



Genealogía de la educación preescolar en Bogotá (Colombia) durante el siglo XX*

Genealogy of preschool education in Bogota (Colombia) during the 20th century

Óscar Leonardo Cárdenas Forero  ¹

Para citar este artículo: Cárdenas Forero, Ó. L. (2025). Genealogía de la educación preescolar en Bogotá (Colombia) durante el siglo XX. *Infancias Imágenes*, 24(2), 1-14. <https://doi.org/10.14483/16579089.23067>

Recibido: 05 de diciembre de 2024

Aprobado: 05 de mayo de 2025

Resumen

En las últimas décadas, múltiples discursos han reforzado la importancia de intervenir la primera infancia para optimizar habilidades, acelerar aprendizajes y maximizar competencias. Este artículo, en el marco de una investigación doctoral, aborda dicha problemática desde una perspectiva genealógica interesada en rastrear, a través de archivos, normativas y documentos oficiales, las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia de la educación preescolar en el país. El análisis muestra que el preescolar no fue una evolución lineal de la educación, sino una forma singular de institucionalización de la infancia temprana, atravesada por discursos médicos, pedagógicos y gubernamentales. La genealogía permite interrogar las discontinuidades y rupturas que configuraron estas prácticas, visibilizando cómo se naturalizó la necesidad de intervenir a los niños pequeños. Con ello se plantea la pregunta por la vigencia actual de un modelo de educación

preescolar orientado a la anticipación y aceleración del desarrollo infantil.

Palabras clave: educación preescolar, infancia, desarrollo, aprendizaje

Abstract

In recent decades, numerous discourses have reinforced the importance of intervening in early childhood to optimize skills, accelerate learning, and maximize competencies. This article, part of doctoral research, addresses this issue from a genealogical perspective seeking to trace, through archives, regulations, and official documents, the historical conditions that made the emergence of preschool education in the country possible. The analysis shows that preschool was not a linear evolution of education, but rather a unique form of institutionalization of early childhood, influenced by medical, pedagogical, and governmental discourses. Genealogy allows us to interrogate the discontinuities

* Este artículo de revisión es el resultado de las aproximaciones iniciales derivadas del proyecto de investigación doctoral, iniciado en 2022 y aún en curso, Los primeros años de vida importan: la emergencia de la primera infancia del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE) y bajo la dirección del Dr. Alberto Martínez Boom

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE), magíster en desarrollo educativo y social por Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la universidad del Tolima, licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es profesor catedrático de la Universidad del Tolima, donde pertenece al grupo de investigación Historia de las disciplinas escolares. Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-4894-7888>

and ruptures that shaped these practices, revealing how the need to intervene with young children became naturalized. This raises the question of the current validity of a preschool education model

geared toward anticipating and accelerating child development.

Keywords: preschool education, childhood, development, learning

Preludio

Hoy parece inverosímil e inconcebible pensar en la existencia de niños menores de 5 años sin educación, sin asistencia, sin una atención integral, sin seguridad y sin protección alguna. Es decir, concebidos como abandonados y alejados de cualquier forma de amparo, de seguridad social, de resguardo estatal, de cuidado familiar o de cualquier estrategia o política que les impida su crecimiento, su desenvolvimiento y su desarrollo. Y menos cuando, precisamente, la protección sobre los niños se instaura como una obligación “impostergable” del Estado, la sociedad y la familia. Imaginarlos en condición de indefensión¹ sería inadmisibile e iría en contravía del Estado social de derecho y de la condición democrática en la que se funda la sociedad colombiana actual.

De ahí que, en un afán inusitado, la protección infantil se ha venido estableciendo como si fuese algo “[...] dado, como efectivo, como si estuviera más allá de todo cuestionamiento” (Nietzsche, 2005, p. 28); un acontecimiento al que sería inadmisibile o improbable ponerlo en situación de duda o en estado de vacilación. Al parecer se encuentra tan naturalizado que, al contrario, ante su ausencia muchos sectores y actores sociales exigirían y reclamarían prontamente su presencia y su despliegue con denuncias, o con reparos y restituciones cuando se generen prácticas que provoquen este estado y se conviertan en obstáculos para la atención y el cuidado infantil. Hoy un niño en una situación de abandono y sin educación

despertaría el repudio generalizado y las voces de alerta provenientes de las esferas de la sociedad e inmediatamente, al manifestarse, se extendería todo un dispositivo para garantizarle su seguridad, sus derechos, su cuidado y su defensa.

Así, al concebirse hoy la protección infantil como algo aparentemente “natural” en el proceso de formación de los niños, se han venido acoplando e instalando a su lado una serie de acciones, discursos, instituciones, sujetos y políticas para garantizar su eficacia, su optimización y su permanencia. Entre ellas está la “educación temprana”² en la forma de la educación infantil que, históricamente, ha adquirido otros modos, otras funciones y otras posiciones como, por ejemplo, la de la educación preescolar o la de la educación inicial. Estas han sido empleadas para regular a la población infantil, particularmente aquella que se encuentra en estado de abandono, pobreza y miseria. Cada una de dichas educaciones, además, está inmersa en determinados tiempos y espacios y dirigida para orientar de maneras específicas la formación infantil y las concepciones que sobre la infancia, la escuela y el maestro se produjeron conforme a las reglas de funcionamiento de cada época.

La educación preescolar, durante el siglo XX y para el caso colombiano, procuró constituirse en una de las estrategias de formación temprana de los niños, internada en lugares como los jardines infantiles en los que se empleó para gobernar y amoldar los comportamientos infantiles, ajustándolos a las reglas sociales establecidas. Una vía, como lo comienza a

¹ A pesar de la aparente naturalización de esta condición, según el periódico *El Espectador*, durante la pandemia y “de acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), 372 niñas, niños y adolescentes [fueron] abandonados entre marzo y noviembre de 2020” (Cuartas Rodríguez, 2021); más aun, según el periódico *El Colombiano*, “el sistema educativo colombiano tiene 206.260 sillitas vacías de niños y niñas de 5 años que hasta el 2021 no estaban asistiendo a las aulas de clase. Son el 26% de los 793.311 menores de esas edades que hoy están registrados en Colombia, según el Dane” (Ramírez Torres, 2022).

² Es importante señalar aquello que se “educa tempranamente” remite de manera específica a niños y niñas de “corta edad” —capturados bajo la noción de infancia— quienes, a través de este mecanismo, son objeto de procesos de subjetivación orientados a su constitución como “sujetos infantiles” determinados. Con la emergencia de la noción de *primera infancia* —construcción histórica reciente— se introduce un giro significativo en este régimen. Pues, ya no se trata únicamente de “educación temprana”, sino de “educación inicial”, en la que se inscriben otras racionalidades, saberes, poderes, propósitos y, por supuesto, modos de subjetivación.

insinuar el archivo, impulsada preliminarmente por los jueces de menores, por los médicos y por la policía más que por los discursos pedagógicos, a través de los que se va a comenzar a enunciar a la niñez de un modo distinto. Es decir, todos ellos empezaron a hablar de una “infancia abandonada”, “desvalida”, “inadaptada”, “delincuente” y en algunos casos como “población en edad preescolar” a la que se debía cuidar y educar, entre otras formas, y sobre quienes los sistemas social, educativo y escolar iban a fijar su atención y sus políticas de intervención y de control.

De este modo, en este presente en que vivimos se hace imposible concebir, desarrollar o promocionar la defensa de la infancia separada de estrategias como la educación temprana. Al contrario, se la promueve en “perspectiva de derechos” y con un “enfoque diferencial”, como algo esencial para el desarrollo integral, el aprendizaje y la formación infantil. Y, además, como una garantía que asegura la existencia y la preservación del valor máspreciado del hombre y de su futuro, la infancia; con esto, del desarrollo integral de sus capacidades, sus potenciales, sus valores y sus conocimientos.

Esto ha hecho que hoy, por ejemplo, la educación preescolar se enuncie como “un sueño para el futuro” (Nieves Herrera, 2011, p. 40), que la educación inicial se declare como “un derecho impostergable que lleva implícito el concepto de «Atención Integral» (Fandiño C., 2011, p. 9), que la educación infantil se erija como “base del sistema educativo” (Sanchidrián Blanco y Ruiz Berrio, 2013, p. 27), que se promulgue singularmente una “política educativa para la Primera Infancia”³ o que se exijan los tres grados de preescolar como un derecho a la educación de los niños.

Es más, gracias a la educación temprana en Colombia, hoy de la mano de la política De Cero a Siempre, se ha logrado introducir una estrategia de “atención integral a la primera infancia”, con la que el gobierno nacional ha procurado “avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012, p. 10), asegurar la calidad, formar el talento humano, monitorear al niño; en fin, gestionar su vida tempranamente. Con este tipo de políticas se pretende iniciar prematuramente el control y la intervención sobre la infancia. Es decir, desde el momento en que los niños son concebidos y durante toda su vida, son enfrentados a un conjunto de disposiciones, específicamente educativas, con las que se busca orientar sus comportamientos, sus actitudes, sus pensamientos, sus competencias, sus aprendizajes y su desarrollo. Así se asegura la eficacia, la inversión de los recursos, la optimización del gobierno y la utilidad pública de los niños, particularmente, en condición de desprotección y de abandono; con ello, además, se intenciona un control sobre la pobreza. Todo esto porque en el país se “(...) asume que hablar de la erradicación de la pobreza y de la pobreza extrema, debe necesariamente incluir acciones que garanticen la igualdad y la generación de condiciones de equidad desde antes del nacimiento” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012, párr. 2).

Adicionalmente, a través de la implementación de este tipo de estrategias de protección, de igualdad y de equidad, se ha venido reconociendo a los niños como “sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales” (Presidencia de la República, 2013, p. 17), a los que se les debe proteger, atender y cuidar. A ellos, por ningún motivo, se les debe vulnerar derecho alguno como aquel de la educación temprana, pues esto sería repulsivo y execrable e iría en contradicción con el progreso alcanzado por la humanidad y, por supuesto, con su desarrollo. De esta manera, la educación temprana de los niños en tanto educación preescolar, educación inicial o educación infantil se ha venido instaurando en el tiempo como una política de seguridad infantil y un modo de gobierno, dirigido a la “captura” del niño dentro del sistema educativo y del sistema escolar. Asimismo, este modo se

3 En el año 2007, el Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES) y el Departamento Nacional de Planeación publicaron el documento No. 109 sobre la política pública nacional de primera infancia, en el marco del proyecto Colombia por la primera infancia, en el que se destacó la importancia de generar una política enfocada al desarrollo de la primera infancia en Colombia. Allí se comprendió allí que “garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país. La educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el económico. Los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen resultados superiores en las pruebas de desarrollo socioemocional” (2007, p. 3).

orienta hacia la obtención de un desarrollo integral, hacia la regulación, el ordenamiento, la organización, la promoción y la atención de un sector de la población infantil que se enuncia en condición de abandono y de pobreza.

Sin embargo, todo esto se manifiesta tan naturalizado y sin sospecha alguna que agobia e incita a preguntarse: ¿cómo fue se procuró que la educación temprana de los niños se constituyera en una estrategia de protección, regulación y cuidado infantil, de la que devinieron prácticas, saberes, sujetos e instituciones que se orientaron a la consecución de dicha educación, cuya existencia se estableció en una verdad que moduló y que comenzó a controlar el funcionamiento en la vida humana actual, lo que transformó las concepciones y las acciones que sobre la infancia y la escuela estaban aplicándose?

Ello permite igualmente cuestionarse acerca de frente a qué o a quién había que proteger a los niños, lo que se lograría al educarlos tempranamente. En ese sentido, de si al enclaustrarlos fueron verdaderamente protegidos o si se los hizo más desvalidos de lo que estaban permaneciendo en las calles. ¿Quién dijo acaso que permanecer en las calles deambulando y ocasionando males sociales era una condición de desamparo infantil y no, más bien, la vida que los niños de la calle anhelaban?

Es más, ¿y si se pensara que la niñez abandonada no fue protegida a través de la educación preescolar para garantizar el bienestar de la sociedad y la preservación humana, efecto de una actitud altruista de la sociedad o de una acción generosa de atención al desvalido, sino que, por lo contrario, se introdujo como una práctica para evitar que la sociedad estuviese en riesgo de desaparecer por los malestares que provocaba esa infancia en condición de desamparo?

¿Y qué tal si la educación preescolar fuese el “peligro de los peligros”? En vez de proteger al niño quizás lo ha estado constituyendo en un peligro y en un riesgo aun mayor para la vida humana. Habría más: ¿por qué la educación establecida vio necesario hacerse “preescolar”?, ¿cómo ocurrió ese tránsito de una infancia que se despreciaba en determinada época por los malestares sociales

que ocasionaba, a una infancia a la que se hizo vital proteger, como condición de preservación humana?, ¿acaso la educación preescolar, más que constituirse como un hecho educativo o pedagógico, como hoy se la concibe, se configuró como un acontecimiento social y moral?

Estos interrogantes permiten cuestionar el valor de lo que hoy se protege y se cuida con vehemencia. Aquello a lo que se le atribuye, con insistencia, la condición de un “tesoro invaluable”, es decir, a la educación temprana como forma de intervención y de protección de la infancia. De allí que se pretenda irrumpir en el archivo de la época para explorar las condiciones que, en determinado momento, posibilitaron la existencia de una práctica como la educación temprana, en la forma de la educación preescolar; naturalizándola en la vida de las personas y exponiéndola como una acción indispensable, inseparable y fundamental para la protección, el desarrollo, el aprendizaje y el crecimiento de los niños. A través de este estudio, se procura “poner (...) en entredicho el valor mismo de esos valores” (Nietzsche, 2005, p. 28), y, para esto, se necesita tener conocimiento de las condiciones y de las circunstancias de las que emergieron, en las que se desarrollaron y en las que se transformaron.

En este sentido, no nos orientamos en ir al pasado en la búsqueda del origen de este acontecimiento que se denominó educación preescolar para producir una historia lineal, continua y evolutiva en la que se considera que este hecho siempre ha existido o es un asunto dado, absurdo de objetar y de controvertir, y que se configura como un triunfo de la lucha social, del progreso de la civilización, de la voluntad de algún sujeto, de alguna institución o de la evolución de la existencia humana. Más bien, metodológicamente, se propone una relación archivo-enunciado-tematización con la que se busca determinar su procedencia⁴ y hacer de la educación preescolar un problema.

4 Para Foucault (1992), “la procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado” (p. 13). Su búsqueda “no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (p. 13).

Problematizarla al mostrar cómo irrumpió en cierto tiempo para alterar el sistema educativo, al definir las condiciones y las prácticas que la hicieron posible, al despojarla de su estatuto y de su condición natural. A su vez se entra y se enriquece un campo discursivo de la infancia, alimentado por los trabajos de Sáenz *et al.* (1997), entre otros.

El trabajo es una incitación para pensar “¿quiénes somos nosotros en realidad?” (Nietzsche, 2005, p. 22), ¿en qué nos hemos venido convirtiendo?, ¿qué hemos dejado de ser?, no solo en términos de reconocer cómo fue que se empezó a proteger a la infancia en condición de abandono, sino por qué la educación preescolar se introdujo como una acción para intervenir este estado de desprotección en la que se encontraba la infancia a finales de la década del sesenta y posiblemente más atrás.

A continuación, junto a la inmersión preliminar en el archivo se describen algunas de las prácticas que se comienzan a advertir y que, al parecer actuando en conjunción, van permitir la emergencia de la educación preescolar como una práctica y una condición de protección infantil con la que se procuró educar tempranamente a los niños en el país.

La presencia de niños abandonados en las calles

A finales de los años cincuenta, Blanca Gnecco de Samper, directora del Departamento de menores del Ministerio de Justicia, declaraba en el periódico *El Tiempo* que el problema de los menores continuaba recrudeciéndose, a tal punto que en Bogotá eran miles los niños que deambulaban “(...) por las calles en vagancia continua, arrastrando su miserable condición como una lacra social y que constituyen uno de los espectáculos más deprimentes que puedan imaginarse” (Gnecco de Samper, 1958, p. 11). Para enfrentar esta situación, Gnecco de Samper propuso como ofensiva un plan enfocado en “unificar y tecnificar el tratamiento que reciben los niños ya recluidos en establecimientos especiales, y que en algunos de ellos [era] verdaderamente inhumano pues emplean el fuste y los puntapiés sin ninguna consideración” (p. 11).

Era un plan en el que se recomendaba incluir “personal idóneo, capacitado, desinteresado y consecuente, que se empeñe en la tarea, por cierto que

ardua, de restituir a la sociedad a los niños que sin propia culpa le han hecho daño, transformados en individuos útiles y normales” (Gnecco de Samper, 1958, p. 11). Con la elaboración de este plan, Blanca Gnecco de Samper anhelaba “evitar los casos aberrantes en los que se lleva a la cárcel a los menores por no existir un sitio adecuado para tenerlos” (p. 11). Pues, ella consideraba que tal como estaba establecido el sistema de protección era “muy perjudicial, porque el niño, en contacto con los verdaderos delincuentes, adquiere vicios horribles y se pone en camino de su perdición definitiva” (p. 11).

Años más tarde, María del Carmen Delgado, una ciudadana de entonces, escribía en este mismo periódico que “los jovencitos” denominados “gamines” eran uno de los “mayores problemas” que afrontaba el país en esos días, lo que hacía que, según ella, “la niñez de hoy” se convirtiera en “los delincuentes del mañana” (1964, p. 4A). Sin embargo, como una “forma de embellecer nuestra ciudad capital, de una República como lo es Colombia, muy apreciada por cierto en el extranjero” (p. 4A) y, por supuesto, de afrontar este problema, María del Carmen Delgado sugería “recoger, educar y enseñar a estos individuos una profesión que los haga útiles a la sociedad y a ellos mismos” (p. 4A).

Las anteriores descripciones permiten afirmar que uno de los problemas a los que se enfrentaba el país, singularmente, a finales de los cincuenta, era la cantidad de niños que deambulaban por las calles y que ocasionaban malestares para la vida social. Para afrontar esta situación, según vimos, se formularon acciones como las de establecer ciertos lugares en los que se convirtieran a estos niños en “útiles para la sociedad”, al emplear un trato “más humano” con ellos. A pesar de dichas medidas, el problema de los niños deambulando por las calles se convertía en uno de los mayores “oprobios nacionales” de la época.

Su condición de “golfos, gamines o granujas” (p. 4A), como los denominaba entonces María del Carmen Delgado, los constituía en un sector de la población infantil sobre el que se debía intervenir. Pese a esta condición, según Blanca Gnecco de Samper (1958), existía entre las personas “un concepto equivocado” sobre el niño, argumentando

que él no era “(...) un delincuente ni [estaba] en capacidad de cometer delitos. No tiene la culpa de sus procedimientos equivocados, ya que no ha recibido una educación y una cultura que lo capacite para comportarse bien” (p. 11). Este argumento, años más adelante, fue retomado bajo la denominación de “delincuencia infantil” por Clara Inés Cortés Cortés en sus tesis de grado para optar al título de doctora en Jurisprudencia. En ese trabajo ella ratifica la idea con el señalamiento de que, una vez finalizado su estudio sobre “las causas de la delincuencia y de las condiciones psicológicas y anomalías síquicas del menor, concluimos que no existe el delincuente nato, sino un pequeño ser que nuestra sociedad ha convertido en un delincuente” (Cortés Cortés, 1965, p. 52).

Antes Blanca Gnecco de Samper (1958) había sostenido sobre estos jóvenes que “los culpables, los verdaderos culpables, son los padres y los gobiernos que no se preocupan lo suficiente por ellos y los abandonan fríamente, con violación absoluta de todas las normas humanitarias” (p. 11). De allí que expusiera que al niño se le debía tratar “con delicadeza y especial cuidado, como si estuviera enfermo, no como una fiera rabiosa que es preciso aplastar” (p. 11). Lo mismo, desde 1929, había manifestado El Diario Nacional en un comentario acerca de la conferencia sobre la delincuencia infantil, realizada por el doctor y profesor Jorge Bejarano en el Teatro Municipal de Bogotá a beneficio de la Cruz Roja Nacional. En ella, el docente de higiene de la Facultad de Medicina de Bogotá y miembro del Comité de la Cruz Roja Nacional, afirmaba respecto a la condición de abandono de los niños que la sociedad era la “responsable directa de su desgracia” (Bejarano, 1929, p. 8). Una sociedad que entonces se preciaba de “caritativa y cristiana” pero que, con su “insensibilidad social”, estaba creando “(...) los elementos que luego han de convertirse en una amenaza permanente para sí misma” (p. 8).

Años después, nuevamente en el periódico El Tiempo, “un bogotano alarmado” expresaba la conmoción que le provocaba la intención, manifestada en una carta enviada a monseñor Aníbal Muñoz Duque, presidente de la CEC (Conferencia Episcopal Colombiana) y de los miembros de

la Sociedad Psicoanalítica de Colombia. Querían “«salvar» a los «niños» de la calle (alias gamines), de la reclusión” (El Tiempo, 1968, p. 3) que, a tan buena hora según este bogotano, las autoridades habían decidido tomar por ley. Para este ciudadano, se debía advertir del verdadero problema de los niños en las calles, por lo que invitaba a las mismas autoridades a descender cualquier día de sus autos lujosos y presenciar “sobre todo en las horas de congestión, las innumerables fechorías que día a día cometen estos futuros asaltantes, ante la vista del público y a veces hasta las mismas autoridades” (p. 3).

Sin embargo, frente a esta inquietud se declaró en el mismo periódico que existía una “equivocada apreciación” respecto a lo que llamaron entonces uno de los más graves de los problemas de la sociedad. Según El Tiempo, a quienes se acusaba de ser la causa del mal, los gamines, eran más bien “el producto de la indiferencia de una sociedad que no se ha preocupado por su suerte, que los ha menospreciado y rechazado, y a la cual le están comenzando a cobrar una deuda que tarde o temprano debe pagarse” (1968, p. 3). Por esto, el periódico señaló además que más allá de recoger a los niños de las calles, para luego soltarlos, se debía iniciar “un tratamiento profundo, que ante todo exige comprensión por el problema humano de estos niños despojados de cariño, caídos a veces en manos de explotadores o de padres semisalvajes que los utilizan como medio de renta” (p. 3).

Desde hacía varios años, respecto a la conferencia dictada por el doctor Jorge Bejarano, se venía exponiendo “¿cómo no han de ser delinquentes esos niños?”, argumentando que, desde el momento en que los niños abrieron los ojos,

(...) conocieron en sus padres los primeros verdugos; (...) cuando alargaron el flaco brazo para coger un pan se les hundió en la cárcel de Paiba, que es un agujero dantesco y un Liceo del crimen, lo monstruoso sería que se convirtieran en serafines esas criaturas injustamente martirizadas por la vida. Esas criaturas que nunca han visto en la calle (...) los grandes filántropos, ni aquellos para quienes la caridad es un deber profesional. (Bejarano, 1929, pp. 5-6)

De este modo, la presencia de los niños en las calles se estaba convirtiendo en un “desagradabilísimo problema” que provocaba en la sociedad, al verlos, “náuseas, tanto por su estado antihigiénico como por su soez vocabulario y ademanes que se jactan de lucir en público” (*El Tiempo*, 1968, p. 3). Pero ello, además, estaba impulsando la gestación de acciones dirigidas a la intervención sobre el riesgo social. Precisamente, desde años anteriores, Bejarano venía anunciando al respecto:

(...) urge revolucionar y hacer nueva vida en el campo de la protección de la niñez. Salir del recurso del asilo, del dormitorio, del “toque de queda” para adolescentes, de la ayuda de la policía —a la que el niño colombiano con justa razón tiene alergia—, del obsequio del overol y de la caja de lustrar; de recortarle el pelo al niño y lavarle la cara; de los nombres “amparo”, “refugio”, “hogar infantil”, “casa de reforma”, etc., etc., que solo han servido para formar campos de concentración de los que apenas un mínimo de niños logra salir triunfante de su infortunio. (1959, p. 4)

La delincuencia infantil

En 1929, el doctor y profesor Bejarano dictó, en el Teatro Municipal de Bogotá y a beneficio de la Cruz Roja Nacional, la conferencia *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*, reconocida en su momento por *El Diario Nacional* de Bogotá como un “bello gesto” y un “grito angustioso” para un pueblo que era enemigo del niño, “la flor sagrada de la raza”, que lo pisoteaba y lo destruía, “con inconsciente brutalidad” (citado en *Bejarano*, 1929). Más aun, según el diario, la conferencia era una acusación “contra una sociedad y un régimen que mantienen al niño en un total abandono” (citado en *Bejarano*, 1929, p. 10). Constantemente, sostenía el diario, los hostigan y persiguen en todas las formas. En la misma publicación, el medio de prensa destacaba que el estudio del doctor Jorge Bejarano sobre el “tremendo” problema de la infancia desamparada evidencia que esta es una “víctima de las enfermedades, del vicio, de la ignorancia, de todos

los malos ejemplos que proporciona un medio desprovisto de sentido moral, y muestra cómo es natural que semejantes niños sean los criminales feroces de mañana” (p. 10).

Lo expuesto por el médico, de acuerdo con *El Diario Nacional*, enseñaba “cómo ese semillero de elementos sociales nocivos, [podía] dar seres buenos y útiles si se les aplica un poco de esa caridad cristiana que todos predicamos y no cumplimos” (citado por *Bejarano*, 1929, pp. 10-11). Del mismo modo, en esta conferencia el doctor Bejarano destacó que la medicina social, más allá de comprender al criminal como un monstruo, procuraba mostrarlo como un anormal, lo que la constituía en una profilaxis sobre la situación de la criminalidad. Por esto, siguiendo a Bejarano, la obligación moral del médico para con la sociedad o el medio era dotar al criminal de los principios y de los elementos propios de la salud física y moral.

Años después, según Cortés Cortés, la situación de la delincuencia infantil continuaba siendo tan alarmante que había “movido” a “destacar aquellas causas que ponen de relieve el valor que en la acción criminal de los menores tienen los factores exógenos y endógenos” (1965, p. 87). En ello resaltó que los factores exógenos eran los que subyugaban “a los menores a una verdadera educación para el crimen, deformando eficazmente sus conciencias, logrando así el máximo la corrupción moral de la infancia desvalida” (p. 87).

Para Cortés Cortés lo más importante a considerar frente a la delincuencia de los niños era “la valoración de su conducta en función de su personalidad y del medio ambiente” (1965, p. 87). Argumentaba que si el delito era un producto del medio, el tratamiento era elemental y

(...) bastaría con evitar contactos futuros entre el sujeto y el ambiente; pero no siendo así, el problema cobra su máxima trascendencia cuando la conducta del menor encuentra su determinismo en la personalidad. Allá en ella a raíz del hecho, puede esta ser superficial o profunda y entonces el estudio de la personalidad para el propósito social, en un sujeto de información, asumir una relevancia extraordinaria. (*Cortés Cortés*, 1965, p. 87)

De allí que aconsejara que el Estado debía emprender la tarea de atender a los niños en condición de delincuencia, pues, su acción no podía "(...) convertirse, de un factor de preservación y protección, en un factor eminentemente criminógeno" (p. 87). Y más cuando, desde hacía varios años, se venía alertando de la situación como lo hiciera en su momento el doctor Bejarano, quien comentaba que el aumento de la criminalidad que preocupaba a los sociólogos estaba relacionado con "el abandono social en el que se hallaba la infancia" (1929, p. 7).

La preocupación por el ambiente de los niños en condición de abandono, considerada un factor incidente en la delincuencia infantil años atrás, había sido ya un objeto de estudio de sectores como el de la policía nacional, quienes indicaban que

(...) la probabilidad de que un niño se convierta en un criminal es siempre mucho más grande si se encuentra constante o frecuentemente en un ambiente que favorezca tal desarrollo. El ambiente no daña a todos los niños, esto no se debe sino a muy variados factores favorables, como buena disposición interior del menor, padres o educadores o buenos amigos, pero, con todo, habrá mayor riesgo de un desvío que en un ambiente sano. «Ambiente» comprende mucho más que el mismo hogar; a pesar de que éste resulta de primordial importancia para la futura vida del menor, incluye también todo el barrio en que vive el niño, los lugares que visita con mucha frecuencia; su lugar de trabajo inclusive influye si vivir la ciudad o en el campo. (Prankl, 1951, p. 40)

Es más, las Naciones Unidas en 1959 produjo el tercer volumen del *Estudio comparado sobre la delincuencia juvenil*, dedicado a América Latina y reseñado en el periódico El Tiempo. En dicho trabajo se concluyó que "las estadísticas disponibles ponen de relieve que la delincuencia de menores tiende a aumentar en la región" (More, 1959, p. 21). Acerca del estudio, según El Tiempo, "lo que cabe decir es que la delincuencia de menores en los países latinoamericanos no es un problema de precocidad, como sucede en la mayoría de los pueblos europeos y de América Sajona, sino un fenómeno nacido del pauperismo, de

la ignorancia, del abandono y del medio ambiente nocivo" (p. 21).

Cabe agregar que los malestares provocados por la infancia abandonada produjeron, adicionalmente, el repudio social en la medida en que sus acciones (delincuencia, mendicidad, vagancia), efecto de su condición de abandono, trastornaban el orden y la tranquilidad interna. No obstante, años después, esta condición descalificada por la época, extrañamente comenzó a verse frágil, casta, quebrantable y susceptible de ser protegida. Esto devino en la emergencia de otra de infancia, la infancia protegida, a la que se asistió en salud, alimentación, vivienda y algo de educación. Una vez capturada por el sistema social en jardines infantiles, la llamada infancia se insertó a los sistemas educativo, de salud, etc. La preocupación ya no solamente se concentraría en el amoldamiento conductual, sino igualmente en educar y pedagogizar.

La protección de los niños: "protegerlo, educarlo, proporcionarle los medios de ser útil"

Desde hacía varios años la protección infantil aparecía instalada, según El Diario Nacional de Bogotá, "como una obligada defensa de la raza" (citado en Bejarano, 1929, p. 7), mostrándose como un aspecto esencial de la "asistencia pública" y "una obra egoísta de defensa social". De allí que, siguiendo con este diario, se propusiera como una ofensiva contra la delincuencia "la protección del débil y del desgraciado" y "una defensa de las clases populares (...) que constituyen el cuerpo y el alma misma de la nacionalidad" (citado en Bejarano, 1929, p. 9). Estas acciones eran consideradas como las "obligaciones sagradas", las "necesidades inaplazables" y las funciones de una concepción moderna del Estado relacionada con la asistencia pública; había que ir en contra y "modificar las nociones prehistóricas que existen aún, sobre los deberes de la sociedad para con los desheredados de la fortuna" (p. 9).

Según El Tiempo (1929), a propósito de la conferencia del doctor Bejarano realizada en 1929, en el país la atención sobre el niño abandonado se enfocaba en sancionar al niño que comete, "como

cosa natural, un delito, porque nació y creció en un medio en que no ha visto sino infracciones a todos los códigos” (citado por [Bejarano, 1929, p. 12](#)), en vez de castigarlo con el encierro en instituciones carcelarias, como la Cárcel de Menores de Paiba, de proporcionarle los medios para que no vuelva a cometer crímenes y de sustraerlo de ese medio, es decir, “sacarlo del ambiente nocivo en que nació y situarlo en un medio propicio” (p. 12) para tratar de inculcarle “sentimientos elevados que puedan redimirlo, proporcionándole un oficio que más tarde le ayude a vivir” (p. 12). En el periódico se argumentaba que el deber de la sociedad colombiana ante el niño era la de protegerlo contra toda enfermedad que disminuye “en una forma aterradora ese precioso capital humano que tanta falta nos hace, o que dejan al niño convertido en un guiñapo, apto solo para el mal” (p. 12).

Años después y en otra forma, esta idea de considerar al niño abandonado como “capital humano” será acogida por “algunos organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y aun la UNESCO [que] nos hablan del niño en términos de inversión social o de capital humano” ([Cerdea Gutiérrez, 2003, p. 7](#)). Esto, según lo que insinúa el archivo y siguiendo al mismo autor, se va a constituir en una “prioridad estratégica” en tanto el desarrollo humano se convierte en “la única vía para superar el subdesarrollo y la pobreza” (p. 7).

La insinuación de la educación preescolar

Uno de los efectos que produjo la protección infantil y la preocupación por los niños abandonados fue la exigencia de la creación de instituciones, programas y campañas que enfocaran la atención y el control de la población en esta edad infantil y en estado de desamparo. Esto, ya que, según la doctora Carmen Del Hierro Santacruz, la “criminalidad infantil” configuraba “(...) no solo uno de los más graves problemas criminológicos entre los hoy planteados, sino también un grave problema social” (1962, p. 105). Para la doctora la delincuencia de los menores, además de un asunto de carácter jurídico, estaba relacionada con

cuestiones del orden social, “psicológico o biológico, otras, [...] de tipo pedagógico” (p. 105).

En ese sentido, para trabajadoras sociales como Inés Gómez Granados ciertos factores contribuían y predisponían a la delincuencia infantil, entre ellos, “la mala situación económica, un hogar deshecho, unos padres crueles e irresponsables, el abandono de la niñez y numerosas taras físicas y hereditarias, que pueden hacer de un niño o de una niña seres anormales, capaces de delinquir” (citada en [Martínez, 2001, p. 142](#)). De allí que se estableciera la relación entre el abandono del niño y la delincuencia infantil. Frente a eso, de acuerdo con la trabajadora social, si se les brinda a los niños “un medio propicio, un ambiente comprensivo y cariñoso, una educación y formación cristiana y un ideal de ser útil en la vida, serán gentes de bien” (p. 142). Entonces personas como ella comenzaron a enunciar a los jardines infantiles como profilaxis o preventivos para enfrentar la criminalidad infantil. Una de las primeras instituciones de este tipo que se creó en Bogotá, en el barrio La Perseverancia, fue el Jardín Infantil Obrero (JIO) fundado por Gómez Granados y el cual, según ella, era “preventivo de la delincuencia infantil” (p. 142).

Según Gómez Granados (citada en [Martínez, 2001](#)), la delincuencia era susceptible de disolverse si, entre otras cosas, se educaba desde los primeros años de vida a los niños en instituciones como los jardines infantiles. Para ella, estas instituciones debían enfocarse en despertar en los niños el amor a Dios y a sus padres, así como formarlos moralmente en la obediencia, el respeto y la franqueza. Esta función moralizante y religiosa del jardín debía acompañarse, de acuerdo con la trabajadora social, con “inculcar buenos hábitos”, de modo que se lograría hacer al niño “sociable”, considerando “el fundamento de las relaciones humanas y el respeto que debe a sus semejantes” (p. 143). Entonces era fundamental hacerle “un ambiente cariñoso” en el que se le enseñara a este a amar la paz y la tranquilidad. Así se buscaba “suplir la labor encomendada a los padres” (p. 144).

De esta manera, los jardines infantiles se enunciaron como forma para enfrentar la “crisis de la conducta” ([El Tiempo, 1966, p. 4](#)) que se estaba

viviendo, por lo que adoptaron el carácter de “escuelas de conducta” o “escuelas para gamines” en las que la preocupación y el interés se concentró, de acuerdo con el periódico *El Tiempo* (1966), en la higiene. Ello consistió en la introducción de “todas las formas de la higiene —prevención y tratamiento, readaptación y enseñanza—” (p. 4) a una población en estado de abandono, los gamines o pelafustanes que le estaban ocasionando males a la sociedad. De allí que “todo es cosa de higiene. De salud espiritual y física. De empeños educativos que deben comenzar desde muy temprano” (p. 4).

Pese a esto, una de las quejas que se presentaron frente a los jardines infantiles fue por la manera como venían funcionando, comparable con “el acto simple de inscribir un grupo de niños, reunirlos luego en un cuarto y hablarles allí de unas cuantas cosas sin interés” (*El Tiempo*, 1959a, p. 14). Esto produjo que, en 1959 y ante la ausencia de un programa y de unas reglas de funcionamiento para los jardines infantiles, el gobierno nacional decidiera organizar la educación preescolar. En ese año apareció publicado en el periódico *El Tiempo* un informe elaborado por el profesor Eleázar Libreros, jefe de primaria, en el que se expresaba la intención del Ministerio de Educación Nacional de “estudiar un plan de actividades y materias para los jardines infantiles” (1959a, p. 1) que permitiera organizar la enseñanza infantil.

Según *El Tiempo*, este proyecto de elaboración de un “programa oficial de estudios” era necesario y conveniente, ya que no había una reglamentación sobre los “*kindergartens*”, como se denominaba entonces a los jardines infantiles. Además de esto, existían “personas no especializadas” en educación preescolar al frente de los jardines infantiles, a las que se acusaba de “hacer negocio con la orientación intelectual y espiritual del niño antes de la edad escolar” (1959a, p. 1) y ver, en los jardines infantiles, “únicamente oportunidades para un lucro irresponsable y perjudicial” (p. 14).

De acuerdo con esto, explicó *El Tiempo*, para elaborar el plan de estudios oficial de los “*kindergartens*” se requería definir la edad del niño para su ingreso y determinar el plan de las actividades de estos establecimientos, el material didáctico

a incorporar en la enseñanza y el desarrollo de un programa para la preparación del profesorado. Según el informe del profesor Libreros (citado en *El Tiempo*, 1959a), entre las razones que se encontraban para dictar normas orientadoras de la enseñanza preescolar estaban: el desarrollo educacionista del país, que requería de una regulación y de una orientación especial de la enseñanza en el grado preescolar; el hecho de que “hasta ahora no existe en el régimen que orienta la escuela colombiana una sola referencia al respecto de la enseñanza infantil” (1959a, p. 14); la apertura acelerada, continua y creciente “de establecimientos destinados a la enseñanza de párvulos”, que exigía del Estado su intervención a través de la formulación de unas orientaciones que garantizaran “la eficiencia de aquellos planteles que se dedican a este aspecto de la educación” (p. 14); el hecho de que las finalidades esenciales de la educación preescolar se hubiesen venido desvirtuando, pese a llamarse “*kindergartens*”; y, por último, menciona el profesor Libreros, la tendencia, salvo algunas excepciones, a considerar la educación preescolar como una oportunidad de “lucro irresponsable y perjudicial” (p. 14).

En este informe, además, se manifestó que entre los objetivos principales de los jardines infantiles estaba el “preocuparse por atender, antes que, a una enseñanza sistematizada, al desarrollo armónico de la personalidad del niño, así como a su adaptación al medio social” (*El Tiempo*, 1959a, p. 14), al igual que comprenderse como institución en cuanto “una etapa que adiestra para el ingreso a la escuela primaria” (p. 14). De acuerdo con lo expresado allí, la labor de los jardines infantiles debía ser “eminentemente educativa”, es decir, “de propósitos más amplios y fundamentales que la instrucción común y la enseñanza de conducta correcta y acordes con las conveniencias del intercambio social” (p. 14). Cabe recordar que en espacios como el Jardín Infantil Obrero su preocupación se enfocó, en un principio, en el amoldamiento de la conducta infantil y la inculcación de buenos hábitos para la sociabilidad y la formación moral y religiosa de los niños; ello se consideraba como principios esenciales para resolver el problema social de los “menos favorecidos”, es

decir, los niños abandonados. Dichos principios eran también funcionales en tanto eran numerosos los exalumnos del jardín infantil que nunca tenían “(...) problemas con la policía; antes por el contrario, se han caracterizado por sus buenas costumbres y aspiraciones de servicio, lo que prueba la importancia de la educación y el ambiente en la niñez” (El Tiempo, 1962, p. 32).

Sin embargo, con lo que expuso el profesor Libreros en su informe se intuye un giro en los jardines infantiles: de estar dedicados exclusivamente al amoldamiento de la conducta pasan a la moralización y a la sociabilidad infantil. Eran instituciones que debían “(...) proporcionar al niño un ambiente que favorezca su desarrollo físico, lo que se logra, en primer término, con un local que reúna condiciones de suficiente espacio, aire y luz” (El Tiempo, 1959a, p. 14). Ello no iba a significar que abandonaran su propósito de ser el lugar en el que “el párvulo recibe las primeras nociones de vida social; donde comienza los deberes cívicos; donde se le otorgan todos los derechos y donde empieza a comprender que tiene compromisos con su plantel, con sus profesores y con sus compañeritos” (p. 14). La idea era que los intereses se encauzaran, por ejemplo, como se comentó en el informe, a impulsar en ellos “un espíritu esencialmente democrático” (p. 14). El profesor Libreros consideraba que “los deberes y los derechos deben ejercitarse sin discriminación de naturaleza alguna ya que, en esta edad, lo único que aprecian los niños en aquellos que lo rodean, es un compañero de juegos” (El Tiempo, 1959a, p. 14).

Esto hizo que la preocupación por los jardines infantiles, según lo señaló Libreros, se centrara en la observación de las condiciones físicas del espacio, pues esto iba a facilitar “la libertad de movimiento, la conveniente distribución de las salas para colocar el material al mismo tiempo que crea disciplinas de orden, de comodidad y de respeto mutuo” (p. 14). Esto lo justificaba el profesor argumentando que cada niño, como personalidad, era el resultado de la acción conjunta de la herencia y del medio ambiente. De acuerdo con esto, una de las razones para intervenir el ambiente de los niños era que

cada uno de sus actos, aun los más insignificantes, cada particularidad que acusa, son algo así como el reflejo de su individualidad biológica heredada, sus anteriores experiencias, intelectuales y afectivas, adquiridas mediante el contacto y el intercambio con su medio y su estado de ánimo y de salud actuales. (El Tiempo, 1959a, p. 14)

De no manejar con responsabilidad “y con método” cada uno de estos factores, señaló Libreros, se corría el riesgo de “destruir desde edad muy temprana, toda una vida” (p. 14).

Según lo publicado el 10 de noviembre de 1959 en periódico El Tiempo:

Tradicionalmente los jardines infantiles han sido entre nosotros sitios de ambiente amable, regidos por personas con mayor instinto maternal que pericia pedagógica, y en donde los chiquillos que ya empiezan a volverse insoportables en la casa encuentran ocasión de adquirir, jugando con plastilina, barrito y palitos, un cúmulo insospechado de conocimientos elementales pero decisivos. Para los padres, el “kinder” es, como entre suspiros de gratitud los reconocen y ponderan las mamás, un alivio. Para los pedagogos realmente expertos, un periodo de importancia fundamental en la formación sistemática del niño. De ahí el interés del proyecto que acaba de presentar el profesor Eleázar Libreros L., director nacional de enseñanza primaria. Entre sus múltiples y videntes ventajas está la de carecer de ímpetus orgánicos, de dogmatismos. Es una exposición objetiva de lo mucho bueno que sobre todo privadamente se viene haciendo en materia de educación infantil, complementada con una serie de iniciativas que, al aplicarse siquiera en parte, redundarán en cuantioso beneficio de aquella actividad. El proyecto es el fruto de una dilatada observación atenta de la realidad y busca, ante todo, tecnificar la labor de los jardines infantiles, sin menoscabo —desde luego— de su ambiente hogareño, en ningún caso subestimado por la nueva pedagogía. Los padres de familia deberían ser los primeros en procurar la aplicación de estas iniciativas mediante una cooperación más efectiva y constante con los maestros. El “kinder” no debe tomarse como un pretexto para desentenderse

de los chicos, durante unas cuantas horas diarias. Su labor es trascendental, como que implica el primer contacto del niño con la función docente, su acertada organización y la sujeción a normas que la experiencia está recomendando como las mejores son las necesarias garantías de que esa base de la educación y la cultura será sólida y definitiva. (1959b, p. 5)

Así, a partir del informe de Eleázar Libreros, se comenzaron a formular como propósitos para los jardines infantiles: “guiar las primeras experiencias del niño” y “suscitar gradualmente las expresiones de su inteligencia y sensibilidad en armonía con su desarrollo físico y mental” (*El Tiempo*, 1959a, p. 14). Es importante destacar que, años después, Gilma Martínez, asesora del Ministerio de Educación Nacional va a considerar que entre los objetivos de la educación preescolar no solo estaba el de “relievar el valor HUMANO del niño” (*Martínez Martínez*, 1966, párr. 2), a través de un trato más considerado, respetuoso, afectivo y humano, sino el de “facilitarle por todos los medios posibles, el desarrollo físico natural” (*Martínez Martínez*, 1966, p. 4). Ello se lograría al rodear al niño de un ambiente favorable para manifestar su vida emocional, capacitándolo para que se baste a sí mismo, facilitando su adaptación a la vida escolar y dotándolo de experiencias suficientes, adecuadas a su edad, para que desarrolle sus sentidos y su mente, y así enriquezca su lenguaje y su capacidad expresiva (*Martínez Martínez*, 1966).

Respecto a los objetivos de la educación, en la década de los setenta, el doctor Gastón Mialaret, presidente de la Asociación Mundial de Educación Preescolar (OMEP), dictó una conferencia en la Universidad Pedagógica Nacional⁵. Allí señaló que

5 En esta misma conferencia Mialaret *fronterizó* a la educación preescolar definiéndola como “aquella que tiene lugar entre el periodo de la vida del niño comprendido entre el nacimiento y el comienzo de la escolaridad obligatoria” (1974, p. 2). A partir de ahí entendió que la educación es realización desde el nacimiento hasta la muerte. Una definición que contrasta con la expresada años atrás por Inés Gómez Granados, quien, respecto de la “edad preescolar” comentó que “(...) al cumplir los dos años el niño perdía todo apoyo social y solo volvía a ser atendido en edad escolar, o sea, de los 7 a los 14 años, edad también muy importante ya que en ella se inicia la instrucción y formación. entre la primera infancia y la edad escolar tenemos la preescolar no menos importante porque en ella puede hacerse una gran labor en la educación del niño, vigilando todos los detalles de su formación psicológica, para combatir las

si la educación preescolar quería constituirse en “un instrumento de lucha junto a la injusticia social” (*Mialaret*, 1974, p. 4), que prepara a los niños para “ser hombres capaces de comprenderse y de amarse los unos a los otros y vivir en la paz, debía generalizarse, permitiéndoles a los niños ricos o pobres, atrasados o adelantados “en su evolución”, “conocer y tratar en un ambiente de alegría y amistad a los niños de su edad sin distinción de raza, de nacionalidad, de religión o de origen social” (p. 4). De este modo, según Mialaret, la educación preescolar debía contribuir a una “democratización auténtica en la que todos sean considerados, en la que todos tengan las mismas ocasiones y probabilidades de logro personal, y de éxito” (p. 4).

Reflexiones finales

Por lo visto, en determinado momento de la historia de Colombia, en un orden moderno de las cosas, se recurrió a la educación preescolar como una estrategia para relievar el valor humano del niño, para fortalecer su desarrollo, para apoyar su sociabilidad, para inducir ciertos comportamientos, hábitos y valores; así como para constituir un modo singular de infancia. Sin embargo, en este reciente orden —el cibernético sistémico, en el que la información y la comunicación adquieren un valor insospechado—, cabría preguntarse si esta educación sería una apuesta pertinente y vigente para considerar en la constitución de los niños. Esta duda aparece, especialmente, cuando notamos que en lo que se insiste es en intervenir a la llamada *primera infancia* más que a aquella noción clásica de infancia (moderna, desprotegida, heterónoma y obediente, configurada por los discursos pedagógicos y psicológicos), en impulsar el aprendizaje, en específico, hacia aprender a aprender más que a educar convencionalmente. Así la educación se expone como un concepto que parece intercambiable con el de aprendizaje (*Rubio Gaviria y Mendoza Duarte*, 2018).

A la vez esto permite dilucidar lo que permanece, lo que se modula y lo que, definitivamente, se desvanece en el tiempo, particularmente en

malas tendencias e inculcarle hábitos saludables y costumbres sanas que son la base de su formación espiritual” (citada en *Martínez*, 2001, pp. 146-147).

relación con el interés por la educación temprana de los niños. Esta es una que hoy está más centrada en la intervención efectiva, la estimulación temprana, el desarrollo de las funciones ejecutivas, la vivencia de experiencias en ambientes de aprendizaje enriquecidos y armoniosos, dirigidos a maximizar y acelerar aprendizajes, en una capitalización temprana y un desarrollo cerebral óptimo, todo junto, para constituir otra forma de subjetividad infantil, comunicativa, reflexiva y con capacidad para adquirir, transformar y transmitir información, trabajar en equipo, participar y vivir con otros, entre otras habilidades. Al modificarse el orden de las cosas —este giro de una *episteme* moderna a una cibernético-sistémica—, la idea de la educación preescolar entra en un estado de cuestionamiento. Como estrategia esta funcionó para un orden particular, para constituir unos tipos específicos de subjetividades, discursos e instituciones. En el presente el funcionamiento es de otro modo por efecto del valor que se le atribuye a la información y a la comunicación, por lo que probablemente requiera de otras formas de educación o, mejor, de aprendizaje, muy distantes de lo que en algún momento se enunció como educación preescolar.

Referencias

- Bejarano, J. (1929). *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*. Editorial Minerva.
- Bejarano, J. (19 de enero de 1959). De la prevención y la infancia abandonada. *El Tiempo*. p. 4. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19590117&printsec=frontpage&hl=es>
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Editorial Magisterio.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia*. Gobierno de Colombia. <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Publicaciones%20externas/Primera%20infancia/2-cartilla-atenci%C3%B3n-integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES) y Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Cortés Cortés, C. I. (1965). *Delincuencia infantil* [Trabajo de grado, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario].
- Cuartas Rodríguez, P. (15 de enero de 2021). 372 menores de edad han sido abandonados en medio de la pandemia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/investigacion/372-menores-de-edad-han-sido-abandonados-en-medio-de-la-pandemia-article/#:~:text=m.->
- Delgado, M. del C. (16 de julio de 1964). Golfos, gamines o granujas. *El Tiempo*. p. 4A.
- El Tiempo. (8 de noviembre de 1959a). *Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno*. pp. 1-14. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (10 de noviembre de 1959b). *Educación infantil*. p. 5. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19591109&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (17 de julio de 1962). *24 años de funcionamiento cumple el “Jardín Infantil Obrero”*. p. 32. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19620717&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo (4 de junio de 1966). *Una escuela para la conducta*. p. 4. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19660604&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (18 de julio de 1968). *Con usted. Los gamines*. p. 3. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19680718&printsec=frontpage&hl=es>
- Fandiño C., G. (2011). De la educación preescolar a la educación infantil. *Educación y Cultura*. (93), 8-14. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.93.pdf

- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. En F. Álvarez-Uría & J. Varela (Eds.), *Microfísica del poder*. 7–29. La Piqueta.
- Gnecco de Samper, B. (23 de diciembre de 1958). Todavía hay establecimientos donde son golpeados los niños. *El Tiempo*. p. 11. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19581223&printsec=frontpage&hl=es>
- Martínez, M. E. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero “La Perseverancia”. *Revista trabajo social*, (3), 140-154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>
- Martínez Martínez, G. (1966). *Orientaciones sobre educación pre-escolar* (primera edición). Ministerio de Educación Nacional.
- Mialaret, G. (1974). *Objetivos de la educación preescolar*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- More, A. (22 de marzo de 1959). Estadísticas alarmantes. Delincuencia juvenil en Latinoamérica. *El Tiempo*. p. 21. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19590322&printsec=frontpage&hl=es>
- Nietzsche, F. (2005) *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Biblioteca virtual universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/211756.pdf>
- Nieves Herrera, C. (2011). De la educación preescolar a la educación infantil. *Educación y Cultura*. (93), 40-43. https://fencode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.93.pdf
- Prankl, L. (octubre de 1951). Algo sobre la pandilla de menores. *Revista de la Policía Nacional, Época II*, (1), pp. 40-45. <https://www.policia.gov.co/contenido/revista-policia-nacional>
- Presidencia de la Republica. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-177829_archivo_pdf_fundamentos_ce-roasiempre.pdf
- Ramírez Torres, S. (13 de julio de 2022). Hay 206.000 niños de 5 años sin educación preescolar, ¿por qué es tan importante?. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/eudcacion-preescolar-hay-206000-ninos-de-5-anos-sin-estudiar-en-colombia-KI18019267>
- Rubio Gaviria, D. A. y Mendoza Duarte, R. S. (2018). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis y saber*, 9(19), 19-39. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 1* (primera edición). Editorial Universidad de Antioquia.
- Sanchidrián Blanco, C. y Ruiz Berrio, J. (Coords.). (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. (primera edición). Editorial Graó.

