

Educación de los párvulos y de la tierna edad en Colombia, 1870–1930¹

Education of toddlers and children in tender age in Colombia, 1870–1930

Educação de crianças pequenas e em tenra idade na Colômbia, 1870–1930

Miguel Ángel Martínez Velasco¹

RESUMEN

El artículo analiza la emergencia de la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia entre 1870 y 1930 para gobernar al hombre desde el nacimiento, tanto en el hogar como en la escuela. Se recurrió a la historia de la práctica pedagógica como método, así mismo se empleó la lectura temática como metodología. Conceptualmente se utilizó la noción de gubernamentalidad para analizar la conducción de las conductas de los niños a partir de las relaciones que se tejen entre prácticas, racionalidades y tecnologías. Como resultados se presentan la individualización de la infancia en dos subetapas: los párvulos y la tierna edad, el desarrollo y la salvación del alma infantil como uno de los fines educativos y la maternalización de la educación como estrategia de gobierno. El texto finaliza problematizando la crisis actual de la educación de la(s) infancia(s) a la luz de los planteamientos de las sociedades neoliberales, para proponer otros modos de gobierno de los niños y las niñas.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Enseñanza. Desarrollo Infantil. Familia. Escolaridad Obligatoria.

ABSTRACT

The article analyzes the emergence of education for toddlers and children in tender age in Colombia between 1870 and 1930 to guide man from birth, both at home and at school. The history of pedagogical practice was used as a method; likewise, thematic reading was used as a methodology. Conceptually, the notion of governmentality was used to analyze the conduct of children's behaviors from the relationships that are woven between practices, rationalities and technologies. As results, we present the individualization of childhood in two sub-stages (toddler and tender age), the development and salvation of the child's soul as an educational purpose and the maternalization of education as a government strategy. The text ends by problematizing the current crisis in childhood education in light of the approaches of neoliberal societies, to propose other forms of guidance for boys and girls.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Child Development. Family. Compulsory Schooling.

¹ El artículo forma parte de los resultados de la tesis de maestría en educación titulada: De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de los párvulos y la tierna edad en Colombia: 1870-1930.

RESUMO

O artigo analisa o surgimento da educação infantil na Colômbia entre 1870 e 1930 para orientar o homem desde o nascimento, tanto em casa quanto na escola. A história da prática pedagógica foi utilizada como método e a leitura temática como metodologia. Conceitualmente, a noção de governamentalidade foi usada para analisar a conduta das condutas das crianças com base nas relações que são tecidas entre práticas, racionalidades e tecnologias. Como resultados, são apresentados a individualização da infância em duas subetapas (os “párvulos” e a tenra idade), o desenvolvimento e salvação da alma infantil como um dos propósitos educacionais e a maternalização da educação como estratégia governamental. O texto termina problematizando a atual crise da educação da(s) infância(s) à luz das abordagens das sociedades neoliberais, a fim de propor outros modos de orientação para meninos e meninas.

Palavras-chave: Educação da Primeira Infância. Ensino. Desenvolvimento Infantil. Família. Escolaridade Obrigatória.

INTRODUCCIÓN

El recorrido histórico-pedagógico se sitúa en el marco de las relaciones de saber-poder-subjetivación que se desplegaron en nuestro país desde finales del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX y que tuvieron como objeto la producción de un conjunto de saberes, instituciones y prácticas para el gobierno del hombre desde su más tierna edad, a través de la educación y/o de la instrucción. Tres momentos fueron claves para ello: el primero corresponde a la configuración de un Estado docente por parte de los liberales radicales (1870–1884); el Estado amparado en el derecho asume la función de educar (desarrollar moralmente al niño) e instruir (desarrollar intelectualmente al niño). La violencia política y religiosa entre liberales y conservadores trocó el ideal de educar armónicamente a los párvulos y a la tierna edad a través de las salas de asilo y del kindergarten, bajo un sistema de instrucción público, laico, gratuito y universal, bajo el auspicio de la primera misión pedagógica alemana.² El segundo momento corresponde al Plan Zerda (1885–1903), Iglesia, políticos conservadores y liberales disidentes configuraron un Estado magisterial como parte de las estrategias para llevar a cabo una profilaxis moral al pueblo colombiano, educando a la infancia desde el hogar hasta la escuela, a través de la madre y la maestra como primeras educadoras; el amor maternal como mandato divino sería el encargado de materializar dicha estrategia. El tercer momento (1903–1930) conocido como la hegemonía conservadora, concretaría el proyecto de reforma conservador desplegado después del olimpo radical, a través de la formación de maestras para las escuelas infantiles y primarias al interior de las Escuelas Normales y colegios femeninos habilitados para otorgar el título de maestra superior y maestra-jardinera. Fue la mujer la que posibilitó volver a instalar el discurso de la condición maligna como condición teológica y psicológica para prevalecer el fin del proyecto educativo del primer septenio de la vida humana: educar antes que instruir.³

2 El alcance de la segunda misión pedagógica alemana (1924–1936) se excluye del análisis, pues desborda lo propuesto aquí e implicaría situarlo con relación a la profesionalización del oficio de la maestra en el nivel superior.

3 Solo hasta 1927 se institucionalizó la formación de maestras en el nivel superior, a través del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, hoy Universidad Pedagógica Nacional.

Es posible visibilizar dichas relaciones a partir de la configuración del naciente Estado-nación colombiano como un entramado entre racionalidades políticas (pastorado, razón de Estado), tecnologías (pastoral y política) y prácticas (educación e instrucción), a lo que Michel Foucault denominó en los cursos que dictó en el *Collège de France* entre 1978 y 1979 como la gubernamentalización del Estado (Foucault, 2006; Castro-Gómez, 2010; Cortés y Marín, 2012; Noguera, 2012).⁴ Dicho acontecimiento se produce luego de que se independizara el Nuevo Reino de Granada de la corona española, a partir de ahí se empieza a producir un “conjunto de movimientos que darían lugar a un nuevo orden que transformó el papel y el lugar de la Iglesia frente a la sociedad y frente a la educación en particular” (Álvarez, 2004, p. 316). El modelo de Estado republicano implicó, entre otras cosas, un reordenamiento político y pedagógico para garantizar el estatus de ciudadano, recurriendo al ejercicio de la función educativa, entendida como la práctica que permitió jurídicamente brindar educación moral e intelectual (Álvarez, 2004), bajo el amparo de un sistema de instrucción público, laico, gratuito, obligatorio y universal, quien fungiría como un tercer espacio, “equidistante de lo político y lo religioso” (Saldarriaga, 2003, p. 215) para llevar a cabo el gobierno de los colombianos.

Siguiendo esta línea es posible reconocer que el gobierno de los niños se produce en occidente como un objeto de saber por parte de la pedagogía moderna desde el siglo XVI (Foucault, 2006), momento en el que se apropia con mayor fuerza un conjunto de fines, medios y estrategias del pastorado cristiano para la conducción de las conductas del hombre desde su más tierna edad; es decir, no se gobierna al niño en sí mismo, sino que se gobierna al niño-hombre del mañana. La objetivación de la infancia moderna se analiza como resultado de la hibridación del cristianismo institucional y de la razón de Estado, cuyo propósito fue la infantilización de los individuos a lo largo de cada uno de los estadios de la vida humana y que hasta el siglo XX han permitido la conformación de instituciones como la escuela, la familia, el ejército, el asilo, el hospital, la cárcel, las fábricas, entre otras (Sáenz, 2009). Las *prácticas de infantilización* se producen para conducir a todos los individuos -incluyendo a los más pequeños- que no eran considerados como adultos, aquellos a los que habría que salvar (Sáenz, 2009) en todos los escenarios sociales, especialmente en el familiar y escolar y que por su condición amorala son presas fáciles del pecado, bien sea por la culpa o por la falta de conciencia.

La infantilización, que trajo la producción de un saber escolar para educar a la tierna edad y a los párvulos como subetapas de la infancia que comprenden desde el nacimiento hasta los siete años, emerge como parte de las estrategias que se desplegaron para gobernar al pueblo colombiano a través de la familia y de la escuela como ámbitos de intervención del Estado (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) para la conducción de las conductas infantiles: sea para desarrollar y/o salvar, empleando la instrucción y/o la educación, a partir de la apropiación e institucionalización de pedagogos como Pestalozzi, Fröebel y Montessori. La objetivación de la población infantil se analiza como un campo de acción generado a partir de tres prácticas de gobierno: la primera educación, la instrucción elemental y la educación infantil, la proliferación de una red institucional que se especializó en la educación de los más pequeños: escuelas infantiles, de párvulos, montessorianas, elementales y primarias, salas de asilo y el kindergarten,⁵ la producción de una *naturaleza infantil* (Marín, 2012) para ser educados, la delimitación de la enseñanza infantil como el primer nivel de instrucción y la configuración del oficio de la maestra-jardinera.

La emergencia de la educación de la tierna edad y de los párvulos se analizó como parte del tejido social que se produjo a partir de la hibridación de prácticas de gobierno por parte del Estado

4 A lo largo del texto se emplea la noción de gubernamentalidad de corte foucaultiano para dar cuenta del gobierno de los niños, a través de la educación y/o de la instrucción, para más detalles ver las citas en mención.

5 Las fuentes primarias emplean las expresiones de jardín de niños, jardín de infancia, jardines infantiles e institutos infantiles para traducir del alemán al castellano el nombre masculino de Kindergarten.

para hacer de la serie *individuo-familia-población* la bisagra que permitió instalarse en las fronteras entre lo público y lo privado para gobernar al hombre desde su más tierna edad. Los usos de la noción de lo social (Saldarriaga, 2003) permitieron reescribir en la microfísica del poder la creación de nuevos ámbitos para la conducción de las conductas de los infantes menores de siete años, como parte de las estrategias del gobierno más allá de la estatalización de la sociedad; es decir, se analizó su emergencia en el marco “de los procesos de gestión de la población que permitieron definir paso a paso qué es lo que le compete al Estado y qué es lo que no le compete, qué es lo público y qué es lo privado, qué es lo estatal y qué no lo es” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 399). Dichos usos posibilitaron tomar distancia de los análisis históricos que sitúan el problema de la educación de los más pequeños al surgimiento de una ley u ordenanza como forma de ejercicio del poder por parte del Estado.

En la historiografía colombiana son pocas las investigaciones que se ocupan de hacer historia de la educación de las infancias; sin embargo, es posible destacar tres trabajos que se han ocupado de historiar la educación de los infantes desde su nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria como correlato del discurso oficial: el primero es de Hugo Cerda (2013), quien recurre a una historia institucional y condiciona la existencia de la educación preescolar a la legislación social y educativa. Un segundo trabajo es el elaborado por Mariela Orozco Hormaza (s.f.), quien condiciona la existencia de la educación de la primera infancia a una suerte de voluntad política por parte de los gobiernos de turno. Por último, está el texto elaborado por Marina Camargo Abello, quien reconstruye la historia de la educación inicial en Colombia a partir de los hitos legislativos que se han producido en Colombia desde finales del siglo XIX hasta el presente según el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia, 2014). Desde una historia arqueogenealógica se destaca la tesis doctoral en educación de Absalón Jiménez (2012) quien se ocupa de la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia entre 1968–2012, y dedica un capítulo a la historia de la educación preescolar a partir de 1968; sin embargo, se pasa por alto históricamente la existencia al interior de la práctica pedagógica del siglo XX de otros tipos de saberes, prácticas, instituciones y estrategias para llevar a cabo la educación de la infancia menor de siete años mucho antes que oficialmente se reconociera como parte del sistema educativo, con la expedición por parte del Ministerio de Educación Nacional del decreto 088 de 1976 (República de Colombia, 1976).

La familia, los párvulos y la tierna edad se constituyeron en objetos de saber y de poder por parte del Estado a partir de la desconfianza del pueblo al señalar como obstáculo para el progreso colombiano la exclusión de la instrucción antes de los siete años, pues a través de ella se transmitiría la ciencia. Por su parte, la Iglesia católica amparada en la teología romana argumentaba la imposibilidad de materializar dicha pretensión, dado que la concepción de infancia pecaminosa señalaba los primeros siete años de vida como ausentes de razón, es decir, sin capacidad para discernir entre el bien y el mal; por lo tanto, antes que instruir se debe educar. Fue la apropiación triádica del sujeto infantil de Pestalozzi (Zuluaga, 2018) lo que permitió a los instrucionistas desde el año de 1870 hacerle frente a la concepción de infancia pecaminosa y maligna, al incorporar en un mismo discurso la serie *pedagogía-instrucción-educación* al interior del saber pedagógico. Si bien el pensamiento del ginebrino se mantuvo vigente en los periodos de la regeneración y la hegemonía conservadora, no sin antes haber sido reformado por la rejilla de la pedagogía católica, quedó instalado en la *memoria colectiva* (Halbwachs, 2004) de nuestras prácticas sociales un saber que permanentemente puso en jaque la infantilización cristiana de infantes menores de siete, a través de la tensión entre educar e instruir.

La apropiación (Zuluaga, 1997) criolla de la pedagogía pestalozziana entre 1845 y 1870 se constituyó en una condición de existencia para producir una conceptualización de la pedagogía al interior de la práctica pedagógica del siglo XIX a partir de la relación *educación-desarrollo-instrucción* (Zuluaga, 2018). Sus usos posibilitaron la producción de un saber escolar que tuvo por objeto el desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales, estéticas y morales para gobernar al

hombre desde su más tierna edad. Pestalozzi hace parte de una positividad (Zuluaga, 1999) que junto a Fröebel, Montessori y otros tantos pedagogos (tanto extranjeros como criollos) permiten hacer una historia de la pedagogía infantil como un saber escolar.

Es posible reconocer la dispersión de dicho discurso en el marco de las tensiones y luchas que se gestaron entre el poder político y el poder moral para gobernar las conductas de los más pequeños y que dio lugar a dos prácticas para el ejercicio del poder: el Estado docente y el Estado magisterial. El primero hace referencia a la función educativa que emerge como parte de las estrategias políticas y pedagógicas para la consolidación del Estado-nación, luego de la independencia de las colonias españolas en América Latina a principios del siglo XVIII. Durante la reforma instrucionista, los liberales radicales a través de un sistema de instrucción público, laico, gratuito y universal sentaron las bases discursivas para que los colombianos estuvieran bajo la tutela del Estado a través de la educación física, moral e intelectual, “cuerpo y alma pasaron ahora potestad del Estado” (Álvarez, 2004, p. 316). Por su parte, el Estado magisterial es la expresión empleada por la Iglesia católica para enseñar por designio de Dios. La Iglesia de la mano del gobierno eclesiástico (papa, obispos y presbíteros) tienen “la misión de atestiguar con autoridad la fe heredada de los apóstoles, y la de velar para que la diversidad de funciones en orden a la palabra redunde en beneficios de la fe y no en su perversión” (Tillard, 1984, p. 179), empleando la familia como medio para cumplir dicha finalidad.

Tanto la Iglesia como el Estado se disputaron la facultad de educar e instruir a la vez a la infancia, amparados bien sea en el derecho civil y divino. Esta lucha de poderes delimitó los fines educativos del gobierno de los párvulos y la tierna edad y a su vez la apropiación e institucionalización de la pedagogía moderna (Noguera, 2012) en nuestro país.

Una de las estrategias que se emplearon por parte de la Iglesia para recuperar el monopolio de la producción de sujetos fue la maternalización de la educación, entendida como el ejercicio de la función educadora tanto en la escuela como en el hogar, empleando el amor maternal de Pestalozzi como método para gobernar a la infancia, no sin antes habersele reformado y expurgado de toda filiación epistemológica protestante por intermedio de la pedagogía católica (Quiceno, 2004). La recristianización del pueblo colombiano a través de la maternalización de la educación reinstaló la educación de los párvulos y la tierna edad como objeto natural de la madre y prioridad durante el primer septenio de la vida humana.

En el contexto nacional se destacan algunos trabajos historiográficos que se han ocupado del gobierno de la infancia a partir de la relación *escolarización-escuela-pedagogía* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Fayad y Arias, 2004; Marín, 2009; Cárdenas, Contreras y Navarro, 2011; León, 2012; Herrera, 2015); sin embargo, ninguno de ellos problematiza la emergencia de un saber escolar que permitió gobernar – educar – a los párvulos y a la tierna edad. En el contexto internacional, especialmente en Brasil sobresale una amplia producción de investigaciones de corte foucaultiano para analizar la emergencia de la infancia (Bujes, 2002; Abramowicz, 2003; Edelweiss, 2003; Carvalho, 2006; Lima, 2006; Lockmann, 2013).⁶ Es en el marco de este pequeño panorama que el análisis que se presenta pretende abrir una línea de trabajo que permita a largo plazo la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como un campo de saber.

METODOLOGÍA

El artículo se inscribe en las investigaciones histórico-pedagógicas que el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia – GHPPC⁷ ha venido realizando desde 1970, para

6 Los límites de caracteres del artículo no permiten visibilizar la amplia producción en torno a los estudios foucaultianos en educación y el campo de estudios en infancias que se han venido produciendo en Brasil, punto de partida para tejer diálogos a futuro con el enfoque histórico de la práctica pedagógica colombiano.

7 Para más detalles sobre la producción investigativa del GHPPC consultar: GrupLAC- Plataforma SCienTI- Colombia (minciencias.gov.co)

llevar a cabo la recuperación de la historicidad de la pedagogía. Las fuentes primarias se asumieron como registros de un conjunto de prácticas discursivas (Foucault, 1969), que se constituyen relacionadamente por enunciados desde el orden del saber (objetos de discurso), de relaciones de poder (luchas y tensiones) y de la subjetivación (posiciones de sujeto) para el gobierno de los niños. Se emplearon como tipo de fuentes la prensa de la época,⁸ en tanto fue empleada tanto por el Estado, la Iglesia católica y los intelectuales como estrategia para la configuración del naciente Estado colombiano, haciendo de la educación y la instrucción prácticas de gobierno para la conducción del alma y del cuerpo del hombre desde su más tierna edad.

El análisis discursivo de la prensa no busca la interpretación a través del pensamiento de un autor, ni la recuperación de una época para dar cuenta de la emergencia de la educación de los párvulos, por el contrario, se parte de que la prensa es una superficie que permite analizar la irrupción de un modo de decir y de hacer que permitió hacer de los infantes desde su nacimiento hasta el ingreso a la escuela de primaria objetos de saber. En palabras de Olga Zuluaga Garcés el análisis de la prensa como fuente primaria implicó “desarticular el texto en búsqueda de sus condiciones de existencia, no del orden psicológico del autor sino del orden discursivo que atraviesa diferentes autores, textos y documentos” (Zuluaga, 1999, p. 175); las fuentes primarias son analizados como monumentos portadores de una verdad que le es inmanente que se produce en medio de relaciones de saber, poder y subjetivación.

Los procedimientos metodológicos incluyeron cuatro etapas: la primera, denominada *instrumentación de registros discursivos*, se desarrolló en las Colecciones Patrimonial y de Periódicos Microfilmados de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia, el Archivo Pedagógico del Siglo XIX, localizado en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (s.f.) y al interior de la Colección de Prensa de la Biblioteca Nacional de Colombia (s.f.). Allí se localizaron las principales fuentes primarias para el análisis histórico-pedagógico. En la segunda etapa denominada *prelectura de registros*, se seleccionaron las fuentes primarias que hicieron parte del corpus documental con el propósito de reescribir los enunciados a partir de la triada institución-saber-sujeto. La tercera etapa se destinó a romper la supuesta unidad del documento, empleando la *tematización* como técnica de análisis relacional. En la cuarta etapa, el cruce de enunciados de diferentes unidades documentales permitió llevar a cabo la *conceptualización* y la *reescritura* del *archivo* en series de series.

El artículo se desarrolla en tres apartados: el primero analiza los fines y los medios para gobernar a los niños a partir de la tensión entre desarrollar y salvar el alma infantil, bien sea a través de la educación y/o de la instrucción. El segundo da cuenta de la individualización de la tierna edad y de los párvulos como subetapas de la infancia. Un tercer momento visibiliza la maternalización de la educación como la estrategia de gobierno que despliega el poder pastoral para salvar a los párvulos y la tierna edad, tanto en el hogar como en la escuela. El artículo finaliza problematizando la crisis ética de la infancia moderna a partir de la recuperación de la memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad.

EL FIN DEL GOBIERNO DE LOS NIÑOS: ENTRE DESARROLLAR Y SALVAR EL ALMA INFANTIL

En el periodo comprendido entre 1870 y 1930 es posible evidenciar dos formas híbridas del ejercicio del poder para la conducción de las conductas de los párvulos y la tierna edad: el pastoral y el político. Durante la reforma instrucionista se apropiaron especialmente a través de la prensa dos prácticas para gobernar a los infantes: la instrucción y la educación. La primera, de procedencia

8 La elección de la prensa como la principal fuente histórica se justifica en tanto ella se hacen visibles las tensiones de saber-poder que permitieron la emergencia de la educación de los párvulos y la tierna edad, a partir de la relación entre la práctica pedagógica y las prácticas sociales, especialmente la religiosa y la política.

política, tuvo como objeto la educación intelectual; mientras que la segunda, de naturaleza pastoral, se ocupó de la educación moral; la Iglesia tendría por función educar a la familia, mientras que el Estado se ocuparía de instruir a la escuela. Dicha armonía se vio alterada cuando los liberales a partir de la apropiación triádica del sujeto pestalozziano pretendieron instalar una moral política en reemplazo de una moral católica. Por el momento, los instruccinistas lograron instalarse al interior de la primera educación-recinto sagrado para la producción de sujetos por parte de la Iglesia instalando el discurso de la desconfianza sobre ésta, por lo tanto habría que empezar a “corregir los vicios de la educación doméstica” (Salas de Asilo, 1 nov. 1870) desde afuera, dado que la familia al priorizar la educación sobre la instrucción estaría dejando perder la potencia de los primeros años, “era necesario aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo y corrigiendo los vicios de la ignorancia” (Salas de Asilo, 1 nov. 1870).

Si bien a la Iglesia se le reconocía socialmente como guardiana de la educación moral de la infancia al interior de la familia, el Estado en el ejercicio de sus funciones docentes fue tomando como objeto el gobierno de la tierna edad y de los párvulos como parte de las acciones que se necesitaban para transitar por los senderos de la modernidad y de la ciencia:

Y es que jamás serán excesivos los esfuerzos que se hagan para la buena conducción de la niñez; porque la niñez es una cosa sagrada; porque de la niñez depende el porvenir de las naciones y de los pueblos; porque la niñez es el embrión de las sociedades futuras, la columna que debe conducir el mañana los tesoros del pasado, y el libro en blanco en el cual se debe grabar ese conjunto de verdades universales patrimonio de la humanidad. (El Amigo de los Niños, 28 jun. 1882)

Si para la Iglesia instruir y educar eran conceptos y prácticas antagónicas, para los liberales radicales, apropiando el principio epistemológico del positivismo, era posible hacer de ellos un dúo pedagógico para gobernar a los más pequeños, incorporando nociones científicas y morales. Se alegaba por su parte que la educación privada -primera educación- estaría limitando el desarrollo de la inteligencia al privilegiar el desarrollo moral, pues no permitiría que los niños se subjetivaran por fuera de los discursos de la religión católica: “la educación privada, vista desde lejos y con el atractivo de la inexperiencia, no ofrece al espíritu sino una serie de imágenes encantadoras; parece no separarse de la naturaleza y corresponde a las propensiones más fuertes y más dulces del corazón humano” (La Escuela Normal, 18 mar. 1871).

Los liberales radicales fueron calificados como ateos, pues incorporaban principios de procedencia protestante, uno de ellos fue el deísmo. Se trataba de tejer una relación espiritual más mística que de salvación (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 408). Dios antes que ser del otro mundo, es un ser que se localiza al interior de uno mismo, siempre y cuando se gobierne la voluntad. Para ello habría que empezar por desarrollar el carácter, máxima realización de la educación moral de los niños:

La educación del carácter debe preceder, acompañar y seguir a todas las otras, porque es su saber y garantía (...). Estoy bajo la impresión de una gran verdad; si Rousseau prohíbe ceder a las lágrimas imperiosas del niño, incapaz de imponerse por sus ruegos, pero tratando ya de hacer doblegar con sus caprichos a todos los que lo rodean, es porque la educación del carácter debe comenzar en la cuna: en este pequeño teatro se agita, en efecto, la voluntad naciente del hombre, y desde entonces la regla es buena y es su límite necesario. Mas tarde esa voluntad encontrará la de los otros hombres, la voluntad siempre inflexible de la naturaleza y la muda resistencia de las cosas, o la mano invisible de Dios. (La Escuela Normal, 11 mar. 1871)

El encuentro con Dios como resultado de una relación mística permitirá al hombre reconocerlo en todo momento, siempre y cuando actúe moralmente de forma correcta, esto es posible a través del gobierno de sus pensamientos. “Marcha entonces con paso firme y más atrevido, traspasa con ardor los límites estrictos del deber, nunca cree haber hecho lo bastante para sus semejantes ni para la satisfacción de su conciencia, y mide todas sus acciones por la perfección infinita que domina y enardece su mente” (La Escuela Normal, 11 mar. 1871).

Los liberales radicales también cuestionaron el papel de la madre como primera educadora, es por ello que se lanzan a proponer un discurso que permita conferirle “el título de educadora de la infancia” (Gimeno de Flaquer, 1897, p. 32). No bastaba únicamente valerse de la intuición para educar a la infancia a través de los órganos de los sentidos tal y como lo planteaba Pestalozzi (1928), se requería de un mínimo de instrucción que combinara la tradición de la fe de origen protestante con los conocimientos científicos cada vez que su hijo la interrogue sobre cualquier suceso propio de la cotidianidad:

Al ser interrogada por su hijo sobre cualquiera de los fenómenos que se suceden, sepa explicar las causas, sin apelar a cuentos supersticiosos, a apariciones fantásticas o diabólicas o a hechos erróneos forjados por la ignorancia y el fanatismo; que sepa enseñar a su hijo la moral y la religión de Jesucristo, que está edificada sobre el cimiento inmovible del amor, la justicia, la caridad y la humanidad; en una palabra, que sea una mujer competente en los más importantes ramos del saber humano, para que pueda dar a sus hijos amados el alimento moral y científico. (Gimeno de Flaquer, 1897, p. 32)

Luego de que el proyecto reformista de 1870 políticamente llegara a su fin hacia 1880, en el marco de la regeneración y de la recatolización del pueblo colombiano que se extendió hasta 1930, la moral católica vuelve a instalarse oficialmente a través de la firma del concordato de 1888 entre el Estado colombiano y el Vaticano como el discurso garante de los procesos de subjetivación de los colombianos. La estrategia desplegada fue recurrir a la función educativa de la madre, quien en analogía con el pastor “cuando el cielo la premia con el don de la maternidad, no es sino para enaltecer más y más ese misterio de la naturaleza, cuyo principal encanto y más grande fuerza es el sacrificio” (América Española, 10 mar. 1906). Su autoridad para conducir a sus hijos a través de la educación se ejerce en la familia: “del dintel de su casa para afuera no tiene jurisdicción alguna; pero del umbral para adentro es soberana” (América Española, 10 mar. 1906). Es en la intimidad de la familia donde se gestan las condiciones para acceder a los beneficios de la vida eterna educando al hombre desde su más tierna edad, es la madre la “única que puede moderar los instintos en el niño y refrenar las pasiones en el hombre, es un corazón formado en el temor de Dios y lleno de confianza en sus designios” (América Española, 10 mar. 1906).

La infantilización cristiana de los niños va a restringir las posibilidades de incorporar prácticas de autocreación (Sáenz, 2009), pues la condición maligna representó un obstáculo tanto teológico como epistemológico para que la tierna edad y los párvulos se constituyeran como sujetos a partir de la concepción armónica de Pestalozzi. Si bien fue retomada desde finales del siglo XIX hasta mediados de la tercera década del siglo XX, la desconfianza permanente sobre su desarrollo moral impediría que discursos de procedencia germana y francófona se institucionalizaran oficialmente al interior de la práctica pedagógica colombiana.

LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA INFANCIA: LOS PÁRVULOS Y LA TIERNA EDAD

Los párvulos y la tierna edad como subetapas de la infancia comprenden la franja etaria que va desde el nacimiento hasta los siete años, emerge como parte de los procesos de individualización

que al interior de la práctica pedagógica colombiana se empiezan a producir desde la colonia, cuyo propósito fue la intervención, moldeamiento y protección de la infancia a través de la familia, la escuela y la Iglesia. Si bien desde el siglo XVII hasta comienzos del siglo XIX se evidencia que las prácticas de policía, domésticas y religiosas (Martínez, 2005) son los principales medios que se despliegan para el gobierno de los más pequeños, es a partir de las primeras formas de apropiación de Pestalozzi hacia mediados del siglo XIX (Zuluaga, 2001) en el que se incorporan por primera vez a través de la pedagogía los conceptos de educación, instrucción y desarrollo para la conducción de la infancia mucho antes que se formalizara la obligatoriedad escolar para los niños y niñas menores de siete años:

Así, se entiende la educación como el desarrollo sistemático de las facultades del ser humano desde el nacimiento hasta la adolescencia; esto sin descontar el desarrollo de “ciertas fuerzas”, Así mismo, se considera a la pedagogía como la suma de los principios y de los medios que posee la educación; en este sentido, la concibe como ciencia y arte. Ciencia cuando funda los principios; arte cuando señala los medios para la educación. Finalmente, asigna a la instrucción, como parte de la educación, el descubrimiento de los conocimientos positivos y talentos del ser humano. (Zuluaga, 2018, p. 373)

La individualización de los párvulos y la tierna edad se produce a partir de las relaciones que se tejieron entre la pedagogía, la psicología racional y la teología para llevar a cabo el gobierno de la infancia. “El niño a diferencia del hombre requiere de dirección extraña. En la niñez el hombre es más susceptible de educación, más impresionable y dócil” (Prolegómenos, s.f.). Educar a la infancia desde temprana edad se configuró en objeto de saber en tanto que permite el gobierno de la población a través de ella. Así, dos características determinaron los fines educativos de los primeros años de vida: la maleabilidad y la condición pecaminosa. Fueron la teología y la psicología racional quienes definieron a partir del desarrollo de las facultades humanas las prácticas y las instituciones que debió producir la pedagogía para educar a la infancia.

La tierna edad corresponde a la subetapa que va desde el nacimiento hasta los tres años, transita por los periodos vegetativo (desde el nacimiento hasta los seis meses) y sensitivo (va hasta los tres años), le corresponde a las madres la tarea de su conducción al interior de la familia, por lo tanto no requieren ser enviados a instituciones especializadas, con excepción de aquellos niños huérfanos quienes deben ser enviados a hospicios o salas de asilo en caso de que los padres durante el día no puedan cuidar de ellos. A partir de los tres hasta los siete años se individualiza la subetapa de los párvulos, ya no basta el amor maternal como método para educar a los niños, es necesario de un saber especializado — la pedagogía de párvulos (Introducción, s.f.) — y de una institución particular- las escuelas de párvulos, también llamadas kindergarten o jardines de infancia — para llevar a cabo los fines educativos: el desarrollo de la sensibilidad cognoscitiva y el entendimiento (Metodología Especial, 1905). La conducción de los párvulos y la tierna edad dependerá tanto de la etapa como del nivel del desarrollo de las facultades.

La naturaleza infantil según la psicología racional se desarrolla a partir de cinco facultades o potencias: *vegetativa* que se ocupa de la conservación, crecimiento y reproducción del cuerpo; *sensitiva* que permite conocer los objetos y cualidades materiales por medio de los órganos; *motriz* que tiene por función desarrollar los movimientos del cuerpo o de algunos de sus órganos hacia el objeto apetecido o para huir de él; la *intelectiva* que desarrolla el entendimiento y la *apetitiva* que se ocupa del apetito racional, también llamado voluntad. El hombre se diferencia de los animales y las plantas en cuanto sólo éste posee las facultades intelectual y racional (Naturaleza del Hombre, 1905). En analogía a una escalera, cada una de ellas se desarrolla en orden ascendente y de manera

lineal: “cada una de las potencias del hombre se ordena a su inmediata superior; y como la voluntad es la última, todas ellas deben preparar la perfección de ésta: el hombre vegeta para sentir, siente para conocer y conoce para amar: porque es imposible amar lo que no se conoce, conocer sin sentir (en el orden natural) y sentir sin vegetar” (Naturaleza del Hombre, 1905).

No basta con conocer el desarrollo de cada una de las facultades humanas para llevar a cabo la educación del hombre, es necesario el estudio de cada uno de los estados por los que transita según la edad: *niñez o primera infancia, puericia o segunda infancia* que media entre el uso de la razón y la pubertad; *adolescencia* que va entre la pubertad y el desarrollo físico completo; *edad adulta o primera juventud*, que inicia entre la adultez y el principio de decadencia y la *edad madura o segunda juventud*, que va desde la decadencia hasta la vejez (Estado del Hombre, 1905).

La “niñez o primera infancia” corresponde al periodo que va desde el nacimiento hasta el uso de la razón (Estado del Hombre, 1905) es decir, hasta los siete años, momento a partir del cual “ya es capaz el niño de sujetar sus actos al orden moral, porque su entendimiento conoce ese orden (aunque no en todos sus detalles)” (Estado del Hombre, 1905). Durante los primeros años de vida los niños y las niñas se encuentran en un estado amoral, ya que la voluntad se dirige por los sentidos más no por la razón. Vale la pena destacar la relación entre la voluntad, el entendimiento y la razón para analizar el primer septenio de la especie humana: a causa de la pérdida del estado sobrenatural de nuestros primeros padres, es decir, el apetito sensible racional ya no actúa en coherencia a la razón: las pasiones se vuelven desordenadas porque ya no las dirige la voluntad (Estado del Hombre, 1905).

Los primeros años de vida representan el estado más salvaje del linaje humano: “son considerados físicamente, un pedazo de carne animada, en forma de criatura, que no tiene ideas, ni fuerzas, ni voluntad propias, pues sus movimientos y sus actos son instintivos” (El Álbum de los Niños, 20 sept. 1872). El paso de la animalidad a la humanidad estaría dado por la conducción espiritual de la madre como primera educadora. Desde que nace el niño, el amor maternal le provee el lenguaje necesario para decodificar las primeras formas de comunicación de su hijo: “en vez del lenguaje hablado, los niños tienen un lenguaje que siempre se hace comprender y llegar al corazón de los demás: las sonrisas y las lágrimas” (El Álbum de los Niños, 20 sept. 1872). A falta del lenguaje hablado, la pedagogía pestalozziana le provee la educación de los sentidos para comunicarse con el pequeño y de paso le presenta el mundo que lo rodea: “pero ese misterioso lenguaje de la naturaleza de los niños, lo comprenden más fácilmente las madres, pues ellas tienen la clave: su sensibilidad exquisita y su verdadero amor” (El Álbum de los Niños, 20 sept. 1872).

La condición amoral de la infancia no le permite a los niños y niñas menores de siete años hacerse conscientes de lo que ocurre a su alrededor: “¡Dichosos los niños que no conocen las funestas consecuencias de las enfermedades del alma!” (El Álbum de los Niños, 7 sept. 1872). Este estatus les permite desarrollarse en un mundo en el que los adultos los liberan de un compromiso ético consigo mismos pero a la vez se les excluye de subjetivarse dado que para razonar se requiere de pensar: “la tristeza de los niños no puede ser duradera, porque en la edad de la niñez se carece de la facultad de pensar, y el que no piensa no siente. Los dolores del cuerpo no significan nada al lado de los dolores del alma, y los niños solo están sujetos a los primeros” (El Álbum de los Niños, 7 sept. 1872).

Es posible reconocer que la concepción de infancia apropiada en Colombia desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX procede de San Agustín: “la naturaleza infantil era mala y corrupta; los bebés eran voluntariamente desobedientes y celosos, buscaban infringirle daño a los demás: los seres humanos nacían en el pecado y la culpa” (Sáenz y Zuluaga, 2004, p. 12). A partir de dicha concepción, la pedagogía católica se ocupará de educar a la infancia, privilegiando el desarrollo moral sobre el intelectual. Le correspondió a la educación moral “asegurar a las almas la felicidad eterna”, subordinando “sabiamente a esta parte principalísima de la educación todas las demás” (Prolegómenos, s.f.) empleando la familia como medio de salvación.

Ante la ausencia de razón para gobernarse a sí misma en la infancia, le corresponde a la primera educación como práctica de gobierno iniciar el proceso de salvación del alma infantil al interior de la familia. La experiencia humana representa para la tierna edad un peligro en tanto se constituye en un detonante para que aflore en ellos la maldad, por lo tanto, cada vez que se empiecen a manifestar las taras del pecado original hay que corregirlas a través de la educación moral:

Según la expresión de los libros santos, *los sentidos del hombre están inclinados al mal desde la juventud*, y esto mismo hace más necesaria la educación, pues no hay duda de que menos esfuerzos se necesitan hacer para ponerlos rectos que no para levantarlos, si del todo estuvieran caídos. Y este pequeño esfuerzo que se haga será tanto más laudable, cuanto que empleado en los niños desde sus más tiernos años, si no extirpa con ellos esa mala raíz, cuya maléfica savia hace torcida su naturaleza, modifica su voluntad, dando buena dirección a sus inclinaciones (cursivas originales). (El Álbum de los Niños , 15 jul. 1876)

La liberación de la condición maligna y pecaminosa de la infancia se redime a la edad de los siete años por medio de un ritual: la primera comunión. Un acontecimiento teológico en cuanto se pasa al estado natural en el que es posible que los niños gobiernen su voluntad a través de la razón, ritual considerado “como un premio del estado de gracia alcanzado por la confesión” (Estado del Hombre, 1905). La cuarentena amoral de la infancia finaliza con la práctica de la comunión. Se empezó a institucionalizar a partir de los siete años desde el 1909 cuando Pio X a través del decreto *De aetate puerorum ad primam eucharisticam communionem admittendorum* la define como la edad de la discreción y del uso de la razón. Fue elaborado por la Sagrada Congregación para la Disciplina de los Sacramentos y fundada por el mismo jerarca en 1908. Allí la exposición de la doctrina magisterial plantea: la cuestión de la edad de la discreción, aportando las afirmaciones de los concilios y de los teólogos y exponiendo los problemas, desviaciones y abusos que surgieron en los últimos tiempos. Considera el retraso de la edad como el mayor problema y sitúa su raíz en las ideas jansenistas recientes y en la exigencia abusiva de preparación para la primera comunión (De Paz, 2010).

Veamos a través del lugar de saber del ilustre pedagogo Martín Restrepo Mejía como uno de los máximos representantes de la pedagogía católica la apropiación de este decreto papal para convocar a los más pequeños “desde que tengan el menor vislumbre de razón, para que comulguen antes que el mundo y las pasiones empiecen a robárselos” (La Niñez, 21 mar. 1914), empleando el semanario *La Niñez* que él mismo dirigía. En el número 7 del mismo año publicaría una historia titulada *Un decreto*. Empleando la narración, Don Martín recrea un diálogo entre Jesús y San Pedro quien le cuestiona la disminución de las almas infantiles que están ingresando al cielo, pues la mayoría se están dirigiendo al infierno: “-¡Pedro!- ¿Qué es esto? Son muy pocos los niños que últimamente han entrado al cielo. Cuando estábamos en la tierra ordené que se dejara a los niños acercármese. ¿Quién lo impide?” (La Niñez, 1914). La cita bíblica que sostiene el diálogo corresponde a la siguiente: “Dejad que los niños vengan a mí, porque de ellos es el reino de los cielos” (Mat. 19:14). Allí se hace visible el gobierno del alma infantil para conducir al niño a la presencia de Dios, empleando para ello el sacramento de la comunión. El llamado de atención que Jesús le hace a Pedro a través del relato de Don Martín es también un mensaje dirigido a los sacerdotes para que ejerzan una de sus principales funciones: actuar como el pastor que gobierna al hombre desde sus primeros años.

Ante este panorama San Pedro baja a la Tierra y nota que en las familias no se cumplían con las mínimas prácticas cristianas propias de la educación moral, pues “tendían a favorecer el cuerpo y hacer grata la vida; pero nada en robustecer el alma y enderezarla al destino final” (La Niñez, 1914). La crítica que hace Don Martín es que los colombianos estarían privilegiando el desarrollo

físico e intelectual y dejando en un segundo plano el desarrollo moral. El problema de fondo es que la educación cristiana estaría perdiendo adeptos, permitiendo que cada día tomaran más fuerza los discursos de la educación racionalista. Lo mismo estaba ocurriendo en el campo, pues el tiempo se iba en las faenas propias de la agricultura y el pastoreo, dejando a las personas en “la afición a placeres groseros” (La Niñez, 1914).

Consternado, Pedro se echó en una playa a meditar lo que estaba ocurriendo. Mientras tanto Dios le estaría revelando a Pio X a través de un sueño la respuesta al problema que el discípulo amado de Jesús ya había identificado: ponerle freno a la descristianización del mundo -y del pueblo colombiano- a través de la institución del sacramento de la primera comunión a temprana edad. La orden dada por Dios a su vicario en la tierra fue la siguiente:

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

En analogía con el campesino quien para cultivar necesita de insumos como agua, abono, semillas y un terreno fértil, los sacerdotes para sembrar la semilla de Dios en el alma de los niños requieren del cuerpo y la sangre de Cristo para su redención y salvación, por medio de la confesión se restablece al estado original de nuestros primeros padres antes de dejarse llevar por la tentación “y aunque el hombre, en uso de su libertad, puede volver a pecar, encuentra, sin embargo, en el sacramento de la confesión, el medio de rehabilitarse” (Estado del Hombre, 1905).

Luego de la expedición del decreto *Quam singulari* San Pedro por fin pudo concretar la misión que le fue asignada como el vicario de Cristo en la Tierra: ser “pescador de almas” (La Niñez, 21 mar. 1914). La institucionalización de la primera comunión a partir de los siete años coincidió con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús, como parte de las prácticas de recristianización que desplegó la pedagogía católica para hacer que el “ángel de la mala educación” (La Niñez, 21 mar. 1914) no se llevara buena parte de las almas colombianas al infierno. Junto a la veneración de Jesús, el uso del catecismo para llevar a cabo la educación moral de la tierna edad y de los párvulos se fueron configurando en unas de las prácticas que permitirían llevar a cabo su salvación, bajo la mirada atenta de los discursos teológicos y religiosos.

LA MATERNALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE GOBIERNO

El amor maternal fue empleado durante los periodos de la regeneración y la hegemonía conservadora como el método que permitió a la pedagogía católica retomar el control de la educación moral de la infancia. La apropiación de discursos y prácticas cuya procedencia epistemológica se relacionaba con el protestantismo, el racionalismo, el sensualismo y el utilitarismo llevó a la Iglesia a configurar una estrategia para gobernar a los niños y las niñas que vinculara como medio la educación moral y tuviera como fin la salvación del alma infantil, tanto en la familia como en la escuela. El rol de la mujer como madre fue clave para poder vehicular las funciones del pastorado, al punto que naturalizó la educación de la infancia como una práctica maternal.

La configuración de la subjetividad de la mujer-madre como uno de los modos de expresión de lo femenino y la naturalización del binomio infancia-cuidado en la modernidad hace parte del dispositivo de maternalización-infantilización (León, 2012) que permitió que el amor maternal se configurara como estrategia de gobierno a partir de la hibridación de tres posiciones de sujeto: “la responsabilidad social impuesta a la madre, la culpabilización de las madres y la alianza entre el

médico y la madre” (León, 2012, p. 10). En el marco de la re-cristianización del pueblo colombiano emerge una cuarta función: salvadora del alma infantil.

Es el amor maternal quien va configurando a la mujer-madre como la primera educadora de la infancia: “son las únicas que comprenden el extraño lenguaje de los niños, las únicas, también capaces de llevar las pruebas de su amor hasta el último límite, y su abnegación hasta el sacrificio” (El Álbum de los Niños, 7 sept. 1872), le corresponde inculcar en sus hijos el “temor a Dios y el amor al prójimo, y conducidos por el buen camino valiéndose de la persuasión y del ejemplo” (El Álbum de los Niños, 7 sept. 1872). A través de su entrega y sacrificio deben contribuir “con su amor y perseverancia a desarrollar su corazón y su inteligencia, y de ese modo conseguiréis que vuestros hijos lleguen a ser honrados y leales, al mismo tiempo que útiles a su patria y ay sus conciudadanos”. Los cuidados infantiles vincularon discursivamente a la mujer-madre como el sujeto natural para educar a los más pequeños desde la cuna: “la primera figura que se ofrece a nuestras miradas al empezar a distinguir los objetos, es la de la madre, que se apoya en nuestra cuna y espía nuestra primera sonrisa” (Tipos Femeninos. La Madre, 13 ene. 1873).

Las madres a través de la primera educación posibilitan desarrollar moral e intelectualmente a sus hijos en compañía de sus esposos, educando primero el corazón fuente de todas las pasiones y luego la cabeza donde habita el pensamiento, sólo así lograrán uno de sus mayores cometidos cuando arriben a la edad de los siete años: la consciencia: “los corazones de los niños son nidos de flores, donde reposa la palomita de la inocencia; pero ahí que cuando ella a volar empieza, mil cernícalos la rodean; y si los padres, bajo sus alas no la guarecen, la palomita perecerá y entonces el nido de flores, trocando en otro de hojarasca, guardará la serpiente de la maldad” (La Niñez, 21 feb. 1873).

La educación moral como fin de la primera educación enseña empleando el amor maternal a reconocer la presencia de Dios. Las madres no solo proveen a sus hijos de alimento para desarrollar las facultades vegetativas y sensitivas, sino que va preparando el desarrollo del entendimiento a través del discurso de la religión, se alimenta el cuerpo y el espíritu a la vez:

Nuestras madres nos han nutrido de sus propios pechos, de los cuales no hay poder humano que nos haya podido separar, ellas nos han enseñado a buscar a Dios entre las innumerables estrellas del firmamento, haciéndonos comprender de una vez el infinito y a su creador, ellas nos han puesto en la mano el primer libro, y nos han hecho balbucear la primera plegaria; ellas nos han dado a conocer en toda su magnitud la misericordia de Dios, y nos han acostumbrado a buscarle como guía, como apoyo esperan en las vicisitudes de la suerte y en las tormentas del espíritu. (América Española, s.f)

La desconfianza depositada durante los primeros años hará más estrecha su dependencia al regazo materno, las madres al ser “el primer medio entre el niño, el mundo y la humanidad” (El Hogar: La Primera Escuela, nov-dic. 1921) deben enseñar a sus hijos a regular el uso de la libertad, base para el desarrollo moral. Lo que se busca es controlar y vigilar que las conductas infantiles no operen por sus sentidos sino por medio de los principios morales que le van transmitiendo en la familia, es una práctica que infantilizará de por vida al sujeto en tanto su condición amoral (Sáenz, 1997), aunque se redima temporalmente por medio de la comunión y la confesión, lo atará al vínculo materno, medio que permite acceder a Dios:

Desgraciado el niño que aprende a correr y durante el ejercicio de su primera libertad jamás vuelve a refugiarse apresurado en los brazos cariñosos de su madre. Este niño tendrá un vacío en su alma durante toda la vida, puesto que en el primer lazo de amor no se tejió suficientemente estrecho y seguro. Más, si esos corazones

se hallan enlazados por el amor, la emancipación física del niño obrará en dirección opuesta en lo relativo a la mente y al espíritu. La madre debe ser el punto central alrededor del cual gire primero el ser del niño, y no él en relación más íntima, de manera que aprenda a concentrarse. (El Hogar: La Primera Escuela, nov-dic. 1921)

La maternalización de la educación como estrategia de gobierno fue clave para que la pedagogía católica pudiese articular medios (educación moral) y fines (salvación del alma infantil) para el gobierno del hombre desde la cuna, naturalizó discursivamente la feminización de la educación de la infancia y posibilitó que el desarrollo moral se instalara como prioridad de primer al momento de educarla.

CONCLUSIONES

El recorrido histórico-pedagógico permite problematizar-desnaturalizar- el presente en torno a las prácticas, saberes, instituciones y estrategias que se producen para el gobierno de los niños y las niñas. En especial permite recuperar un apartado de la historia de la pedagogía infantil a través de la historia de la educación de la tierna edad y de los párvulos y desde allí reconceptualizar uno de sus objetos de saber: la conducción de la infancia a partir de la experiencia del otro: maestro/pedagogo, madre, padre, cuidador. El análisis permite develar que el gobierno de los niños tiene como una de sus condiciones de emergencia la serie pedagogía-escuela-maestro, desde allí es posible plantear otro tipo de experiencias educativas para que las nuevas infancias puedan configurarse como sujetos infantiles. El reto para quienes hoy se ocupan de su educación – conducción – es lograr producir un saber que hibride la memoria de los adultos con los saberes que producen los niños y las niñas, una institución que logre vincular los distintos modos de existencia de la realidad que habitamos y un maestro/pedagogo que conduzca sin infantilizar, que reconozca en el otro la potencia para que se ocupe de sí mismo desde su más tierna edad.

El análisis histórico de la condición maligna de la infancia permite comprender que la configuración de los niños y las niñas como sujetos amorales se ha constituido como el discurso que los ha excluido de acceder a la cultura, las artes, saberes populares, saberes ancestrales, las ciencias y las humanidades a través de la *enseñanza infantil* y a la vez como socialmente se ha privilegiado el *desarrollo infantil* como objeto de la educación de las infancias desde finales del siglo XIX hasta el presente. A su vez se ha constituido en un obstáculo epistémico, político y social para que el maestro actúe como sujeto de saber a través de las relaciones en la enseñanza-educación de las infancias-desarrollo, colocando en tensión los saberes que portan los niños y las niñas con los saberes que portan los adultos.

Hoy cuando el presentismo como régimen de historicidad excluye volver a nuestro pasado-presente para educar a la primera infancia en la contemporaneidad a través de la educación de los párvulos y la tierna edad, recuperar su historicidad es clave para construir una memoria de saber pedagógico como parte de la memoria colectiva, tanto para comprender históricamente las luchas de saber y poder que se han dado en torno a la *tensión enseñanza-desarrollo infantil*, como para ser incorporada a la práctica pedagógica en actualidad a partir de una lectura histórica y epistemológica que permita hacer de dicha tensión una relación que se produce ya no únicamente desde las ciencias y las disciplinas sino desde el saber cómo el espacio más plural del conocimiento, para la configuración de campos conceptuales plurales y abiertos a partir de las distintas conceptualizaciones que históricamente el saber pedagógico, las disciplinas psi (psicología, psicopedagogía, psicoanálisis) y las neurociencias han producido para llevar a cabo la educación de los niños y las niñas a partir de las *múltiples relaciones conceptuales* que se pueden tejer entre la enseñanza, el desarrollo y la educación.

REFERENCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, n. 14, p. 13-24, 2003. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acceso en: 02 mar. 2022.
- ÁLVAREZ, Alejandro. Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas. En: ZULUAGA, Olga; OSSENBACH, Gabriela; CELADA, Pablo; Lazarín, Federico; NARODOWSKI, Mariano, NUNES, Clarice, QUICENO, Humberto; VAHOS, Luis, SÁENZ, Javier; PALADINES, Carlos (Eds.). **Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX**. Bogotá: Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004. p. 313-357.
- AMÉRICA ESPAÑOLA. **La mujer hispano-americana**. Serie I, año 1, nº 7 y 8, rollo 182, f. 27. (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados), 10 mar. 1906.
- BUJES, Maria. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- CAMARGO, Marina. Un recorrido por la historia de la educación de la primera infancia. En: CÁRDENAS, Ana; GÓMEZ, Ana (Coords.). **Sentido de la educación inicial**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 13-37.
- CÁRDENAS, Óscar; CONTRERAS, Marcela; NAVARRO, Dora. La preescolarización del niño en la educación pública colombiana: 1960-1994. **Aletheia**, Bogotá, n. 1, p. 86-99, 2011. Disponible en: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/35/32>. Acceso en: 02 feb. 2022.
- CARVALHO, Rodrigo. A emergência das instituições de educação infantil. **Revista História da Educação**, Rio Grande do Sul, n. 10, p. 115-134, 2006. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29261/pdf>. Acceso en: 02 feb. 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás, 2010. p. 17-52.
- CERDA, Hugo. **Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013.
- CORTÉS, Ruth; MARÍN, Dora. **Gubernamentalidad y educación**. Discusiones contemporáneas. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013. Disponible en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/760>. Acceso em: 5 ene. 2022.
- DE PAZ, Emilio. El decreto Quam Singulari cumple cien años. **Revista Actualidad Catequética para la Evangelización**, Madrid, n. 228, p. 47-68, 2010. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/45583970/el-decreto-quam-singulari-conferencia-episcopal-espaaola>. Acceso en: 14 feb. 2022.
- EDELWEISS, Maria. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- EL ÁLBUM DE LOS NIÑOS. **Los niños**. Artículo para las madres. Año II, nº 5, rollo 115, f. 13 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados, Tunja), 7 sept. 1872.
- EL ÁLBUM DE LOS NIÑOS. **Los niños**. Año II, nº 4, rollo 155, f. 17 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados, Tunja), 20 sept. 1872.

EL ÁLBUM DE LOS NIÑOS. **Conferencia primera. Importancia de la educación de los hijos.** Año I, nº 10, rollo 180, ff. 73-74 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados, Tunja), 15 jul. 1876.

EL AMIGO DE LOS NIÑOS. **Discurso pronunciado por el joven T.I. de la sociedad de San Luís en la sesión solemne del día 21.** Año I, trimestre I, rollo 180, f. 3 (BCUDEA, Medellín-Colombia. Colección Periódicos Microfilmados, Medellín), 28 jun. 1882.

EL HOGAR: LA PRIMERA ESCUELA. Tesis para optar el título de Maestra en la Escuela Normal de Institutoras de Barranquilla. **Revista de Instrucción Pública**, v. VII, nº 13. Tomo de 1919 a 1923, f. 14 (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Barranquilla), nov.-dic. 1921.

ESTADO DEL HOMBRE. **Signatura 373.238/R436**, f. 44-46 (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Bogotá), 1905.

FAYAD, Javier; ARIAS, Liliana. **El reconocimiento de la niñez, Cali 1890-1930. Instituciones, subjetividad y vida cotidiana.** Cali: Colciencias, Universidad del Valle, 2004.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber.** Madrid: Siglo XXI, 1969.

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

GIMENO DE FLAQUER, Concepción. Aptitud de la mujer para las ciencias. Luz del Hogar. **Periódico para Señoritas y Órgano de la Sociedad de Institutores**, Bogotá I (8), pp. 32-34. 1897. Serie I, nº 8, rollo 135, f. 32 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados).

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria.** Barcelona: Editorial Anthropos, Universidad de la Concepción, Universidad Central de Venezuela, 2004.

HERRERA, Ximena. La infancia en la historia de la pedagogía en Colombia. En: NOGUERA, C. (Ed.). **Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia (s)**, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2015. p. 159-223.

HORMAZA, Mariela Orozco. **Pasado y futuro de la educación de la primera infancia.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, s.f. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/274062302/Pasado-y-futuro-de-la-educacion-de-la-primera-infancia-pdf>. Acceso en: 04 ene. 2022.

INTRODUCCIÓN. **Signatura 372.2/R436p**, f. 5 (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Bogotá), s.f.

JIMÉNEZ, Absalón. **Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2012.** Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2012.

LA ESCUELA NORMAL. **De la educación en general.** Periódico Oficial de Instrucción Pública, Tomo I, nº 11, signatura 1677, f. 146 (CEDED, Archivo Pedagógico del Siglo XIX, Bogotá), 11 mar. 1871.

LA ESCUELA NORMAL. **La educación privada.** Periódico Oficial de Instrucción Pública, Tomo I, nº 11, signatura 1681, f. 161 (Centro de Documentación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia CEDED, Archivo Pedagógico del Siglo XIX, Medellín), 18 mar. 1871.

LA NIÑEZ. **El orden.** Año I, nº7, signatura 744749, f. 114-115 (Biblioteca Nacional de Colombia, Consolidado, Bogotá), 21 mar. 1914.

LA NIÑEZ. **Rollo 115**, f. 74 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados, Tunja), 21 feb. 1873.

LEÓN, Cristina. Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. **Revista Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 37, p. 9-23, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>. Acceso en: 05 mar. 2022.

LIMA, Ana. A “criança-problema” e o governo da família. **Estilos da Clínica**, São Paulo, n. 11, p. 126-149, 2006. Disponible en: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v11n21/v11n21a09.pdf>. Acceso en: 05 mar. 2022.

LOCKMANN, Kamila. (Org.) **Infancia(s), educación y gobierno**. Río Grande: Editora da Universidad Federal do Río Grande, 2013. Disponible en: <https://sead.furg.br/images/cadernos/pdf/Caderno12.pdf>. Acceso en: 14 feb. 2022

MARÍN, Dora. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. 2009. 199 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15851>. Acceso en: 05 mar. 2022.

MARÍN, Dora. Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. **Revista Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 37, p. 37-48, 2012. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>

MARTÍNEZ, Alberto. La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En: NOGUERA, Carlos; ZULUAGA, Olga; QUICENO, Humberto; SALDARRIAGA, Óscar; SÁENZ, Javier; CARUSO, Marcelo; RUNGE, Andrés; VEIGA-NETO, Alfredo; SCHÉRER, René; RIFÀ, Montserrat; NARODOWSKI, Mariano; ECHEVERRI, Alberto; AGUILAR, Diana; VITARELLI, Marcelo (Eds.). **Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2005. p. 129-162.

NATURALEZA DEL HOMBRE. **Signatura 373.238/R436**, f. 37 (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Bogotá), 1905.

METODOLOGÍA ESPECIAL. **Signatura 373.238/R436**, f. 18, 37. (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Bogotá), 1905.

NOGUERA, Carlos. **El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2012.

PESTALOZZI, Enrique. **Cartas sobre la educación primaria. Dirigidas a J. P. Greaves por Pestalozzi**. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1928.

PROLEGÓMENOS. **Signatura 373.238/R436**, ff. 11-13 (BCUDEA, Colección Patrimonio Documental, Bogotá), 1905.

QUICENO, Humberto. **Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Decreto 088 de enero 22 de 1976**, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, 1976. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976>. Acceso en: 14 feb. 2022.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Documento no. 20.** Sentido de la educación inicial, 2014. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf. Acceso en 14 feb. 2022.

SÁENZ, Javier; ZULUAGA, Olga. Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. **Revista Memoria y Sociedad**, Bogotá, n. 8. p. 9-26, 2004. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864/6237>. Acceso en: 15 ene. 2022.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.** Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

SÁENZ, Javier. Hacia una pedagogía de la subjetivación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín: Universidad de Antioquia, n. 9-10. p. 113-135, 1997. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>. Acceso en: 05 ene. 2022.

SÁENZ, Javier. Formación: infantilización y autocreación. En: MARTÍNEZ, Jorge; NEIRA, Fabio (Comp.). **Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad.** Bogotá: Universidad de la Salle, 2009. p. 89-114.

SALAS DE ASILO. **Capítulo VIII.** Signatura FM/234, f. 35 (BCUDEA, Colección Patrimonio, Bogotá), 1 nov. 1870.

SALDARRIAGA, Óscar. **Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

TILLARD, Jean-Marie. Teología y vida eclesial. En: LAURET, Bernard; REFOULE, François (Comp.). **Iniciación a la práctica de la teología.** Madrid: Ediciones Cristiandad, 1984. Tomo I. p. 166-188.

TIPOS FEMENINOS. LA MADRE. **Rollo 115**, f. 54 (BCUDEA, Colección Periódicos Microfilmados, Tunja), 13 ene. 1873.

ZULUAGA, Olga. Prólogo. En: SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.** v. I, XVI-XXV. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

ZULUAGA, Olga. **Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.** Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.

ZULUAGA, Olga. Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, n. 29-30. p. 41-49, 2001. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7505/6908>. Acceso en: 04 ene. 2022.

ZULUAGA, Olga. **La educación pública en Colombia 1845-1868. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá.** Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, Universidad de Antioquia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2018. p. 337-405.

Como citar este artículo: MARTÍNEZ VELASCO, Miguel Ángel. Educación de los párvulos y de la tierna edad en Colombia, 1870–1930. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290007, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290007>

Conflicto de interés: El autor declara que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación: El estudio no recibió financiamiento.

SOBRE EL AUTOR

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ VELASCO es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad del Valle. Profesor-Investigador de la Facultad de Educación y Pedagogía de la misma institución y miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia -GHPPC-.

Recibido el 8 de julio de 2022

Aprobado el 10 de febrero de 2023

