



# Los Manuales Escolares en el Preescolar\*

## School Manuals in Preschool

Óscar Leonardo Cárdenas Forero<sup>1</sup> 

**Para citar este artículo:** Cárdenas-Forero, O.L. (2021). Los Manuales Escolares en el Preescolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 244-254. <https://doi.org/10.14483/16579089.15965>

**Recibido:** 21 de febrero de 2021

**Aceptado:** 3 de marzo de 2022

### Resumen

Situado en el método arqueo-genealógico y en la perspectiva de la gubernamentalidad foucaultiana, este artículo de reflexión cualitativa busca determinar cómo los Manuales Escolares en el Preescolar (MANESP) se constituyen en un espacio de enunciación del modo en que operan el poder, el saber escolar y la subjetividad en la educación preescolar. Con este ejercicio investigativo, se procura enriquecer el campo relacionado con la historia de los MANESP, un territorio que se viene consolidando como escenario de exploración investigativa, educativa y pedagógica. Para ello, se excavan en los textos de la educación preescolar lo *decible* (escenarios, sujetos y saberes) y lo *visible* (hechos, personajes e instituciones), que dan cuenta de las condiciones de existencia de los MANESP y de la forma cómo estas discursividades se establecen para orientar el funcionamiento del saber escolar, el poder y la formación subjetiva infantil.

**Palabras clave:** manual escolar, infancia, educación preescolar, tecnologías de gobernanza

### Abstract

Within the archaeo-genealogical method and from the perspective of Foucauldian governmentality, this qualitative reflection paper seeks to determine how Preschool School Manuals (MANESP) constitute a space for enunciating of the way in which power, school knowledge, and subjectivity operate in preschool education. With this research exercise, an attempt is made to enrich the field related to the history of MANESP, a realm that has been consolidating as a scenario for investigative, educational, and pedagogical exploration. To this effect, what *can be said* (scenarios, subjects, and knowledge) and what *is visible* (facts, characters, and institutions) are excavated in preschool education texts, which account for the conditions of existence of the MANESP and the way in which these discursivities are established to guide the functioning of school knowledge, power, and subjective child education.

**Keywords:** school manuals, preschool education, government technologies

\* El presente artículo de reflexión está enmarcado en las discusiones realizadas en el semillero de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar", en el contexto del proyecto de investigación "La historia de los manuales escolares en el preescolar", avalado por la universidad del Tolima Abierta y a Distancia en el año 2019, que se encuentra en curso, y que está dirigido a reconocer a los manuales escolares como espacios de enunciación del saber, del poder y la subjetivación, particularmente, en la educación preescolar. El semillero de investigación, avalado por la universidad del Tolima, está conformado por las estudiantes Dayana Castillo, Adriana Meaguaje, Irma Lucía Orduz, Carolina Monroy, Vanessa Gómez, Angélica Cómbita y Wendi Rincón del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Erika Porras, Orfi Yineth Delgado, Yeimi Rincón, Lorena Poveda, Camila Buitrago del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima, adscrito al grupo de investigación de la universidad del Tolima "Historia de las disciplinas escolares".

1 Docente licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, con especialización en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la universidad del Tolima. Correo electrónico: [olcardenasf@ut.edu.co](mailto:olcardenasf@ut.edu.co) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4894-7888>

## Exordio

En los últimos años, la historia de los manuales escolares se ha venido consolidando en un escenario de investigación histórica, educativa y pedagógica con cierta independencia y carácter propio, que adquiere “un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de historia de las disciplinas” (Viñao, 2006, p. 256). Enriquecido por la realización de múltiples trabajos investigativos provenientes de distintas esferas, orientados a indagar y rastrear las diversas maneras como la enseñanza, sus contenidos, sus propósitos, sus estrategias didácticas, sus recursos, sus materiales, el maestro y la escuela misma, se han enunciado y constituido en cada una de las épocas de formas específicas.

Gracias a estos estudios, en los que se considera la historia de los manuales escolares y del material de enseñanza como fuentes históricas y como productos pedagógicos y culturales, ha sido posible, además, explorar la manera cómo opera el saber escolar, los mecanismos de poder y los modos de subjetivación que se utilizan en cada momento histórico para conducir de un modo singular las conductas de los sujetos escolares y constituirlos conforme con los requerimientos propios de su tiempo.

A pesar de la importancia de este campo histórico, el estudio de la manualística escolar en la educación preescolar es un terreno de reciente excavación<sup>2</sup>, que busca constituirse en un campo

de estudio autónomo y diferenciado, en el que es posible, en este caso, en una perspectiva arqueogenealógica, dar cuenta de lo decible y lo factible, de las condiciones de existencia que permiten la irrupción de determinados acontecimientos; particularmente, de la forma que asumen los saberes escolares, las estrategias de poder y los mecanismos de subjetivación que se emplean para formar de cierta manera a los niños en la educación preescolar.

Es por esto por lo que, se formula este trabajo de corte cualitativo, fundado en el enfoque arqueogenealógico y la analítica de la gubernamentalidad propuesta por Foucault (1999), y orientado a estudiar a los MANESP como espacios narrativos, en los que es susceptible determinar su modo de funcionamiento y el de los saberes escolares y de los modos de subjetivación que se establecen en la educación preescolar; lo que significa reconocer estas discursividades como dispositivos retóricos en los que es factible visibilizar las maneras cómo opera el saber, el poder y la subjetividad.

Para lograr este propósito, se recurre a la exploración archivística de los manuales escolares de la educación preescolar, que inicia con un proceso de *identificación de fuentes*, que, para el momento del estudio, aparecen recopilados 70 documentos, descritos en una serie de matrices, tanto para fuentes primarias, como para secundarias (Tablas 1 y 2), en las que se incluyeron los datos de la fuente como el tipo de documento, el autor, el año de publicación, entre otros.

A partir de cada documento, se identificaron aquellos enunciados que permitieron dar cuenta de lo decible y lo visible, en términos de sujetos, escenarios, saberes, sucesos, personajes e instituciones. Realizada esta exploración, se lleva a cabo un ejercicio de *fichaje*, consistente en el registro de la información extraída de los documentos en una ficha (Tabla 3), en la que se consignan aquellos aspectos que se refieren al objeto de análisis.

2 Esta situación se debe en parte, a que los MANESP han “[...] tenido siempre, por su propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizás por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas del siglo que ahora acaba” (De Puelles, 2000, p. 5) y no han sido reconocidos de manera amplia por ellos como fuentes históricas para develar los procesos de enseñanza y formación que allí se suscitan, pues por lo general, se asume que sus contenidos, propósitos, estrategias, temáticas y actividades al tener una intención de preparación y apostamiento para la escuela primaria, carecen del carácter escolarizante y la condición de manual escolar, lo que se traduce, entre otras cosas, en que estos documentos no se consideren archivos en los que es posible indagar los datos e información que se requiere para producir una historia de los MANESP.

Tabla 1. Matriz de registro de fuentes de información (fuentes primarias).

TIPO DE FUENTE	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR (apellidos, nombres)	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD	NIVEL EDUCATIVO O GRADO
X	Texto escolar	Figuritas B. Estimulación y aprendizaje inicial.	Carlos Ortiz Villamizar	Casa Editorial Municipal de Niños	2002	Bogotá	Kínder
X	Texto escolar	Sueños de papel A. Una serie para la educación inicial.	Paola Andrea González Pineda	Editorial Mega Ediciones.	2016	Bogotá	Kínder
X	Texto escolar	Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectoescritura inicial	Maritza Chávez Muñoz.	Papel dulce	2018	Bogotá	Kínder

Fuente: producción propia.

Tabla 2. Matriz de registro fuentes de información (fuentes secundarias).

TIPO DE FUENTE	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR (apellidos, nombres)	EDITORIAL (en el caso de los libros; Volumen, Número, Nombre de la revista en el caso de un artículo)	AÑO	CIUDAD	Dirección electrónica
X	Capítulo de libro	Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.	Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel.	Universidad Nacional de Educación a Distancia.	2001	Madrid	Libro impreso
x	Artículo de revista	Pasado y presente de los manuales escolares [Trad. M. Soto]	Choppin, Alain.	Revista Educación y Pedagogía, XIII (29-30), 209-229.	2001	Medellín	<a href="https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918">https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918</a>

Fuente: producción propia.

**Tabla 3.** Ficha de registro de las fuentes primarias Grupo de investigación “Historia de las Disciplinas Escolares”.

<b>Título del proyecto</b>	Los Manuales Escolares en la Contemporaneidad		
<b>Tipo de documento</b> Texto escolar – Cartilla	Cartilla		
Número de ficha	1		
<b>Datos Generales del documento</b> (Apellido y nombre del autor (personal o corporativo), fecha de publicación del documento, título del documento, editorial y ciudad de publicación).	González Pineda, Paola Andrea (2016). Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial. Editorial Mega Ediciones. Bogotá.		
<b>Descripción física</b> (No. de páginas o folios)	128 páginas		
Temas (contenido)	Unidad 1: Aquí estoy. Fichas de Ciencias Sociales Temas: Mis padres. Los miembros de la familia. Mi casa. Unidad 2: Expreso lo que sé. Fichas de Escritura y Matemáticas. Dentro-fuera. Arriba- abajo. Lleno-vacío. Abierto-cerrado. Largo-corto. Derecha-izquierda. Gordo-flaco. Diferentes-Iguals. Las frutas. Las prendas de vestir. Los números (del 1-5) Unidad 3: Activo mis competencias. Fichas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los medios de transporte. Las profesiones. Los medios de comunicación. Aprestamiento. Las vocales. Animales domésticos. Animales salvajes. Animales acuáticos. Animales aéreos. Los alimentos. El universo. Los símbolos patrios. Navidad.		
<b>Contenido del documento</b> (párrafo entre comillas adjuntando página o folio y año)			
	<b>Palabras que insinúan enunciados</b>	<b>Palabras que insinúan efectos de poder</b>	<b>Palabras que insinúan subjetividades</b>
“Esta serie tiene como finalidad fortalecer las habilidades sociales de nuestra población infantil de la misma forma que contribuya a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social. A partir de actividades lúdico-didácticas, que dan inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas” (p. 2).	Actividades lúdico-didácticas Competencias ciudadanas Inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas Habilidades sociales Desarrollo psicoactivo conciencia ambiental desarrollo físico, mental y social	Fortalecer habilidades sociales Contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas Desarrollar psicoactivamente Desarrollar conciencia ambiental Desarrollar física, mental y socialmente	Una población infantil a la que se le fortalezcan sus habilidades sociales enseñe competencias ciudadanas, desarrollen de modo psicoactivo, físico, mental y social y posean conciencia ambiental
“La propuesta pedagógica posee un enfoque sistémico, en el cual propone cuatro proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales [...]” p. 2.	Propuesta pedagógica con enfoque sistémico Metodología del aprendizaje significativo Conexiones curriculares Proyectos de aula Trabajo de los ejes transversales	Trabajar por Proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo Trabajar proyectos que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales	Maestro
“[...] a través de este libro que servirá de herramienta para el que hacer docente y el desarrollo del ser, del saber y el hacer para que logremos saber ser y saber hacer desde el preescolar” (p. 2).	Herramienta para el que hacer docente Herramienta para el desarrollo del ser, del saber y el hacer.		
<b>Sinopsis:</b> La cartilla “Sueños de Papel A” es un texto escolar dirigido a fortalecer las habilidades sociales de la población infantil, contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social, para lo cual, se propone el empleo de actividades lúdico-didácticas, en la forma de fichas de trabajo, que dan inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas. En este sentido, el manual se articula a las áreas de conocimiento como la Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lectura y Escritura, apoyados en el inglés.			
<b>Comentarios finales:</b> En la cartilla “Sueños de Papel A” se plantean como <i>contenidos escolares</i> , las nociones espaciales, de forma, tamaño, textura, contextura. A través de ellos, se formulan <b>conceptos</b> relacionados con la enseñanza como, por ejemplo, las nociones relacionadas con el espacio, el conocimiento de los números y las vocales, así como, los medios de transporte, los alimentos, los miembros de la familia, los medios de comunicación, entre otros, como saberes escolares a aprender. Frente a los <b>objetos</b> se plantea la importancia de los proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo.			

Con la información suministrada por las fichas, en un *primer nivel de análisis*, se elabora una matriz (Tabla 4), en la que se consignan lo que se enuncia recurrente (que se constituirán en las categorías

de análisis del fenómeno estudiado), de las fuentes exploradas, en relación con el saber, el poder y la subjetividad.

Tabla 4. Matriz de recurrencias.

Proyecto:  
Integrantes:

Palabras Año	Palabras que insinúan enunciados (recurrencias)	Palabras que insinúan relaciones de poder (recurrencias)	Palabras que insinúan subjetivaciones (recurrencias)
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias.</li> <li>• Fortalecimiento de competencias</li> <li>• Desarrollo y atención integral</li> <li>• Integralidad</li> <li>• Experiencias reorganizadoras.</li> <li>• Funcionamiento cognitivo</li> <li>• Espacios educativos significativos.</li> <li>• Cotidianidad</li> <li>• Aprendizaje inicial de lectura y escritura</li> <li>• Programa Letras</li> <li>• Metodología</li> <li>• Nuevo paradigma para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura</li> <li>• Secuencia didáctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer competencias</li> <li>• Contribuir con el desarrollo y atención integral</li> <li>• Integración de capacidades previas para el fortalecimiento de funcionamiento cognitivo</li> <li>• Lograr nuevos haceres y saberes.</li> <li>• Apoyar a los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niños y niñas menores de seis años con competencias.</li> <li>• Un niño que logra nuevos haceres y saberes.</li> <li>• Docentes que brinden espacios educativos significativos.</li> <li>• Infantes que puedan recuperar su cotidianidad.</li> <li>• Estudiantes que lean y escriban.</li> <li>• El educador y la institución con un nuevo paradigma para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades lúdico-didácticas</li> <li>• Inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas</li> <li>• Propuesta pedagógica con enfoque sistémico</li> <li>• Herramienta para el que hacer docente</li> <li>• Herramienta para el desarrollo del ser, del saber y el hacer.</li> <li>• Enseñanza que despierte la curiosidad.</li> <li>• Actividades acordes a cada etapa del desarrollo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de habilidades sociales</li> <li>• Contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas</li> <li>• Desarrollo psicoactivo</li> <li>• Conciencia ambiental</li> <li>• Desarrollo físico, mental y social</li> <li>• Proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo</li> <li>• Proyectos que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales</li> <li>• Contenidos estructurados y graduados</li> <li>• Fortalecer los logros y competencias del niño</li> <li>• Ambientación, asesoría y orientación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una población infantil a la que se le fortalezcan sus habilidades sociales enseñe competencias ciudadanas, desarrollen de modo psicoactivo, físico, mental y social y posean conciencia ambiental.</li> <li>• Niños curiosos.</li> <li>• Un niño que adquiera logros y competencias</li> <li>• Un niño que comprenda que las matemáticas son una materia agradable comprensible y útil para el estudiante.</li> </ul>

Fuente: producción propia.

Con base en esta información, se procederá a la construcción del *espacio correlativo*, el de las debilidades, en el que se describen los escenarios sujetos y saberes y el *espacio complementario*, el de las visibilidades, referido a los hechos, personajes e instituciones. En un *segundo nivel analítico*,

se identifica el *espacio colateral*, en el que se entrecruzan lo dicho y lo factible y en el que se hace visible “la estrategización de las prácticas (discursivas y no discursivas) en *dispositivos* específicos, en *diagramas de poder*” (Álvarez, 2014, p. 3).



A partir de esta información, se podrán establecer algunos *cortes* o *rupturas* en el tiempo, que darán paso al análisis de lo que se establece, lo que permanece invariable y lo que se desvanece respecto a lo que procura instalarse como verdad en los manuales escolares, y que se relacionan con el saber, el poder y la subjetividad; con lo que se elaborarán y producirán los escritos que darán cuenta de lo que se legitima como válido en estos espacios narrativos en relación con estas tres categorías.

En este proceso, el investigador asume el papel de *arqueólogo* quien rastrea en los archivos de la época, en este caso en los libros escolares, constituidos como fuentes primarias, aquellos vestigios y enunciados que dan cuenta de aquello que se instituye como *verdad* en relación con el saber escolar, el poder y la subjetividad, que se introducen para regular los comportamientos infantiles en la actualidad. No obstante, adoptar este papel para el investigador no es suficiente, pues, se debe investir del *ropaje gris* del genealogista, quien explora y determina las condiciones que se conjugan para posibilitar la emergencia de determinados acontecimientos. Con la implementación de esta metodología, se busca explorar a los manuales escolares en una perspectiva distinta, visibilizando lo que se legitima en relación, con el saber, el poder y la subjetividad.

### Los Manuales Escolares, una visión generalizada

El territorio de estudio de los manuales escolares en la actualidad adquiere una gran relevancia en el marco de las investigaciones de carácter histórico, pedagógico y educativo, lo que ha posibilitado la realización de estudio como los adelantados por De Puelles (2000), Quiceno, (2001), Choppin (2001), Ossenbach y Somoza (2001), Cardona (2007), Varela (2010), entre otros (Monroy, Gómez y Cárdenas, 2021). Instaurándose en un escenario de factibilidad, a través del cual se visibilizan los modos particulares cómo se comprenden y orientan los procesos relacionados con la enseñanza; así como, los saberes escolares que se introducen, las estrategias de poder que se incorporan y los modos de individuación que se emplean para la formación subjetiva escolar.

A pesar de la producción documental en esta perspectiva, aún se percibe cierta dificultad al

momento de procurar definir y clasificar a los manuales escolares. Configurándose en una tarea compleja, pues los manuales escolares a lo largo del tiempo han aparecido en la forma de cartillas, catecismos, silabarios, cantones, entre otros (Ossenbach y Somoza, 2001). De esta multiplicidad de formas y connotaciones se dio el tránsito hacia concebirlas como una “obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva” (p. 15). Por lo que, los manuales escolares comenzaron a ser “[...] vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado «simultáneo», utilizado en principio por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle” (p. 15) y a la creación y a la ampliación de los sistemas educativos nacionales.

Disponiéndose, como lo explican Ossenbach y Somoza (1996), en “[...] la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc.” (p. 15). En el caso de Iberoamérica la cuestión se torna aún más difícil, pues, en este contexto se emplean tres sustantivos para dar cuenta de este tipo de documentos, es decir, el de *libros*, *textos* y *manuales*, acompañados del adjetivo “escolar”. Así,

Tendríamos [...] en principio: libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales, o manuales escolares. Además, de éstos hay otra gran lista de nombres que designarían tipos más específicos de libros usados en la escuela, como abecedarios, silabarios, catones, tratados, enciclopedias, etc., sin que obste que los primeros mencionados también puedan designar tipos específicos: Manual de Física, Libro de Lectura, Textos para la Enseñanza de la Historia. (p. 16)

A pesar de esta multiplicidad de sentidos, entre los investigadores iberoamericanos se han llegado a establecer ciertos acuerdos respecto a su significado, entre los que se encuentran que, para concebir un texto como un manual escolar, es fundamental que contenga como características, la intencionalidad del autor, la sistematicidad en la exposición de los contenidos de enseñanza, la secuencialidad que organiza los contenidos de los básicos a los más complejos, el acomodamiento para el quehacer pedagógico, el estilo textual expositivo, la

combinación de texto e ilustraciones, el empleo de recursos didácticos, la reglamentación de los contenidos, la intervención estatal administrativa y política, que elige, jerarquiza o prescinde de ciertos saberes y valores (Ossenbach, 2010).

Esto les permite a los manuales escolares, no sólo definirse como aquellos “[...] libros manejables –a escala de la mano–, que se destinan a la enseñanza –escolares, por tanto– y que albergan los contenidos esenciales de una materia o disciplina (De Puelles, 1997, en Ossenbach y Somoza, 2001, p. 16), sino configurarse como fuentes históricas en las que es susceptible explorar, además de los fenómenos pedagógicos, culturales, políticos, administrativos, técnicos y económicos instalados en determinados momentos, como lo señalan Ossenbach y Somoza (2001), aquello que se establece como verdad, en términos del saber, del poder, de la subjetividad, que determinan la racionalidad de cada época, es decir, el “modo en que *funcionan* determinadas prácticas históricas” (Castro, 2015, p. 33).

En esta medida, los manuales escolares, además de ser una representación del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia (Ossenbach y Somoza, 2001)<sup>3</sup>, emergen e instalan como dispositivos discursivos en los que se pueden rastrear los modos que asume el saber escolar, los relacionamientos del poder y los mecanismos que se usan para subjetivar de un determinado modo a los niños en la educación preescolar. Constituyéndose, además, en “[...] un espacio público, pues en sus páginas hacen presencia todos los dispositivos políticos que buscan fijar las normas y sostener el *statu quo*” (Cardona, 2007, p. 59).

### Hallazgos preliminares

Tomando en cuenta lo que preliminarmente ha emergido del archivo, respecto al saber escolar, al funcionamiento del poder y la constitución de subjetividades, a continuación, se describen algunos de los hallazgos encontrados, como resultado de este ejercicio investigativo.

3 Por su parte, Choppin (2001) los considera “[...] los soportes de «las verdades», retomando el término utilizado por Talleyrand, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (p. 210); son los vectores y medios de comunicación a través de los cuales se “[...] transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura” (p. 210).

### En relación con el saber (escolar)

En los MANESP se ha encontrado que, los saberes escolares que se formulan y emplean para la enseñanza y la formación del niño en la educación preescolar<sup>4</sup>, están asociados a un conjunto de *contenidos de enseñanza*, “[...] dosificados, graduados y organizados en unidades que se contextualizan en temas ligados a los intereses y a la realidad del niño” (Ortiz, 2013, p. 2), que se acoplan a las áreas de conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales), a los propósitos de enseñanza establecidos; como además, a la perspectiva pedagógica y psicológica que fundamenta dicha propuesta, como el caso del texto escolar “*Horas Felices B. Pensamiento Lógico- Matemático*” (Ortiz, 2013, p. 2), en el que se percibe una propuesta de contenidos escolares enmarcada por el enfoque piagetiano constructivista, que considera fundamental el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los niños, en el marco del aprendizaje de conceptos relacionados con la seriación, numeración y clasificación.

Muchos de estos contenidos, como en el caso del *saber matemático*, están relacionados con la enseñanza de *nociones básicas* asociadas al *color*, a la *forma*, al *tamaño*, destacándose las nociones de “grande y pequeño, alto y bajo, largo y corto, ancho y angosto, grueso y delgado” (Ortiz, 2013, p. 3); como también, a la identificación de objetos y sus cualidades (Chávez, (2018). *Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectura Inicial A*). Para el saber del *lenguaje*, los contenidos de enseñanza se orientan a los procesos de decodificación, codificación, lectura, comprensión de textos y escritura” (Ortiz, 2013a, p. 3), asociados a trazados largos, verticales, inclinados, horizontales, curvos, rectas inclinadas, posiciones y movimientos circulares, significado de palabras –sustantivos, acciones, como además, la lectura y escritura de las vocales (a, e, i, o, u), las consonantes m, p, asociadas a las palabras mamá y papá; s y t, relacionadas con las palabras osito y moto; n y l articuladas a las palabras mono y león; d a la palabra soda; la consonante r a la palabra reina; la c a la palabra carro; la

4 Particularmente en aquel tipo de escuela que emplea los manuales escolares como textos para la enseñanza y el aprendizaje infantiles.

v a la palabra avión y la consonante b a la palabra botas (Ortiz, 2013a, p. 3).

En las *ciencias sociales*, las temáticas giran alrededor de la identificación de las partes del cuerpo, reconocimiento de los miembros de la familia, los medios de transporte y comunicación, las profesiones (González, 2016), *Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial*; como también, el orden en el tiempo, la correspondencia entre objeto y lugar, el análisis de imágenes, los cambios que tenemos en el tiempo, reconocimiento de lugares de la casa, situaciones de la casa y el colegio, importancia del saludo, los oficios (Centeno y Alfonso, 1998). Y finalmente, en las *ciencias naturales*, los contenidos escolares se abordan en relación con la enseñanza de los animales domésticos, animales salvajes, animales acuáticos, animales aéreos, los alimentos, el universo, los símbolos patrios (González, 2016); como también la descripción de animales, las características de los peces, las características de los animales terrestres, los alimentos de origen vegetal, las acciones ecológicas y la asociación de animales con su medio, entre otros (Centeno y Alfonso, 1998).

### En relación con el poder

En los MANESP se enuncian aquellas acciones que buscan intervenir o alterar algo (*reactivas*) y aquellas acciones que procuran producir o crear algo (*activas*). En este sentido, se identificaron acciones orientadas a “contribuir con el Desarrollo del Pensamiento lógico- matemático y del Lenguaje de la niña y del niño de la Educación Inicial” (Ortiz, 2013a, p. 2), con la que se inducirá la constitución de un determinado tipo de subjetividad infantil en el aula. En conjunto, apareció enunciada la necesidad de estimular y aprestar a los niños para la educación primaria, atendiendo a las áreas de su desarrollo evolutivo y sus necesidades en su ambiente sociocultural (Ortiz, 2002). Y con ello, la necesidad de “fortalecer las habilidades sociales de nuestra población infantil de la misma forma que contribuya a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2).

Con cada una de estas acciones, por dar algunos ejemplos, no solo se pretende la formación de una subjetividad infantil singular, sino *condicionar*

al niño para la escuela primaria y los procesos en relación con el aprendizaje numérico, de las operaciones básicas (adición y sustracción) y la lectura y escritura, incluyendo aspectos relacionados con el desarrollo de su pensamiento, la socialización y el aprestamiento inicial.

### De los modos de subjetivación infantil

En los MANESP es factible reconocer los modos y los mecanismos que se *sugieren* emplear como estrategias de gobierno, con los que se induce la producción de determinadas subjetividades infantiles, entre las que se destacan, por ejemplo, el niño como un “agente activo de su propio proceso” (Ortiz, 2013, p. 2). Es decir, un sujeto infantil que aprende “a jugar y aprender con colecciones de objetos concretos tales como, elementos de estudio, fichas matemáticas o cuentas con los que pueda verificar las actividades” (p. 2). Y, al que se le desarrollan ciertas habilidades de pensamiento, como la seriación, cuantificación, conteo, entre otros, lo que les permitirá la construcción de la noción de número, conservación de cantidad, adición o sustracción.

251

Para lograr estas producciones subjetivas, se enuncian en los MANESP, por ejemplo, *metodologías progresivas* que promueven la enseñanza y aprendizaje de una forma divertida y educativa, recurriendo a actividades con ilustraciones grandes y los temas básicos para cada nivel (Flórez, 2018); así como, ejercicios relacionados con la ejecución de *planas*, en las que se invita a los niños a repetir trazos asociados a letras, números o dibujos.

Al tiempo que realizan actividades de coloreado, rasgado y decorado de imágenes empleando diversos tipos de papel (Cabrera y Galy, 2017); pues se comprende que, el sujeto infantil aprende jugando constantemente, “con colecciones de objetos concretos tales como, elementos de estudio, fichas matemáticas o cuentas con los que pueda verificar las actividades que el libro propone” (Ortiz, 2013, p. 2), lo que le permite aprender “[...] de una manera divertida (Nieto, 2006, p. 1). Todo ello, se legitima en la irrupción de discursos activistas y constructivistas psicogenéticos que consideran que el juego es la estrategia más acertada para que los niños aprendan.

A través de estas acciones de intervención, se produce un sujeto infantil al que se le tienen “en



cuenta los intereses y necesidades [...] con el firme propósito de desarrollar las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir” (Camargo, 2018, p. 1). Por esto, constituir esta subjetividad significa partir “[...] de experiencias propias del mundo infantil, orientadas a establecer relaciones entre el lenguaje oral, el dibujo y el lenguaje simbólico” (p. 1) y considerarle sus pre-conceptos, sus dimensiones del desarrollo, sus características en esta edad, “[...] su desarrollo evolutivo y sus necesidades en su ambiente sociocultural” (Ortiz, 2002, p. 2). Por lo que se enuncia utilizar estrategias “estructuradas, acordes [...] con sus capacidades y necesidades” (p. 2), que se apoyan en la introducción de *contenidos integrados*, diseñados y adecuados a la edad e intereses de los niños,

[...] enmarcados en temas concretos y estrechamente ligados a la cotidianidad del menor le estimularán en las diferentes áreas de su desarrollo: la familia, su cuerpo, los juguetes, los colores, la casa, el jardín, los animales, los medios de transporte y comunicación, las formas, los tamaños, el espacio, la naturaleza, los alimentos, la socia afectividad (p. 2).

Como también, inducirlos a “[...] participar de experiencias programadas y ordenadas en beneficio de su desarrollo psicomotriz” (Ortiz, 2013, p. 2); todo ello, en el camino de constituir “personas reflexivas y competentes para la vida” (Camargo, 2018, p. 1), a las que se les forma en la comunicación, el lenguaje, pensamiento creativo, fluidez de las ideas, transformación de la información y la aproximación de su realidad. Junto con estas formas de subjetividad, se enuncia la necesidad de la formación de un sujeto infantil *social*, al que se le fortalecen *tempranamente* sus habilidades sociales, así como sus “[...] procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2), como condiciones preliminares para el proceso de *socialización*.

Para lograr esto, las maestras de preescolar posibilitan en las aulas “[...] espacios educativos significativos que permiten al infante la recuperación de su cotidianidad” (Reyes y Ballén, 2014, párr. 1). Además de interactuar *prematamente* de modo

*espontáneo* o *dirigido* en las relaciones con los demás y participar de sus “[...] procesos de aprendizaje y de adquisición de nociones básicas acerca de su entorno y de sí mismos” (Ortiz, 2013, p. 2), complementando esta acción, con la enseñanza de contenidos escolares relacionados con temas de su diario vivir como “la casa, la familia y el colegio” (Torres, 2018, párr. 2), y los roles de los diferentes miembros que conforman estos grupos sociales, así como, la interacción con elementos relacionados con la vida social.

A esto se suma, la producción de un sujeto con *habilidades comunicativas*, a quien se le deben [...] desarrollar las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir” (Camargo, 2018, p. 1) y enseñar a comprender que “[...] la lengua escrita no consiste en juntar sonidos de manera casual y formar oraciones ajenas y sin sentido; las habilidades comunicativas cobran sentido cuando sirven para comunicarse y entenderse con las demás personas” (p. 1). Por tal motivo, se “ofrecen actividades para [...] la decodificación y la reproducción de la palabra escrita” (Pinzón y Cortés, 2018, p. 2) y se justifica la introducción de saberes escolares asociados a contenidos para “[...] promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Negret, 2014, p. 75), y con ello, “[...] contribuir con el Desarrollo del Lenguaje de la niña y del niño de la Educación Inicial” (Ortiz, 2013, p. 2).

Por lo que, se formula la inclusión de manuales escolares, en la forma de *programas educativos*, orientados al aprendizaje de los procesos comunicativos de la lectura y la escritura, establecidos como saberes esenciales en el preescolar, los cuales tienen en cuenta la edad de los niños y consideran que la palabra es la protagonista del mensaje, a partir de la cual es posible construir ideas e hipótesis acerca de su mundo cotidiano; los cuales asumen la enseñanza a partir de “[...] las palabras, frases y textos, facilitando que realicen razonamientos, análisis y síntesis acerca de estos conjuntos de sonidos y signos que expresan ideas, nociones o conceptos” (Ortiz, 2013, p. 2).

Acoplado a esto, se enuncia la importancia de formar subjetividades *cognitivas* a las que se les fortalece “[...] el funcionamiento cognitivo y marcan momentos fundamentales que permiten el logro de nuevos ‘haceres y saberes’, sintetizando

conocimientos previos que sirven como base para desarrollos de pensamientos posteriores y de mayor complejidad” (Reyes y Ballén, 2014, p. 1), con lo que se busca adicionalmente, “[...] contribuir con su desarrollo y atención integral” (p. 1); y *creativas*, como condición “[...] para desarrollar el pensamiento creativo que se apoya en la fluidez de las ideas, en la transformación de la información y la aproximación de su realidad (Camargo, 2018, p. 1). Para lo cual se emplean estrategias y actividades didácticas que le ayudan al niño a desarrollar su “[...] creatividad y sobre todo un conocimiento nuevo” (Torres, 2018, p. 2), pues esto le permite ser innovador, creador, transformador y productor de conocimientos, con capacidad para tomar decisiones y proponer alternativas frente a los problemas que se le presenten. Lo que requiere del desarrollo de “[...] los procesos básicos de percepción, atención y memoria, los que conllevan a la identificación del objeto de conocimiento, a la comparación, a la relación, a la operación mental” (Ortiz, 2013, p. 2).

Del mismo modo, se enuncian subjetividades infantiles “[...] reflexivas y competentes para la vida” (Camargo, 2018, p. 1), a quienes a través de las estrategias implementadas se les favorece y potencia el desarrollo de habilidades y competencias, como también, se les despierta su “curiosidad” (Ortiz, 2016, p. 3). Así, se expone lo primordial de reconocer al sujeto infantil como una subjetividad multidimensional, que, “manipula plastilina y modela objetos libremente. Utiliza el plegado para crear accesorios de aseo y vestido” (Centeno y Alfonso, 1998, p. 5) y, a la que se le pueden desarrollar habilidades y destrezas asociadas a “la Identidad, Esquema Corporal, Nociones de objeto, color, forma, tamaño, espacio y cantidad, Nuevo Léxico, Comprensión e interpretación de imágenes, Expresión y respuesta espontánea, Control y armonía corporal, Domino del espacio gráfico, Hábitos de orden y aseo” (Ortiz, 2002, p. 2).

## Reflexiones Finales

La exploración preliminar realizada al archivo, en una perspectiva arqueogenealógica, ha permitido trazar algunas condiciones que determinan el modo de funcionamiento del saber (escolar), del poder y de la subjetividad. En relación con el saber escolar

se halló que, el funciona como un contenido académico asociado a las áreas del conocimiento, cuyo propósito de enseñanza es el de acondicionar a los niños con las habilidades, los valores, los conocimientos y las destrezas que se requieren para desenvolverse en la educación primaria.

En relación con el poder se encontró que, se enuncian una serie de acciones activas que se emplean para crear ciertos modos de funcionamiento del quehacer pedagógico y para devenir tipos singulares de subjetividades infantiles y reactivas que procuran inducir determinados comportamientos y conductas necesarias para su desempeño social y escolar.

Y, en cuanto a los modos de subjetivación, en los MANESP se exponen aquellas estrategias de poder susceptibles de ser empleadas para *conducir las conductas* infantiles hacia la constitución de determinadas subjetividades. Muchas de las cuales se constituyen lógicas, autónomas, reflexivas, comunicativas, gestoras de sí mismas y lúdicas. Iniciándolas al camino de producirse con capacidad de autorregularse, de tomar decisiones, de elaborar conocimientos y de dirigir sus propios destinos.

Este análisis permite desnaturalizar el presente del saber escolar, del poder y de la subjetividad en la educación preescolar. Esto significa *problematizar* el modo en cómo hoy se instalan como verdades ciertas maneras de funcionamiento del saber, del poder y de la formación de las subjetividades infantiles en el preescolar. Para consentir ser subjetivados de esas maneras instaladas como válidas o *admitir* autogobernarse, tomando distancia de esas prácticas expresadas; reconociendo en ello, que los MANESP operan como lugares de enunciación de las formas como se establece y circula el saber, el poder y la subjetividad.

## Referencias

- Álvarez-Gallego, A. (2002). Enfoque arqueológico-genealógico. Orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. [Texto inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez-Gallego, A. (2014). Enfoque arqueológico-genealógico. orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. Universidad Pedagógica Nacional.

- Cabrera, R. y Galy, N. (2017) *Tareitas Palotes. Escritura I. Alternativas en educación*. 2JC Editores.
- Camargo, V. A. (2018). *Mentes Brillantes. Español A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom. SAS.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel. Textos de lectura y política. Estados Unidos de Colombia*. Escuela de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colección Académica.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Centeno, R. y Alfonso S. (1998). *Exploradores 2. Experiencias Lúdicas*.
- Chávez, M. (2018). *Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectura Inicial A*. Papel Dulce Editores.
- Choppin, A. (enero-septiembre de 2001). Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación, 13*(29-30), 209-229. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>
- De Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, (19)*, 5-11. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10789/11187>
- Flórez O, Yaneth. (2018). *Mentes Brillantes. Matemáticas A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom. SAS.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. III*. Ed. Paidós.
- González, P. A., (2016). *Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial*. Editorial Mega Ediciones.
- Monroy-Flórez, G. C., Gómez-Vásquez, V. y Cárdenas-Forero, Ó. L. (2021). *Los manuales escolares en el preescolar: perspectivas de una época*. En: Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital. 1(6) 141-152.
- Negret, J. C. (2014). *Cuadernillo Alfa y Beta*. H y G Editorial.
- Nieto, F. E. (2006). *Happy Days C*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz-Villamizar, C. (2016) *Mil números*. Casa Editorial mundo de niños.
- Ortiz-Villamizar, C. (2002) *Figuritas B. Estimulación y aprestamiento inicial*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ortiz-Villamizar, C. (2013). *Horas Felices B. Pensamiento Lógico- Matemático*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ortiz-Villamizar, C. (2013a). *Horas Felices B. Pensamiento y Lenguaje (script)*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI, 28*(2), 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>
- Pinzón-Escamilla, A. y Cortés-Castillo, G. T. (2018). *Aprestamiento para la lectura A*. Editorial Hispanoamérica.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: Pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía, (29-30)*, 51-67.
- Reyes, D. y Ballén, N. (2014). *Colores de alegría C*. Alfa Ediciones e Impresos SAS.
- Torres, Z. (2018). *Mundo de letras*. Mundo Liceísta Aprendiendo Juntos.
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Revista Escuela Abierta. (13)*, 97-114.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria (25)*, 243-269. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181>

