógica, se inició con un proceso de identificación de fuentes primarias, particularmente, de aquellos documentos que aparecieron en la época de estudio y que pudieron haberse constituido y funcionado como manuales para la enseñanza y la formación de los maestros de educación infantil. A partir de esta masa documental se construyó el archivo; esto es, más que la sumatoria de todos los textos, “[...] es por el contrario lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento” (Foucault, 2002, p. 219). Una vez configurado el archivo se rastrearon regularidades y discontinuidades que permitieron establecer relaciones que permanecen indeterminadas (Deleuze, 2006), para realizar las descripciones e interpretaciones singulares, que permitan elaborar un análisis distinto al convencionalmente establecido.

La enseñanza, una condición para relieves el valor humano del niño

A finales de los 60, aparecieron las *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1966), un documento auspiciado por el Ministerio de Educación

Nacional (MEN), que procuró ofrecer a los maestros una serie de indicaciones para el funcionamiento adecuado de los jardines infantiles en el país. En esta publicación oficial, se expuso la enseñanza como una acción propia del magisterio dirigida singularmente a “relievar el valor humano del NIÑO” (Betancur, 1966, párr. 2), haciendo acento en las observaciones de sus características y en el ajuste del plantel, así como del maestro, precisamente, a esos lineamientos. Con lo que, además, se procuró promover acciones de auto-crítica y de renovación de las prácticas y del espíritu en los jardines infantiles nacionales.

Según lo enunciado allí, la enseñanza debía aspirar a impulsar “[...] un trato más humano, de mayor consideración y respeto, de un firme afecto y de una más cabal comprensión del niño colombiano” (párr. 3). La enseñanza adoptó el modo “formación”, esto es, inculcar hábitos de conducta social, que, más que exigirles a los niños quietud y silencio, procuran estar en actividad permanente y ordenada (Betancur, 1966). Esta condición formativa y humanista que se le atribuyó a la enseñanza, la distanció de aquella intención y condición “instructora” característica de la educación de la época, por lo que, más que por la información, se concentró en la formación integral del niño, comenzando por su personalidad y por el temple de su carácter. Así, la enseñanza adquirió su propio estatuto, sentido, función y singularidad. Se hizo diferencial, autónoma e independiente, respecto de la enseñanza impartida en la educación primaria; y, anclada en los principios democráticos y cristianos de entonces. Sin embargo, no solo procuró por un propósito formativo, sino también un objetivo ético, que se concretó en establecer la felicidad del niño como un derecho.

Al resaltar, a través de la enseñanza, “al NIÑO como valor humano en todos los momentos de la vida escolar” (párr. 6), a la vez, se exaltó el valor de la educación preescolar como una etapa de mayor trascendencia en la formación del individuo. Enseñar implicó, ya no silenciar al niño, al contrario, escucharlo con el objeto de atender sus iniciativas y realizar sus propias posibilidades; observándolo continua y permanentemente y, llevándolo a cumplir sus deberes y estimular la práctica equilibrada de sus derechos (Martínez, 1966).

La enseñanza, más que poseer un carácter procedimental, difuso en cierta medida, por cierto, se centró en la protección, el cuidado, en la crianza y en el conocimiento de los niños, a fin de tratarlos con mayor afecto y comprensión. Lo que hizo de la enseñanza un asunto asociado a la tarea del maestro y a su “empeño docente”, orientada singularmente, a “[...] estudiar al alumno, [y a] prepararse para comprenderlo mejor” (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f., p. 65).

Asimismo, la enseñanza estaba dirigida a facilitarles su crecimiento físico natural y “[...] su adaptación a la vida escolar” (Betancur, 1966, p. 3), a desarrollarles sus sentidos, su lenguaje, su capacidad expresiva y sus facultades mentales en ambientes favorables, dotados de experiencias suficientes y adecuadas; a ayudarles a madurar emocionalmente, a formarse con hábitos de salud, de trabajo y de conducta social; y a capacitarlos para que se bastaran a sí mismos. ¿Qué implicaciones y riesgos provocaría esta inusitada insistencia a que los niños se valieran por sí mismos? ¿Acaso ninguno? ¿Será que, simplemente fue un método de trabajo y la enseñanza se configuró en una acción educativa que se dirigió exclusivamente a la observación constante y atenta de los intereses y de las necesidades de los niños, en procura de *relievar* su valor humano, sin otra pretensión alguna? ¿Tal vez esa era la única demanda sobre la enseñanza?

Es decir, ¿se la quería emplear para conocer *deta-lladamente* a los niños y regularlos de modo anticipado? Lo cierto es que la enseñanza se fundó en la “sana disciplina”, como mecanismo para la salud física, mental y emocional del niño y pretendió ser una acción educativa para el acondicionamiento social y escolar infantil, así como para la modificación de aquellas conductas que afectaban este propósito.

En este sentido, la disciplina se consideró como un fin y, a la vez, como un medio; es decir, como la consecuencia de la educación y como un modo de educar (Martínez, 1970), que se relacionó con el estímulo interno que se basaba en el esfuerzo particular del niño, que le permitía satisfacciones propias y un sentido formativo. Por eso, para Martínez (1970), uno de los principios del arte del educar era el equilibrio entre permitir y exigir, otorgándole a la disciplina el lugar de mecanismo para controlar los impulsos, las pasiones y los ímpetus infantiles. ¡Qué cerca estaba el pensamiento de Gilma Martínez con los postulados kantianos acerca de la disciplina!

A esta forma específica de enseñanza se le articuló el juego como “[...] la actividad vital del niño, por excelencia” (p. 23) y de la etapa preescolar. A través del juego, la enseñanza infantil, la de los niños en edad preescolar, asumió una forma singular: la forma de juego. Esto hizo que al juego se le atribuyera un valor tan importante, que lo despojó de la condición de “privilegio de los afortunados” (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, 1969, p. 4) e hizo que la enseñanza adoptara, precisamente, esa forma, la del juego. Se empleó para que el niño imitara, imaginara, experimentara, empleara el lenguaje, creara, explorara y conociera el mundo, manejara sus impulsos, exteriorizara sus sentimientos y estableciera relaciones

sociales (Betancur, 1966). De esta manera, el juego se convirtió en una práctica que ofrecía al niño una diversidad de estímulos dirigidos a los múltiples órganos de sus sentidos (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, 1969).

Se dijo que, a través de él, se alcanzaban todos los objetivos de la educación preescolar (Betancur, 1966). La enseñanza en el modo juego se comprendió como permitir jugar al niño con libertad, siempre en compañía, prevención y vigilancia del maestro. Por tanto, la enseñanza debía brindar los espacios y los tiempos para jugar. El juego lo resolvía todo, la educación de los niños, resaltar su valor humano y hasta el aprender a regular sus movimientos, a controlar sus impulsos con base en sus experiencias (Betancur, 1966), y desarrollar sus facultades inventivas. Y, lo más curioso, llegó para quedarse e instaurarse, sin sospecha alguna, a tal punto que se sostuvo, incluso, se mantuvo hasta posibilitar que se afirmara con entereza que “no hay aprendizaje sin juego” (Cantudo, 2019); con todo ello, los juguetes pasaron a considerarse como el material didáctico más apto para la labor del maestro (Betancur, 1966).

Adicional a esto, la enseñanza infantil tuvo un propósito asociado al desarrollo físico de los niños. Correr, trepar y saltar, entre otras, se convirtieron en las actividades fundamentales para lograr el ejercitamiento corporal. El quehacer del maestro se enfocó también en la observación periódica de la salud del niño y en la previsión de enfermedades y de accidentes. Esta enseñanza para la salud estuvo articulada con la formación de hábitos de nutrición, de aseo, de ejercicio y de reposo. Sin embargo, a esto, a la “ejercitación básica”, no se iba a limitar la enseñanza. El trabajo se iba a orientar al desarrollo mental y del lenguaje, así como al uso permanente de los sentidos y de la imaginación, del interés y de la atención y de los sentimientos; todo esto con el propósito de evitar el aburrimiento, la fatiga y los horarios rígidos. Cada actividad formulada por el maestro debía motivar a la realización de la siguiente, y así, todas encadenadas, relacionadas entre sí, debían unificarse para alcanzar los objetivos propuestos en la educación preescolar (Betancur, 1966).

Sin embargo, este manual de enseñanza para los maestros fue mucho más allá. Propuso considerar algunas realidades adicionales para facilitar y hacer más eficaz la labor pedagógica. Entre ellas, reconocer que el niño se defendía de las imposiciones; adoptaba las normas que le proporcionaban seguridad y bienestar; que más que aprendiera a obedecer, lo que se debía motivar era capacitarlo para actuar; que el niño aprendiera las conductas por imitación, por hábito

y por repetición; que el afecto era fundamental para disciplinar. La enseñanza se hizo disciplina, y distante de ser una práctica sistematizada (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.); hasta convertirse en el mecanismo esencial para que los niños se constituyeran en ordenados, activos, colaboradores y constructivos (Betancur, 1966). Apoyándose en actividades de expresión y de comunicación, de desarrollo sensorial e integral, de comportamiento social, actividades individuales y habituales, juegos libres, de lenguaje, experiencias y manualidades, entre otras, que se materializaron en “unidades de actividades”, compuestas por tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación (Betancur, 1966).

Así, la enseñanza, más que proveer información, se enfocó en ofrecer oportunidades al niño para lograr el máximo desarrollo integral, en el orden de lo físico, lo intelectual, lo moral y lo social, y, prepararlo para la escolaridad primaria (Betancur, 1966). Esto es, un niño considerado como un todo, conformado por un estado físico y de salud, inteligencia, experiencias y sentimientos (Martínez, 1970). A pesar de esto, se la definió, asoció y limitó a una relación que se establecía entre el maestro y el niño. Esto es, al acto de enseñar, aquello que acontece en el aula y con la proposición de actividades dirigidas o espontáneas, en procura de desarrollar ciertas habilidades sociales, mentales, físicas o emocionales en los niños. Esto hizo que la enseñanza no buscara ser un acto sistematizado, más bien, preocupado por atender el desarrollo armónico de la personalidad y de los aspectos físico, psíquico, intelectual, social y emocional del niño, así como a su adaptación social y su preparación adecuada para la escuela primaria (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.).

La enseñanza se iba a apoyar en el empleo de materiales educativos que tuvieron la función de ser los medios para experimentar y para que los niños aprendieran, por iniciativa propia o con la adecuada y discreta guía del maestro (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.). Precisamente, en el marco del documento *Materiales educativos para preescolar* (1969), elaborado por Gilma Martínez y Marina Bernal de Vera, se argumentó que, en la enseñanza, los materiales educativos tenían un gran valor. Curiosamente, la enseñanza apareció conectada de modo causal con el aprendizaje de los niños, dirigida a la adquisición de aquellas destrezas, habilidades, capacidades y hábitos para desenvolverse en la escuela y en el medio en el que actúe (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.).

A través de los materiales educativos, la enseñanza ofrecía una rica variedad de estímulos que

facilitarían experiencias directas de los niños con las cosas, los fenómenos y los seres de su alrededor (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.), en procura de su desarrollo integral y “[...] de poner en juego su actividad senso-motora, su imaginación, su creatividad, su coordinación de movimientos, su curiosidad, su sociabilidad” (pp. 10-11). La enseñanza, entendida como la labor educativa y la tarea diaria del maestro, debía considerar no solamente con quién y cómo se iba a trabajar, sino con qué materiales se iba a llevar a cabo dicha tarea (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.). Todo ello le permitiría al maestro ampliar las oportunidades de aprestamiento para el niño. ¿Acaso estas oportunidades de aprestamiento, años después, se transformarían en oportunidades de aprendizaje? ¿Habría allí alguna relación sutil que los hombres no alcanzan a percibir?

La enseñanza, un mecanismo para exaltar que el niño es el más alto valor humano de la sociedad

Para 1968, se publicó *Su niño en el jardín*, un documento elaborado por Gilma Martínez, en el que se exaltó el valor de la formación y del respeto por la personalidad del niño. Con esto, se destacó que el niño era el valor más alto de la sociedad. De las intervenciones y acciones que se adelantaran sobre él, dependería la paz, la prosperidad y el porvenir del país. Y, en torno a ello, se iba a orientar la enseñanza infantil. El acto de enseñar se iba a conjugar con la adquisición adecuada y óptima de las técnicas básicas relacionadas con el cálculo, la lectura y la escritura, a través de un proceso progresivo de actividades programadas: discriminación visual y auditiva, ampliación del lenguaje y coordinación motriz, entre otras (Martínez, 1968).

La enseñanza de los niños se iba dirigir a la preparación para el aprendizaje, mediante la disposición de ambientes en los que la formación de hábitos asociados al aseo, al orden, al civismo y a la salud (Martínez, 1968), en una actitud de observación constante de los niños, durante el recreo, el juego y demás actividades, para identificar sus necesidades e intereses. Por esto, la enseñanza se iba a centrar en animar, encauzar, controlar, calmar y estimular a los niños, conforme sus características y diferencias individuales (Martínez, 1968).

Adicionalmente, la enseñanza se encargaría de abordar aspectos relacionados con la salud y la higiene infantil, con la capacidad de adaptación, el comportamiento y el aspecto intelectual y social.

No obstante, según lo manifestado en este manual, la enseñanza se constituyó en “ejercitación previa” y en una preparación para la enseñanza posterior y no estaba enfocada en el aprendizaje de la lectura, la escritura o del cálculo, más bien, en el acondicionamiento para esos aprendizajes. Se consideraba que los procesos mentales y físicos asociados a estos dominios eran complejos, difíciles y superiores a sus capacidades, y, por consiguiente, debían facilitarse con acciones agradables por parte del maestro (Martínez, 1968).

La enseñanza se configuró en la implementación de una serie de ejercicios de aprestamiento, en constante y cuidadosa observación del maestro, permitiendo y exigiendo, y, en torno al desarrollo auditivo y muscular; entre otras cosas, a fin de darle al niño la capacidad para cuidarse a sí mismo y sentir agrado de vivir en comunidad (Martínez, 1968); además de valorar la importancia del juego para la consecución de estos objetivos. También, se orientó a la disciplina, a la libertad y a la acción de los niños y la formación de un “sentido cristiano de la vida”, de hábitos de orden, de limpieza y de aseo, que les permitiera vivir en sociedad y forjar un sentimiento de amor a la patria; y una intención moralizante, dirigida al respeto de las buenas maneras, a la rectitud y a la bondad. El tiempo apremiaba en el camino de constituir a los futuros ciudadanos. ¿Acaso aún se mantiene este sentido de la educación de los niños? O, por el contrario, ¿hubo alguna modificación?

La enseñanza, un mecanismo para convertir al niño en el eje de todo programa educativo

En 1974, apareció la *Guía de educación preescolar*, unas orientaciones dirigidas a los profesores y a los padres de familia, elaboradas por la pedagoga Gilma Martínez, en las que la enseñanza se enfocó en constituir la idea de “niño colombiano” y en establecer, para este propósito, un mayor contacto con los padres de familia. Con ello, además, se procuró que el niño y su dignidad personal tuvieran primacía (Martínez, 1970). Esto provocó que la enseñanza tuviera como propósito esencial el autocontrol y la formación del carácter del niño, de su noción del deber, de la justicia y del sentido cívico, pues, en última instancia, lo que se buscaba configurar era, precisamente, la idea de “niño colombiano”.

La preocupación por su desarrollo y educación integrales se mantuvo como objeto de la enseñanza. “Integral” significaba considerar los aspectos biológico, social, mental y emocional de los niños, y, a

la vez, que aprendieran a convivir con otros niños, cuidar de su higiene, que se expresaran a través del lenguaje, que jugaran, que bailaran, que cantaran y que elaboraran manualidades, hicieron parte de las prácticas y de las actividades de la enseñanza. A través de estas, el maestro procuró constituir un niño que se sintiera querido, respetado, estimado, protegido, independiente y que aprendiera a valerse a sí mismo, a comunicarse, a compartir experiencias y a medir sus posibilidades, más allá de la imposición de la obediencia por la obediencia misma (Martínez, 1970). La disciplina en este contexto significó autocontrol, esto es, enseñar a los niños a comprender que su comportamiento provenía de una resultante de su fuerza interior, de la convicción que se proyectaba en forma de reacciones equilibradas y responsables (Martínez, 1970).

Unido a esto, se exhortó a los maestros a que, a través de la enseñanza, los niños tuvieran experiencias directas con los seres y las cosas, a que desarrollaran habilidades físicas, a satisfacer sus necesidades de acción y a ejercitar sus sentidos (Martínez, 1970). Lo que implicaba una enseñanza con autoridad humana y profesional, con claridad en la definición de los objetivos, con un trabajo planeado, con dirección, participación, supervisión y evaluación, que se pretendió convertir en un ejercicio más justo de la libertad (Martínez, 1970).

El acto de enseñar, en la forma de procesos pedagógicos, se articuló al desarrollo de actividades educativas fundadas en las características del niño, por lo que se determinó importante el ambiente natural para ello, la estimulación de la actividad espontánea y libre mediante el juego y el respeto y el amor por el niño (Martínez, 1970). Estas actividades educativas tuvieron un carácter y función singulares, tuvieron la función de acondicionamiento para la escuela primaria y mantuvieron la forma de actividades de expresión y de comunicación, de desarrollo mental y de los sentidos y de comportamiento humano, así como de actividades para relacionarse con los demás como consigo mismo, a través de, por ejemplo, ejercicios de silencio para la educación de la voluntad, que se dirigieron, precisamente, al ejercicio de aprestamiento infantil (Martínez, 1970).

Tales actividades dieron a los materiales educativos un valor fundamental para el desarrollo de los niños, particularmente, del campo sensorial y físico, mediante la coordinación muscular, así como para la expresión de sus sentimientos, ideas e iniciativas, para la constante motivación intelectual, de su capacidad creadora, su imaginación e iniciativa (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.), lo que hizo que la enseñanza tuviera un sentido operativo,

procedimental y funcional, que la redujo “[...] a lo que acontece en el salón de clase y en la escuela” (Martínez, 2003, p. 207). En definitiva, en el contexto de este manual, la enseñanza se concibió como un ejercicio de sociabilización, acoplado al desarrollo biológico, mental, social y emocional del niño, que procuró infundir afecto y protección y generar las condiciones para su aprestamiento para la escolarización primaria, involucrando actividades de prelectura, prematemáticas, de preescritura y comunicación, y que reconoció de nuevo al juego como una “imperiosa necesidad” (Martínez, 1970), que contribuía a que el trabajo pedagógico no se “rutinizara”, y, al contrario, lo dinamizara y pusiera en movimiento, conforme al espíritu infantil.

La enseñanza, un acto educativo y un proceso social

A mediados de los 80, apareció la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* (1978), una especie de manual para maestros, auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y elaborado por Graciela Inés Acosta, María Francisca Concha y Nubia S. Garcés. Al igual que en los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en esta guía, la preocupación de la enseñanza se enfocó en el desarrollo integral de los niños, específicamente, de sus aspectos físico, psico-social, intelectual y ético, así como la ampliación de sus conocimientos respecto de su realidad, el desarrollo de su imaginación, de su capacidad de iniciativa y de su espíritu de investigación y de descubrimiento, a través de los cuales se les posibilitaría establecer relaciones con su grupo social (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Como también se expuso en los documentos del Ministerio, en esta guía la enseñanza tuvo la pretensión higienizante centrada en formar en los niños hábitos para el mejoramiento de su salud y facilitar su vida comunitaria, así como introducirlo en “todas las formas de la higiene —prevención y tratamiento, readaptación y enseñanza—” (“Una escuela para la conducta”, 1966, p. 4); en desarrollar la autodisciplina, su autonomía y la confianza en sí mismo (Acosta, Concha y Garcés, 1978). Sin embargo, distante a los documentos ministeriales, se planteó que la enseñanza debía desarrollar en el niño habilidades y destrezas que contribuyeran a ser más productivo en su trabajo de creación y de transformación (Acosta, Concha y Garcés, 1978). La enseñanza se dirigió al servicio del desarrollo integral de los niños en términos de sus aspectos físico, social y emocional.

En esta medida, se acudió también al juego como práctica de enseñanza, esta vez, anclada al trabajo infantil y a la formación de hábitos cooperativos, que sirvieran para enriquecer sus posibilidades de expresión, de comunicación y de sociabilización. Se expresó allí que, la enseñanza estaba fundamentada en los principios educativos propios de la escuela activa, en la que se valoraban el juego y los trabajos iniciados por los niños, y se reconocía el proceso educativo como un acto eminentemente social y como una condición para fomentar su creatividad (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

La enseñanza, en la forma de la labor educativa del maestro, tuvo dos propósitos. El primero, dirigido al respeto de los valores culturales y de los recursos educativos materiales y sociales del grupo al cual pertenecían los niños (Acosta, Concha y Garcés, 1978). El segundo, enfocado en la modificación de los valores y las relaciones que obstaculizaban el cumplimiento de los objetivos formulados. La salud y la nutrición de los niños se consideró un factor esencial para tener en cuenta al momento de enseñar. En su forma de acción educativa del maestro, se concentró en las acciones propias de los niños, en su nivel de desarrollo, sus intereses, sus necesidades, posibilidades e iniciativas, y especialmente, en el trabajo realizado por los niños, al que le otorgó un valor fundamental.

De igual modo, como enunciaban otros documentos oficiales, el juego se comprendió como la principal actividad de los niños sobre la que se debía apoyar toda la actividad educativa, esto es, el mecanismo mediante el cual el niño transformaba simbólicamente la realidad (Acosta, Concha y Garcés, 1978); lo cual le otorgó al trabajo de los niños una importancia esencial, en especial, en ambientes de compañerismo y de cooperación para garantizar la experiencia de una actividad gratificante (Acosta, Concha y Garcés, 1978), comprendiéndolo como la estrategia de transformación concreta del mundo real que el niño utilizaba. En este sentido, la enseñanza procuró fomentar la integración social del niño, al considerar que la educación era un proceso eminentemente social, a través del cual se lograría su integración a los grupos humanos. Las actividades educativas en las que se fundó la enseñanza favorecieron la experiencia activa de los niños, como condición básica para desarrollar sus habilidades mentales. Se reconoció que, precisamente, eran las experiencias motoras y sensoriales las que impulsaban el desarrollo intelectual. Así las cosas, la enseñanza iba a impulsar la acción del niño mediante la introducción de actividades verbales y motoras, el trabajo, la manipulación de objetos concretos y el juego, en ambientes de relaciones

cooperativas, con el objeto esencial de facilitar la integración social (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Sin embargo, no bastaba con que la enseñanza dispusiera al niño en contacto con el mundo físico, se requería, además, que lo introdujera en el proceso simbólico, con actividades como la pintura, el juego dramático, los relatos de cuentos e historias que representen sus propias experiencias y acciones (Acosta, Concha y Garcés, 1978). La enseñanza acudía a tres tipos de actividades: *actividad orientada*, considerada como una acción ordenada y planeada que necesitaba del jardinero para su realización; *actividad juego-trabajo*, consideradas las acciones que realizaba el niño por iniciativa personal, producto de sus experiencias propias y colectivas, con la participación “no-directiva del educador” (Acosta, Concha y Garcés, 1978, p. 15). Y, las *actividades de rutina*, reconocidas como aquellas actividades orientadas por el jardinero, que, por su condición de ejecución diaria, formaban en los niños costumbres y hábitos (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

En este sentido, la enseñanza tuvo un orden. Se la acopló a una secuencia de actividades diarias que iniciaban por la recepción y agrupación de los niños, para luego dar paso a la actividad orientada. Enseguida de la actividad al aire libre, posteriormente la actividad de juego-trabajo, el almuerzo, descanso, otra actividad dirigida o de juego-trabajo, finalmente ordenar el lugar de trabajo y alistarse para salir (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Por último, se recomendó que la enseñanza debía procurar por enfocarse más que al resultado de la actividad del niño, a la experiencia que ganara con su propia acción, en particular, enseñándoles a manejar los materiales “haciendo una demostración”, para luego, dejarlos en libertad de hacer las experiencias que deseen con los materiales a su disposición (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

La enseñanza, un acto educativo para la formación social del niño

Para 1985, apareció *La guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*, auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Salud, elaborado por María Francisca Concha Perdomo y Carlos Jiménez Caballero, en el que la enseñanza, nuevamente, se expuso al servicio del desarrollo integral infantil. La enseñanza, en la forma de proceso educativo, se fundamentó en una serie de principios que determinaron su funcionamiento. Entre ellos estaban el reconocimiento del niño como un ser social; del acto educativo como

un proceso social; de la colectividad como base de la educación; asimismo, el contexto sociocultural se presentaba como la referencia de la labor educativa; el juego como expresión infantil y la actividad del niño como fundamento de la educación, entre otros (Concha y Jiménez, 1985). En esta perspectiva, la enseñanza se comprendió como un método de trabajo del educador, quien debía tener en cuenta las características del desarrollo psíquico del niño para desempeñar su labor educativa y, por supuesto, para organizar las actividades de trabajo.

La enseñanza se transforma en currículo

Hacia 1987, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó un documento, elaborado por Mercedes Delgadillo, Leonor Moya, Olga Lucía T. de Osorio, María Helena A. de Pinzón y Martha Sierra, en el que, según Benítez y Cárdenas (2018)

[...] se pretendió no solo complementar las estrategias de preescolarización de la época sino la regulación y el encauzamiento de los comportamientos, actitudes y valores de los niños y niñas entre los 5 y 6 años a los requerimientos sociales de entonces, e iniciar con ello sus procesos de socialización temprana, además de acercarlos de modo preliminar a la producción de conocimiento y al desarrollo de sus potenciales humanos. (p. 72)

Se buscó también dirigir la enseñanza al desarrollo equilibrado del niño, por lo que se debía orientar a sus necesidades, sus intereses y características, y, en especial, a fomentar la cooperación, la solidaridad, la expresión, la creatividad y la autonomía infantil. La enseñanza le iba a otorgar a la experiencia un valor crucial, al considerar que desempeñaba un papel esencial como condición necesaria para el conocimiento (Delgadillo *et al.*, 1987).

Unido a esto, la enseñanza debía procurar incitar a los niños a encontrar placer en sus actividades escolares, atribuyéndole a la acción infantil una valoración fundamental. La acción de los niños impulsada a través de la enseñanza les permitiría interactuar directamente con los objetos físicos y con la realidad. Para alcanzar estos propósitos, la enseñanza acudiría al juego libre, a la unidad, al trabajo comunitario y a las actividades en grupo, como formas de trabajo (Delgadillo *et al.*, 1987).

En el marco de este documento, la enseñanza se acopló a una serie de materias escolares como, por ejemplo, “[...] educación física, educación estética, educación sexual, educación religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, prelectoescri-

tura y prematemática, donde se describieron los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos por utilizar, entre otros aspectos” (Cárdenas, 2014, p. 282). A través de estas áreas de formación se procuró darle continuidad al proceso de escolarización de los niños y a posibilitarles conocer integralmente aspectos de la realidad que promovieran una conceptualización adecuada entre los fenómenos y los objetos (Delgado *et al.*, 1987), y, a la vez, promover en el niño el desarrollo de los aspectos perceptivo-motriz, creativo, socioafectivo, intelectual y del lenguaje.

La enseñanza, un acto educativo permanente

En 1990, se divulgó *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF*, una publicación elaborada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en la que se propuso una enseñanza en la forma de una “educación permanente”; vista como “[...] el proceso consciente que se produce en el paso del hombre por el mundo” (p. 14); más que, como “[...] el aprendizaje formal dado al interior de la institución” (p. 14). Con esto, procuró alterar lo que estaba institucionalizado. Es decir, aquella concepción de enseñanza que se comprendía como un acto educativo fundado exclusivamente en el cuidado físico del niño y en el reconocimiento de su condición como receptor pasivo; cuya atención se concentraba en brindar estímulos alimenticios y de cuidado para suplir sus carencias; y que, además, se sustentaba en el “dejar hacer” al niño; en satisfacer sus necesidades biológicas y en valorar unas potencialidades psicológicas (ICBF, 1990). Esta alternativa definió un programa de actividades con los niños (ICBF, 1990) que pretendió establecer otro modo de la enseñanza; uno que fungió por desescolarizar el acto educativo.

En estos términos, la enseñanza como un acto educativo, lejos de comprenderla como una práctica espontánea, se asumió como un proceso consciente en el que se involucraba “[...] al adulto (educador) y al niño, con el fin de analizar la realidad, comprenderla y actuar sobre ella para transformarla, enriqueciéndola” (ICBF, 1990, p. 17). Así las cosas, la enseñanza se iba a enfocar en la naturaleza humana para promoverla a niveles más altos de humanización, mediante la disposición de un ambiente educativo pedagógico, que exigía la participación crítica y consciente de los involucrados en el proceso, así como la posibilidad de deliberar para construir conocimiento y comprender las relaciones entre los hombres (ICBF, 1990).

Reflexiones finales

Por lo visto, entre 1960 y 1990, se publicó una serie de documentos que tuvieron la intención de constituirse en manuales para los maestros, en los que se expusieron formas singulares de comprender la enseñanza infantil, en las que, no solo se insistió en la “[...] necesidad de iniciar la educación institucional de los niños, sino en instalar una comprensión distinta alrededor del niño colombiano” (Cárdenas, 2022, p. 4). Cada una de estas concepciones, con sus modos, sus propósitos y sus acciones específicas, constituyeron a la enseñanza en un método, en un procedimiento, en una acción educativa o en una manera de trabajo del maestro. Adicionalmente, cada una de estas acepciones procuraron concentrarse en el “[...] conocimiento de las peculiaridades del niño pequeño, de sus necesidades primarias y elementales en el aspecto físico, de sus intereses, de su constante actividad, de su enorme capacidad de observación y autoaprendizaje [...]” (Forero y Spiwaw, 1977, p. 30).

Sin embargo, más allá de este carácter procedimental que se le ha atribuido a la enseñanza, sea el momento para pensarla de otro modo, y “[...] sospechar de las nuevas autoridades que se erigen en su lugar” (Dussel, 2018, p. 84). ¿Cabría entonces la posibilidad de pensarse en una concepción de la enseñanza distante de estas maneras que en el pasado la simplificaron a una relación del maestro con el niño, a una función procedimental o a una metodología de trabajo en el aula? ¿Estaría acaso condenada a ser meramente una didáctica o un método en el aula? ¿Quizás se podría apostar por una idea asociada a lo que Martínez (2003) denominó: “La enseñanza como vía para el pensamiento”? ¿O, con Antello (2011), una enseñanza fundada en “guiar para obrar en lo sucesivo”? Es decir, ¿Más bien, pensarla asociada al saber, a la formación, la comunicación, la política, la ética o a los modos de subjetivación infantil? Y, de ser posible, ¿Qué significaría esto, es decir, exponer una enseñanza infantil que trascienda el simple lugar de acción educativa dentro de aula?

Con lo expuesto, la dicotomía que se podría percibir entre una concepción “procedimental” de la enseñanza y una visión más “compleja” de la educación infantil en esta época no se da por sentada, ni natural, o mucho menos existente *a priori*. Lo que los documentos develaron es que, en determinado momento, se valoró una enseñanza procedimental conforme los propósitos educativos de entonces, que fue mutando para constituirse de otro modo y funcionando conforme a un orden singular de las cosas. No tan procedimental, sino dirigida a exaltar el valor del niño y su accionar dentro del proceso

pedagógico. Sin embargo, hoy está inscrita en un sustrato epistémico en el que la educación parece ser un concepto intercambiable con el de aprendizaje (Rubio y Mendoza, 2018); en el que la información y la comunicación son cruciales; en el que asume otras formas que, al parecer, desdibujan su valor; pero que a la vez se convierte en una posibilidad para instalar la enseñanza más allá del trabajo que se lleva a cabo en el aula por parte de los maestros.

Referencias

- 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. Subdirección de Promoción Social. Proyectos Especiales ICBF- UNICEF.
- Antello, E. (2011). ¿Qué llamamos enseñar? En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-38). Aique Educación.
- 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, enero). *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>
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Editorial Lohlé-Lumen.
- Benítez, M. y Cárdenas, Ó. (2018). La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000). *Infancias Imágenes*, 18(1), 68-79. <https://doi.org/10.14483/16579089.13254>
- Betancur-Mejía, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Cantudo, C. (2019). Imma Marín: “No hay aprendizaje sin juego” [Blog]. *Ser padres*. <https://www.serpadres.es/familia/8296.html#:~:text=%E2%80%9CNo%20hay%20aprendizaje%20sin%20juego%2C%20no%20hay%20otra%20forma%20de,forma%20de%20entender%20el%20mundo>.
- Cárdenas, Ó. (2023). Subjetividad e infancia en los libros de texto de la educación preescolar. *Revista Miradas* 18(2), 75-100. DOI: 10.22517/25393812.25422
- Cárdenas-Forero, Ó. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Universidad del Tolima.
- Cárdenas-Forero, Ó. (2022, enero-junio). El niño y la educación preescolar en el pensamiento pedagógico de Gilma Martínez-Martínez. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 9. DOI: 10.25100/praxis_educacion.v0i09.13173
- Concha-Perdomo, M. F. y Jiménez-Caballero, C. (1985). *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Salud, Unicef.
- De Galán, G. (24 de julio de 1972). Jardines infantiles: ¿Alguien ha pensado... en la soledad de los niños? *El Tiempo*, p. 3B. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19720724&printsec=frontpage&hl=es>
- Deleuze, G. (2006). *Nietzsche y la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Delgadillo, M., Moya, L., de Osorio, O., De Pinzón, M. y Sierra, M. (1987). *Currículo de preescolar* (niños entre 4-6 años). Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Ministerio de Educación Nacional.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En *Elogio de la escuela* (pp. 83-103). Miño y Dávila.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (s. f.). *Educación. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Forero-Navas, M. y Spiwaw-Knorpel, E. (Redactores). (1977). *Libro guía del educador. Educación preescolar. Desarrollo del currículo de educación preescolar*. Serie Garabatos. Voluntad Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Grupo Banco Mundial. (2023). *Aprendizaje temprano de calidad. Fomentando el potencial de los niños*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/be5d61a7b-fdc4864ba9b71f4f6be120a-0140022023/original/Aprendizaje-temprano-de-calidad.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1990). *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF*.
- Lleras Restrepo, C. (1977, agosto). La educación preescolar en Colombia. ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? *Revista Nueva Frontera* (144).
- Lleras Restrepo, C. (1979, abril). La atención preescolar. *Revista Nueva Frontera* (229).
- Martínez-Martínez, G. (1966). *Orientaciones para la educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

- Martínez-Martínez, G. (1968). *Su niño en el jardín. Sugerencias para los padres de familia y guía para las maestras de jardines infantiles* (1.ª ed.). MEN.
- Martínez-Martínez, G. (1969). *Nivel preescolar. Materiales educativos*. Oficina de Inspección y Evaluación Educativa. Grupo de Asesoría.
- Martínez-Martínez, G. (1970, marzo). *Educación preescolar institucional* [ponencia]. Primera Conferencia Nacional sobre Familia, Infancia y Juventud. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)-Unicef. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero "La Perseverancia". *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 *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-214). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez-Martínez, G. (1970). *Guía de educación preescolar. Orientaciones breves para profesores y padres de familia*. MEN.
- Martínez-Martínez, G., y Bernal-De Vera, M. (s. f.). *Materiales educativos para pre-escolar*. Biblioteca del Educador. Editorial Voluntad.
- Martínez-Martínez, G. y Bernal-De Vera, M. (1969). *Materiales educativos nivel pre-escolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Mejía, J. (s. f.). 6 criterios para Aprender a aprender, una ruta para la supervivencia. *Grupo Consultoría*. <https://www.grupoconsultoria.com.co/6-criterios-para-aprender-a-aprender-una-ruta-para-la-supervivencia/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1971). *Orientaciones sobre la educación preescolar* (4.ª ed., aumentada y revisada). Jefe Educación Preescolar.
- Noguera, C. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno. (1959, noviembre 8). *El Tiempo*, pp. 1-14. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- Parrales, M. (2021, septiembre 20). El cerebro y el aprendizaje efectivo. *InspirED Education & Technology*. <https://inspire-edu.tech/author/admin/page/2/>
- Ramírez-Urquidy, M., Taxis-Flores, M. y Aguilar-Barceló, J. (2014). El papel del capital humano y el aprendizaje en las microempresas mexicanas: la experiencia del estado de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 29(15), 207-245. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-69612014000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas: saber poder y subjetivación: entre algoritmos y biomoléculas*. Cactus, Occursus.
- Rubio-Gaviria, D. y Mendoza-Duarte, R. (2018, enero-abril). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis y saber*, 9(19), 19-39. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>
- Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), 73-92. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.4
- Una escuela para la conducta. (1966, junio 4). *El Tiempo*, p. 4. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19660604&printsec=frontpage&hl=es>