

Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano*

History of School Knowledge in Bogotá Public Preschool

Óscar Leonardo Cárdenas Forero**

Semillero de Investigación Historia de los Saberes Escolares en el Preescolar***

Para citar este artículo: Cárdenas, Ó. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102.

Recibido: 7-noviembre-2015 / **Aprobado:** 4-febrero-2015

Resumen

La historia de los saberes escolares en los últimos años ha venido conformándose en un reciente ámbito de exploración histórica y pedagógica. Sin embargo, en el preescolar no ha sido abordada rigurosamente, lo que se convierte en una oportunidad para iniciar investigaciones tendientes a construir la historia de la enseñanza en el preescolar y determinar las condiciones que se han instituido para permitir la emergencia, la permanencia o la desaparición de ciertas prácticas y contenidos de enseñanza en este nivel. El presente estudio, de corte cualitativo, basado en la analítica de la gubernamentalidad y en el enfoque arqueológico-genealógico, ubicado en la década de 1980, es un intento por contribuir en la producción histórica de los saberes en el preescolar y en la descripción de prácticas y condiciones que posibilitaron la introducción de esos saberes en este nivel de educación en la escuela pública bogotana.

Palabras clave: saberes escolares, escuela pública, prácticas históricas, currículo.

Abstract

History of school knowledge in recent years has been complying in a new area of historical and pedagogical exploration. However, it has not been addressed rigorously in preschool, which becomes an opportunity to undertake research to build the history of preschool education and determine the conditions that have been instituted to enable the emergency, the permanence or the disappearance of certain practices and content of teaching at this level. This qualitative study, based on the analytics of governmentality and archaeological-genealogical approach, set in the 1980s, is an attempt to contribute to historical production of knowledge in preschool and description of practices and conditions, which enabled introduction of this knowledge at this level of education in the public schools of Bogotá.

Keywords: school knowledge, public school, historical practices, curriculum.

* El presente artículo de reflexión corresponde al estudio que se viene adelantando en torno a la descripción de las prácticas y condiciones que posibilitaron durante la década de 1980 la introducción de ciertos saberes escolares en el preescolar de la escuela pública bogotana, que recurre a la exploración, análisis, revisión y selección de fuentes primarias y secundarias, que configuran el archivo de documentos, proceso en el que se hace la lectura y tematización de la información y su respectivo fichaje para iniciar el establecimiento de grupos o cortes históricos a partir de la recurrencia de lo que acontece y la construcción de espacios históricos, que finaliza con el análisis y articulación de la información recolectada para la redacción y producción escrita.

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Tutor pedagógico, Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: osle1972@ut.edu.co

*** El Semillero de Investigación es un grupo de estudiantes de la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia conformado por Yenny Aguilera, Viviana Beltrán, Natalia Calderón, Lizeth Camargo, Leidy Castillo, Gina Díaz, Óscar Lasso, Dairo Martínez, Luz Pérez, Paulina Silva, Lida Siabato, Jorge Suárez y Andrea Ubaque, coordinado por Óscar Leonardo Cárdenas.

PREÁMBULO

La historia de los saberes escolares se ha venido constituyendo en un campo de análisis y búsqueda tanto histórica como pedagógica. Considerado hasta hace poco tiempo un *objeto marginal* y aislado dentro del campo de la historia de la educación, los trabajos a su alrededor han permitido visibilizar “la naturaleza de la escuela, su justificación” (Chervel, 1991, p. 68), el accionar de las prácticas pedagógicas, las relaciones gestadas entre los maestros y estudiantes, el análisis de los métodos pedagógicos, las estructuras que adopta el currículo, las asignaturas escolares que se instalan, los procesos de escolarización que se establecen, los textos o manuales escolares que se formulan, los discursos que se legitiman y los que se desvanecen o transforman, en fin, describir el acontecer general de la escuela, que da apertura a incursiones y modos de producción histórica que se configuran en una alternativa para “[...] narrar, interpretar y [...] comprender los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencias a través de las instituciones” (Pereyra, 1991, p. 6). Ahora bien, a pesar de constituirse en un escenario de referencia para dar cuenta de la escuela y de los modos como se ha asumido la enseñanza, en especial, la historia de los saberes en el preescolar se mantiene como un campo inexplorado por parte de la investigación histórica, pedagógica y educativa, lo cual ha posibilitado incursionar con nuevas pesquisas frente a la historia de esta enseñanza escolar.

A su vez, el abordaje de este campo ha facilitado la emergencia de las preguntas por la enseñanza y por el aprendizaje en el preescolar, en particular, por aquel que se instituyó en la escuela pública bogotana, por aquello que utilizó en determinado momento para instruir. Esto implica cuestionarse por la *génesis*, la *función* y el *funcionamiento* de los saberes escolares; por los propósitos de la

educación preescolar; por los modos como esos contenidos que se enseñaban fueron seleccionados y validados por los discursos, reflexiones y las prácticas que sustentaban la enseñanza; por los maestros y sus prácticas en el aula; por las materias escolares que se introdujeron y reconocieron como verdades; por las que se mantienen, las que se transforman y las que desaparecen; por los tiempos que se les dedican; por el sentido que se les otorga, y por los juegos de poder que orientan esas maneras de ser de la enseñanza en cada época. Por consiguiente, incursionar en este lugar de investigación histórica permite abordar la “pregunta por el estatuto teórico de la pedagogía” (Álvarez, 2009, p. 1), la historia de la enseñanza a partir del estudio de los saberes escolares, la descripción de las condiciones que han establecido para la instalación y legitimación de ciertos saberes en la escuela, para analizar las transformaciones acontecidas en el campo de la enseñanza, los cuales se han instituido históricamente y han estado articulados a la racionalidad¹ de cada época, y para describir los propósitos específicos de la educación preescolar y los procesos formativos (y de preescolarización) de los sujetos que asisten a la escuela.

Justamente, estos saberes, ya sean como un producto *de la* escuela o que se hayan generado *en la* escuela misma, se constituyen en elaboraciones que se acoplan al “modo en que funcionan determinadas prácticas históricas” (Castro, 2010, p. 31), por tanto, independiente de que se produzcan en la escuela o sean generados en ella, de las intenciones que los generan, de las selecciones realizadas, de los sujetos e instituciones que los construyan; estos están *generalmente* ensamblados a unas prácticas históricas que funcionan conforme a unas reglas que determinan la racionalidad de cada momento. Por esto, los saberes escolares se consideran como unas *invenciones históricas* que aparecen en conjunción con otras prácticas singulares que forman parte de las maneras de actuar

1. La racionalidad se entiende como el “modo en que funcionan determinadas prácticas históricas” (Castro, 2010, p. 31).

y de ser de cada tiempo, que emergen o circulan en la escuela, susceptibles de mutar, permanecer o desaparecer. Así, los saberes escolares, más allá de ser simples *vulgarizaciones* del conocimiento científico, se institucionalizan como invenciones propias de la escuela, *coyunturas* de cada época, que dan cuenta del acontecer escolar, de sus tensiones, cultura, ideales sociales y escolares, como también de la racionalidad existente.

Con esto se busca mostrar que los saberes, temas y contenidos escolares poseen autonomía respecto a las disciplinas científicas que le sirven de marco de referencia, pero que no son *realidades dadas*, *construcciones sociales* o *naturalizaciones* instauradas en la escuela; por el contrario, son *acontecimientos*, *emergencias* y efectos de la conjunción de condiciones históricas diversas y singulares que aparecieron en determinados momentos de la historia acopladas al funcionamiento de una época, por tanto, no obedecen simplemente a la voluntad de algún individuo o institucionalidad ni por supuesto al progreso de la sociedad o la conciencia social por hacer de la escuela una institución mejor y distinta.

Es importante destacar en este trabajo, la escasez de producciones escritas en las que los maestros de preescolar muestran y describen cómo han generado sus saberes, en especial, en el preescolar de la escuela pública, además que esta exploración es un intento por producir una historia de los saberes “y no de las disciplinas porque [...] [se considera] que muchos de los conocimientos que han circulado por la escuela no tienen necesariamente el estatuto disciplinar” (Álvarez, 2009, p. 2). Tampoco es una historia del currículo, puesto que dicho concepto es “[...] relativamente reciente [...] que representa un modo muy particular de articular de manera secuencial las materias que se dictaban en todos y cada uno de los grados de la escuela primaria y secundaria” (p. 2). Esto no significa que no se recurra al estudio de las renovaciones y transformaciones curriculares propuestas en la época por la sociedad, el Estado y la escuela misma, ya que estas sirvieron de referente a los

maestros para orientar sus prácticas de enseñanza, pero también, para organizar, seleccionar, producir y colocar en circulación ciertos saberes escolares. De este modo, la intención del trabajo se enfoca en describir el territorio de los saberes escolares en el preescolar, un lugar inexplorado que requiere de la ampliación de estudios, ya que los existentes alrededor de este escenario son escasos y se hace esencial la producción de trabajos en esta línea como fundamento para indagar y comprender la enseñanza en este nivel. Esta insuficiencia se debe, al parecer, a que se considera que las reflexiones en torno a lo que se enseña no es una cuestión de análisis en el preescolar, ya que existe la creencia de que hablar acerca de materias escolares significa adentrarse en un proceso de escolarización de los niños, lo que implica concebir el preescolar como un estado preparatorio para que los niños enfrenten la primaria, posición de la que se distancian algunos investigadores, pedagogos y maestras pues consideran que el preescolar tiene otros propósitos que trascienden el simple aprestamiento para la escuela. En este sentido, es importante resaltar que el currículo y los saberes en el preescolar son un asunto fundamental en el proceso de escolarización, pues:

Hablar de currículo de educación inicial causa mucho “escozor” en un gran sector de la población [...] muestra que existe un rechazo por la transposición de la escuela básica a la escuela de los niños de cero a 5 años; pero desafortunadamente esta actitud de cierta manera es algo ingenua ya que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de “para qué, qué, cómo y cuándo”. Es así como nuestra educación inicial está “llena” de currículo, sean estos explícitos como en el caso de los aprestamientos, o implícitos, como en el caso de los jardines asistenciales. (Fandiño, 2011, pp. 11-12).

Es más, se piensa que curricularizar, en el marco de la educación preescolar, supone escolarizar, puesto que

[...] se asocia la palabra currículo con la de institución educativa de carácter formal y en este sentido se piensa que si se habla de currículo para los jardines infantiles se está buscando la formalización de estas instituciones y ello conduciría a “escolarizar” a los niños y niñas de esta franja de edad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 38).

Al respecto, no se debe olvidar que el preescolar apareció en la escuela pública bogotana como momento de aprestamiento, pre-primario, preparatorio, previo y necesario para el ingreso de los niños a la educación primaria, y tuvo un sentido *escolarizante*, con el que además se intentó intervenir los problemas de deserción y fracaso escolar que venían aquejando al sistema educativo del país. De este modo, con el internamiento temprano en la escuela se pretendió no solo intervenir estos problemas sino salvaguardar a los niños de otros males que los agobiaban, “[...] como la mendicidad, la vagancia y la delincuencia infantil” (Cárdenas, 2014, p. 17), convirtiendo a la preescolarización en una estrategia de regulación sobre esos males que inquietaban a la sociedad colombiana.

Así las cosas, la historia de los saberes escolares permite describir cómo fue el pasado de ciertos saberes que han irrumpido en las aulas de clase, en los currículos, en los espacios de la escuela y por supuesto, en los textos y manuales que en ella han circulado. Pero además, favorece la identificación y descripción de cada saber visibilizando sus métodos de enseñanza, de organizarse, de funcionar, de resumirse, de secuenciarse y de relacionarse con los propósitos educativos imperantes y con los fines de la formación escolar, lo cual posibilita las reflexiones acerca de aquellos contenidos de enseñanza que se conservan, los que requieren ser pensados y transformados, y aquellos que emergen y buscan ubicarse en el currículo escolar o que definitivamente deben descartarse.

Por estas y otras razones, la historia de los saberes escolares en el preescolar de la escuela pública no ha sido abordada como un campo de exploración riguroso, lo que se convierte en una

oportunidad para iniciar estudios tendientes a construir su historia, de la enseñanza en el preescolar, de sus prácticas y de las condiciones que se han instalado para permitir la emergencia, existencia y permanencia de ciertos contenidos de enseñanza en este nivel educativo; para develar, además, lo que se ha dejado de ser, lo que permanece y aquello que en el tiempo se va desvaneciendo.

ACERCA DE LOS SABERES ESCOLARES

En las últimas décadas, provenientes de distintos enfoques de pensamiento, se vienen realizando un sinnúmero de trabajos alrededor de los saberes, la enseñanza, el currículo, los textos y las materias escolares. Entre ellos se destacan los estudios realizados alrededor del *currículo escolar* por Ivor Goodson (1991), Basil Bernstein (2001), Michel Apple (1986) y Thomas Popkewitz (2007), entre otros enmarcados en la tradición sajona; las exploraciones de André Chervel (1991) e Yves Chevallard (2002), propias del pensamiento francés, que orientan sus abordajes alrededor de los *saberes escolares*, en el que se destacan los avances realizados por autores como Larrosa (1995), Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela (1997) y Antonio Viñao (2012) sobre la *cultura escolar*. Como complemento de estas perspectivas, circulan aquellas corrientes que se preocupan por las *didácticas* como el Grupo Fedicaria, por el *pensamiento del profesor*, objeto de trabajo de autores como Clark y Peterson (1986), Pérez y Gimeno (1988), y por el *saber pedagógico*, abordado en el país por autores como Carlos Vasco (1999) y Olga Lucía Zuluaga (2005), entre otros.

Gracias a estos trabajos, la historia de los saberes escolares paulatinamente se ha venido conformando en un ámbito de exploración histórica y pedagógica, y ha permitido reconocer que la noción de *saber escolar* no siempre ha tenido la misma forma, concepción, significado y estructura, ni se lo ha pensado del mismo modo en el transcurso de cada época; en cambio, sí ha permitido considerar que el saber escolar no es algo natural en

la escuela sino que se ha constituido de diversos modos, efecto de la convergencia de una multiplicidad de condiciones, en momentos determinados de la historia. Según Chervel (1991), el concepto de *disciplina escolar* aparece por primera vez en la educación primaria y no estuvo relacionado con *lo que se debe aprender*, sino más bien, con aquella parte de la educación de los escolares que se emplea para reprimir “las conductas susceptibles de alterar el orden establecido” (p. 60). No obstante, solamente hasta el siglo XX se asocian los saberes o disciplinas escolares con aquello que se debe enseñar, con las materias o asignaturas escolares, ramos de instrucción, contenidos de enseñanza propios de los planes de estudio de la escuela. En este sentido, fueron concebidos como el “conjunto específico de conocimientos que tiene sus características propias en el ámbito de la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y las materias” (p. 60).

En el siglo XIX, precisamente, la disciplina escolar empezó a adquirir la forma de “instrucción que el alumno recibe del maestro” (Chervel, 1991, p. 61), acepción que se asoció a las nociones de *gimnasia intelectual*, de *facultad* y de *formación intelectual*. Pero también se relacionó con el verbo *disciplinar*, que significó el desarrollo y la formación de la inteligencia mediante la inculcación de conocimientos a los niños, convirtiéndose en el objeto de estudio de la pedagogía durante esa época. En ese siglo, con los filósofos Antoine Cournot y principalmente a Félix Pécaut, el concepto de *disciplina* adoptó entonces, la forma de “materia de enseñanza susceptible de servir como ejercicio intelectual” (p. 62). Sin embargo, fue después de la Primera Guerra Mundial cuando el término *disciplina* perdió, por fin, la fuerza que lo caracterizaba hasta entonces, es decir, como concepto articulado a la formación intelectual, convirtiéndose en lo sucesivo en una *simple rúbrica* que clasificaba y organizaba las materias de enseñanza y los contenidos seleccionados para instruir a los niños. Así entonces, la noción de disciplina escolar se transfiguró, para dejar en el pasado su relación con el concepto de facultad intelectual, más no del de

disciplinamiento de la mente, y adquirir nuevas formas asociadas a los métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. El saber escolar se asumió entonces, como *aquello que se enseña* para desarrollar la inteligencia, como la conjunción de contenidos de enseñanza que se elaboran, formulan y producen para instruir en la escuela a los niños. Pero también, las disciplinas escolares comenzaron a

[...] ser consideradas como organismos vivos —nacen, evolucionan, se transforman, desaparecen, se fagocitan y engullen unas a otras, se desgajan, compiten, intercambian información, se aíslan, emparejan o forman tríos e incluso comunas, se atraen, se repelen o son indiferentes entre sí, tienen un nombre que las identifica, cambian de denominación y de apariencia, se jerarquizan, se hacen préstamos, se roban entre ellas, marcan su territorio: todo como en la vida misma— es posible hablar de un proceso de disciplinarización. (Viñao, 2012, p. 115).

Lo anterior implica reconocer que los saberes escolares se articulan con los modos de ser y de actuar de cada época, aquellos no existen o funcionan en un espacio vacío, neutro o aislado sino que más bien surgen, habitan y se forman en el marco de una racionalidad, en la manera de operar de un determinado sistema educativo y en los modos cómo se organiza la escolaridad. Ahora bien, frente a estas ideas, Goodson (1991) resalta que los saberes escolares, en la forma de currículo, no son “entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones” (p. 60), lo que significa reconocer el carácter mutable de los saberes escolares en cada una de las épocas de la historia.

Como complemento de esto, Marín (2015) destaca que frente a los saberes escolares existen unos que son *de la escuela* para referirse a

[...] aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas: como la estructura

secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativos, entre otras (p. 14).

Y otros saberes que se producen o circulan en la escuela constituidos por

[...] aquellos que forman parte de la vida de la institución escolar que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones o estamentos sociales (p. 14).

Estos últimos han sido objeto de análisis de diversas tendencias epistemológicas e históricas y han derivado en una multiplicidad de abordajes orientados al examen de los saberes escolares en diferentes ópticas que enriquecen este campo de exploración reciente.

En resumen, al realizar el estudio, y tomando en consideración las ideas de Chervel (1991) y Coll (1994), es posible, entonces, explorar las condiciones y prácticas históricas que permitieron la *génesis*, la *función* y el *funcionamiento* de ciertos saberes en el preescolar adscrito a la escuela pública bogotana de la década de 1980, y con ello, responder a las preguntas: ¿Qué es lo que se enseña?, ¿cómo, cuándo y con qué se enseña?, ¿para qué se enseña?; además, ¿cómo, cuándo, qué y quién evalúa eso que se enseña?, que develarán a qué iban los niños al preescolar en determinado momento, los contenidos de enseñanza que se introducían para lograr esos objetivos educativos, las estrategias a las que recurrían las maestras y las actividades que desarrollaban durante su permanencia en dicho nivel escolar. Cada uno de estos cuestionamientos se convierte en un marco para iniciar las pesquisas que aportaron elementos en la producción de la historia de los saberes en el preescolar y devienen en la pregunta: ¿Qué condiciones y prácticas históricas convergieron en la década de 1980 para permitir la producción, selección y circulación de los saberes escolares en el preescolar de la escuela pública bogotana?

DE LAS CONDICIONES Y PRÁCTICAS INSTAURADAS. LOS PRIMEROS INTENTOS DE CURRICULARIZACIÓN EN EL PREESCOLAR

Desde la década del setenta hasta la del noventa, algunos fueron los intentos y propuestas que se hicieron para curricularizar, planificar y organizar las prácticas y los contenidos de enseñanza en el preescolar, los cuales provinieron del Ministerio de Educación Nacional (MEN) o, en su defecto, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Entre estas formulaciones aparecieron las *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1971), auspiciadas por la Asesoría Pedagógica de Preescolar del Ministerio de Educación Nacional y orientado por Gilma Martínez; la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* (1978) elaborado por Graciela Acosta, María Concha y Nubia Garcés en asocio con el ICBF; la *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño* (1985), escrita por María Francisca Concha Perdomo y Carlos Jiménez Caballero, técnicos de apoyo financiados por el ICBF y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef); el “Currículo de preescolar” (1986) planteado por la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del MEN; y el “Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario” (1990) del ICBF. Cada uno de estas iniciativas presentó, desde su perspectiva, los propósitos que debían orientar el preescolar y la educación infantil, las indicaciones para la enseñanza, el acondicionamiento de los lugares de trabajo, la organización de los materiales educativos y las rutinas que las maestras debían adoptar para adelantar sus acciones pedagógicas con los niños, los contenidos de enseñanza que debían aprender, las formas de trabajarlos, los tiempos de desarrollo y las maneras de evaluación.

LA RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE 1980

Entre 1974 y 1985 se estableció la *tecnología educativa* en el aparato educativo del país con introducción

del “Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, que operó en dos niveles: “[...] para la educación [...], con la concreción de una nueva manera de concebir la organización y funcionamiento de todo aparato educativo: la creación del sistema educativo; para la enseñanza y la escuela [...], la implantación de la tecnología instruccional” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 147), y con ello, la irrupción de los discursos “de la calidad y del mejoramiento cualitativo de la educación” (Vasco, 2012, p. 24) como una condición para enfrentar la situación de crisis en este campo en términos de la enseñanza, de la estructura y organización de la escuela, que se tradujo en la transformación, precisamente, de los modos como los maestros enseñaban, planeaban y seleccionaban los saberes y actividades para llevar a cabo su labor pedagógica que impulsó la necesidad de una *Renovación Curricular* que se tradujo en la *planificación de la enseñanza* y la condensación de unos contenidos escolares, objetivos, métodos y actividades para el mejoramiento educativo. Además, se adoptaron y se hizo seguimiento a unas prácticas y contenidos curriculares preestablecidos, en “la forma de un paquete elaborado por instancias técnicas y administrativas alejadas de la institución escolar, y dispuesto para su aplicación y utilización operativa por parte del maestro” (p. 120) y en el reconocimiento del componente tecnológico como elemento fundamental para resolver la situación por la que atravesaba la educación, expresado en un primer momento en “la introducción y utilización de los medios, pero que posteriormente desplazaron su énfasis a la transferencia, ya no tanto de productos tecnológicos como de procesos y alternativas, para la solución de problemas educativos” (p. 119).

No obstante, en el marco de la educación preescolar, la *planificación de la enseñanza* significó la necesidad de comprender este proceso como la organización del tiempo y del espacio donde se realizaban las acciones con el grupo de niños, el manejo de los espacios del vecindario que podían ser utilizados en los procesos educativos, las estrategias a implementar (juego libre), los modos de estructurar los contenidos de enseñanza (unidades

de trabajo) y el empleo de recursos necesarios (materiales didácticos, juguetes, etc.) para la ejecución de las acciones escolares.

De este modo, se introdujo la idea de la *renovación curricular*, en términos de “determinación de objetivos, selección de contenidos, búsqueda de metodologías y evaluación de resultados” (MEN, 1983, p. 3), que sería la estrategia fundamental para enfrentar los problemas y la crisis de la educación del país, apoyada en la vinculación de una serie de documentos que orientaron dicho proceso, entre los que se destacaron los fundamentos generales, el plan de estudios, los marcos generales, los programas curriculares y materiales de apoyo, que sirvieron, en definitiva, de cimiento a los procesos de enseñanza en todos los niveles de la educación colombiana.

ACERCA DE LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PREESCOLAR

Al explorar los propósitos de la enseñanza en el preescolar, por lo general, se hace referencia a los fines e intenciones que se persiguen con la instrucción en este nivel educativo. Por ejemplo, hacia 1971, Martínez, en la propuesta *Orientaciones sobre educación preescolar*, planteó como objetivos:

- a. Facilitarle al niño por todos los medios posibles, el desarrollo físico natural.
- b. Rodearlo de un ambiente favorable para las manifestaciones de su vida emocional.
- c. Capacitarlo para que se baste a sí mismo; y para que sea capaz de obrar con seguridad en sí y en los demás, y de tomar parte como elemento activo en trabajos de grupo.
- d. Dotarlo de experiencias suficientes adecuadas a su edad para que desarrolle sus sentidos y su mente para que enriquezca su lenguaje y su capacidad expresiva (p. 17).

Posteriormente, en el documento *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* se formuló como objetivos generales de la atención integral al preescolar

- a. Lograr un desarrollo integral del niño en los aspectos físico, psicosocial, ético e intelectual.
- b. Lograr que el niño amplíe sus conocimientos de la realidad social y material, valorando los aspectos positivos de su cultura.
- c. Desarrollar la capacidad de iniciativa, la imaginación y el espíritu de investigación y descubrimiento, a fin de establecer relaciones creadoras en su grupo social (Acosta, Concha y Garcés, 1978, p. 2).

Más aún, en el *Currículo de preescolar* (1984), planteado por el MEN, se resaltó que los objetivos de este nivel educativo debían direccionarse hacia el desarrollo de los aspectos *perceptivo-motriz, socioafectivo, del lenguaje, creativo e intelectual*, para lo cual era fundamental que el trabajo de los maestros se abordara en torno al desarrollo de unos *temas y contenidos* asociados a unas *áreas del conocimiento*, en particular, de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación estética, la educación para la salud, la educación física, educación sexual, educación religiosa, lectoescritura y matemáticas, resaltando en este proceso el valor de las *unidades de trabajo*, como articuladoras de los temas, las nociones y las actividades a realizar con los niños, del *juego libre* como la manera de trabajo y de la organización de *ambientes* en los que era importante clasificar los materiales para el desarrollo de los asuntos creativos, expresivos, cognoscitivos y motores.

Por otra parte, en el documento *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al niño* (1985), del ICBF, en asocio con el Ministerio de Salud, se formularon propósitos de la educación temprana de los niños centrados en su desarrollo integral, en su reconocimiento como seres sociales, en la comprensión del acto educativo como proceso social, la colectividad y la actividad infantil, el contexto sociocultural como fundamentos del proceso educativo, el juego como expresión infantil y los adultos como orientadores de estos procesos.

En los *Fundamentos generales del currículo* (MEN, 1990), formulados a mediados de la década

de 1980, y respondiendo a los fines del sistema educativo colombiano consagrados en el Decreto 1419 de 1978, se planteó para el nivel preescolar que la enseñanza y los contenidos seleccionados o producidos para ello debían orientarse para que los niños aprendieran a:

- Participar en las actividades programadas para el desarrollo físico, intelectual, emocional y social.
- Adecuar su comportamiento y emociones para vivir en grupo
- Simular con propiedad diferentes papeles de acuerdo con sus intereses y necesidades en actividades grupales e individuales. (MEN, 1990, p. 14).

Como se ve, en cada momento de esta década, diversos fueron los propósitos que se le plantearon a la educación preescolar, conformes a su racionalidad y modo de operar, muchos de los cuales se han transfigurado y algunos emergido para hacer del preescolar lo que hoy se haya instituido.

DE LOS SABERES ESCOLARES INSTITUIDOS EN EL PREESCOLAR. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA: APUESTA POR LA BELLEZA INTEGRAL

Uno de los saberes escolares fundamentales que se introdujo en el preescolar fue la educación estética que contempló cuatro maneras de abordarse en el aula: el *dibujo*, que se asoció a los primeros trazos de los niños; la *literatura infantil*, que acudió a los cuentos y a la poesía para desarrollar sus propósitos; la *dramatización*, que se relacionó con el teatro y los títeres, y la iniciación a la *educación musical*. Justamente, el *dibujo* se asumió como una temática necesaria, pues contribuía en la manera como los niños iniciaban sus trazos, experiencia fundamental para comenzar los procesos de enseñanza/aprendizaje y la adquisición de la lectoescritura y la creatividad, para lo cual, la maestra podía recurrir a actividades de enseñanza

en la que se estimulara la observación de los objetos del medio ambiente, como por ejemplo, el *rasgado*, el *recortado*, el *collage* o el *grabado*, como también la teoría del color, el círculo cromático y, por consiguiente, el aprendizaje de los colores primarios, secundarios, complementarios y análogos.

La *literatura infantil*, por su parte, comprendió aquella escrita *para* los niños y aquella escrita *por* los niños, que les permitía combinar la realidad con el fin de adaptarla a las necesidades y reforzar el habla mediante el empleo fundamentalmente de cuentos. La literatura infantil articuló temáticas como la *poesía infantil*, que favorecía enormemente en el niño el ejercicio de la memoria, el incremento del vocabulario, manejo de pronunciación de sonidos y el sentido de la musicalidad; la *dramatización* que acudió a los *títeres* como estrategia de enseñanza y como un elemento integrador de gran valor pedagógico, que contribuía a la expresión infantil mediante la realización de un espectáculo en el que se colocaban en escena la literatura, las artes plásticas (dibujo, pintado, modelando), las manualidades, la música y toda la riqueza del mundo interior de los niños, que requería de un plan, un guion, una escenografía y un repertorio para su ejecución

De igual manera, la *educación musical* fue considerada una de las formas de expresión comunicación infantil, con la que se pretendió el desarrollo de la capacidad de concentración, audición, memoria, creatividad, coordinación psicomotriz y sensorial, entre otras intenciones.

Como se observa, con la educación estética en el preescolar se buscó el desarrollo de niños sensibles y creativos, por lo que la maestra debía propiciar acciones en las que les ayudara en el conocimiento básico del arte, enriqueciendo su gusto estético y desarrollando sus habilidades básicas expresivas y sensoriales en lo corporal, lo auditivo, lo visual y lo verbal, de tal forma que los pequeños lograran apreciar la belleza, la música y las artes.

LA PRELECTOESCRITURA: PREPARACIÓN PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

La necesidad de preparar al niño con unas orientaciones básicas antes de iniciarlo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, posibilitó la introducción de la *prelectoescritura* en el preescolar, como un momento de aprestamiento para desarrollar las habilidades requeridas para aprender a leer y escribir. Para ello, se tuvieron en cuenta las características y grado de desarrollo infantil, pues esto, le permitía a la maestra decidir sobre las actividades a ejecutar y los métodos más adecuados para trabajar. Además, era fundamental impulsar el desarrollo perceptivo-motriz (coordinación visomotora, discriminación visual, figura/fondo y constancia perceptual), del lenguaje en su totalidad, de las operaciones de análisis, comparación, síntesis, atención y memoria, la organización rítmica, reconocer las variables de espacio, tiempo y causalidad y la simbolización. De este modo, los niños se familiarizaban con el reconocimiento de las vocales y las letras en general, asociándolas con el sonido de su pronunciación hasta llegar a entrelazarlas para formar palabras e iniciar el proceso de escritura y lectura. Como actividades de enseñanza se propuso utilizar la *vivencia* de los niños, las *bandas pictóricas*, las *simbolizaciones*, el *alfabético* y el *grafismo animado*.

EL TIEMPO DEL ÁBACO: JUGUEMOS, MANIPULEMOS Y APRENDAMOS

Otro de los saberes escolares que se instauró en el preescolar fue denominado *prematemáticas*, considerado importante ya que favorecía la adquisición de *nociones matemáticas* relacionadas con el aprendizaje de los números y de nociones geométricas, con las relaciones espaciales, las cualidades de los objetos (tamaño, formas, etc.), la ordenación, la cardinación de conjuntos, la seriación, la clasificación, la asociación, las equivalencias y las correspondencias, contenidos de enseñanza

necesarios y básicos, influenciados por el pensamiento piagetiano, para afrontar el aprendizaje de las matemáticas en la primaria. Justamente, entre esos contenidos fundamentales en el preescolar apareció *enseñar a contar* a los niños, pues se consideraba que este conocimiento era preliminar para enseñarles a escribir y leer los números, *uno por uno y en orden*, temática que se trabajaba a partir de la realización de *planas* (secuenciación repetitiva escrita sobre papel que realizaban los niños con el objeto de aprender) o de la manipulación y conteo de objetos concretos como piedras, tapas, fríjoles, entre otros, con los que la maestra pretendía que memorizaran y adquirieran la agilidad para escribir los números. Una vez “los que ya saben bien los números del 0 al 9, les enseñé la suma. Así aprenderán que un número se compone y descompone de muchas maneras. También les enseñé cuál es el mayor y el menor entre dos o más números” (MEN, 1996, p. 12).

De este modo, los contenidos de enseñanza eran organizados por la maestra de manera secuencial, de lo simple a lo complejo, y cada uno como condición preliminar para avanzar hacia nuevos aprendizajes y temáticas. Además, de la enseñanza del concepto de *número*, otros maestros, enfocados en la tendencia de la matemática moderna recurrieron al manejo de material concreto para la enseñanza, pero consideraron que para que el niño llegara al concepto de número, el trabajo en el aula no se podía limitar al número solamente, sino que debía tener en cuenta otros aspectos constitutivos. En consecuencia, algunos maestros orientaron previamente sus acciones escolares a la clasificación con los bloques lógicos, el manejo de las series para aprender sobre orden y la correspondencia término a término como elementos antecedentes al concepto de número. Este trabajo en el aula no se limitaba a la realización de planas sino que contemplaba que los niños con las diferentes partes de su cuerpo siguieran en el aire la forma de los números, además, de hacer picado, rasgado, pintura y elaboración con plastilina de los números. Con lo anterior, se afirmó que el niño

aprendía las nociones matemáticas jugando y manipulando objetos concretos, pues precisamente, se encontraba en la etapa de desarrollo en la que esto se favorecía.

INICIANDO EN LA CIENCIA A LOS PEQUEÑOS CIENTÍFICOS

Las ciencias naturales y de la salud se instauraron en el preescolar público para que los niños se familiarizaran con el medio que los rodea, ampliar su conocimiento del cuerpo, estimular la percepción sensorial, fortalecer hábitos de higiene, conocer, amar y respetar la naturaleza, entre otros propósitos. Para lograr esto, la maestra recurrió a la introducción de temáticas relacionadas con el desarrollo del esquema corporal y el conocimiento de las partes del cuerpo, percepción e identificación de los elementos de la naturaleza, los seres vivos, primeros auxilios, así como también, la inclusión de actividades que implicaran una relación y experiencia con la naturaleza.

Con este tipo de exploración e interacción con el medio que les rodea se podía dar una mirada integral a la naturaleza, al cuidado del ambiente, al saneamiento ambiental, la educación sanitaria y el cuidado personal. De este modo, se contribuía a la formación de unos niños curiosos por la naturaleza y los diferentes elementos a de su entorno, para lo cual, fue fundamental proponer actividades que implicaran el uso de sus sentidos y experiencias en las que pudieran palpar, olfatear, degustar y observar.

Para lograr lo anterior, se usaron diferentes tipos de materiales educativos como por ejemplo, las *láminas*, las *fotografías* o las *plantillas*, por lo general, relacionadas con el mundo natural y sus elementos o con las partes del cuerpo humano. En cada una de ellas, se mostraban imágenes de animales, plantas o los sistemas del cuerpo humano, usadas para desarrollar en los niños el conocimiento de la naturaleza y el valor del cuidado y protección de los seres vivos, contribuyendo con esto, a la conservación de los recursos naturales. Como se ve,

la utilización del entorno y en especial del mundo natural fue esencial para adelantar las prácticas de enseñanza con los niños, para permitirles también, explorar los elementos de la naturaleza (agua, aire, sol, suelo), lo cual era importante, ya que permitió contribuir en la preparación para la vida escolar futura de los niños. Este tipo de aprestamiento científico-natural fue necesario para orientar tempranamente la formación posible de científicos, médicos, veterinarios y personas que tuviesen un agrado por la ciencia.

LAS CIENCIAS SOCIALES: RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

En el preescolar la enseñanza de las ciencias sociales estuvo centrada en el *fortalecimiento de los valores, las costumbres familiares y el respeto por sus creencias*, como una condición para que el niño reconociera las características del grupo al que pertenecía, entrara en contacto con la sociedad y reconociera la existencia de varios agentes de socialización como la familia y el maestro. En consecuencia, la enseñanza de las ciencias sociales se enfocó en el aprendizaje de los valores políticos, éticos, afectivos, cognoscitivos y estéticos, aspectos fundamentales para establecer relaciones cooperativas, intercambiar puntos de vista, y sobre todo, facilitar el desarrollo de la autonomía en los niños, lo que derivaría en una formación infantil en la que se reconociera la importancia de valorarse así mismo, de sentirse miembro activo del grupo al que pertenece y constructor de sus propios valores. Para alcanzar estos objetivos se propusieron como temáticas de aprendizaje las formas de organización como la familia, la escuela y el barrio, sus normas, los tipos de trabajo, el descanso y la recreación, las costumbres, la alimentación, la vivienda, el vestido, las fiestas y los medios de transporte. Con todo esto, se introdujeron además, aspectos sobre *educación vial*, que incluyó algunas normas de tránsito y ciertas recomendaciones a los niños en su rol como peatones o pasajeros en la calle.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: APRENDER Y ENSEÑAR A CREER

Con la introducción de la *educación religiosa* se pretendió que los niños en el preescolar vivenciarán la experiencia de Dios a través de Jesucristo, valoraran su obra, conocieran la vida de Jesús y los valores y actitudes de la madre de Jesús hacia Dios; pero además que se reconociera que el niño ingresaba con algún tipo de experiencia religiosa. Para lograrlo, se planteó la necesidad de intervenir con actividades relacionadas con la observación, la conversación constante con los niños, la organización de una oración, la elaboración de plegados, la enseñanza de las señales del cristiano, del significado de la Cruz, entre otros. No obstante, inculcar en los niños el valor de ser un cristiano significó saber los modos como ha de obrar, lo que ha de orar, lo que ha de creer, lo que ha de recibir; y que para que el cristiano llegase a obtener estos saberes y entenderlos, el preescolar se encargaría de la preparación preliminar para esto. Una de las actividades sugeridas consistía en sentar a los niños en forma de una circunferencia y enseñarles una canción honrando al papá y a la mamá, así se les infundían los valores propios del cristiano y la fe religiosa.

REFLEXIONES FINALES

A pesar que el campo de investigación de los saberes escolares es un escenario de reciente exploración en el país, el territorio de los saberes en el preescolar aparece como un lugar inexplorado que requiere de estudios que lo enriquezcan. Por consiguiente, este trabajo es una apuesta por la que se seguirá trabajando, se avanzará en la retrospectiva y producción histórica de la misma para visibilizar lo que ha sido, dejado de ser y es la enseñanza en el preescolar. Con lo anterior, se busca trascender ese pensamiento que considera que las reflexiones sobre los saberes no son una cuestión de examen en el preescolar y resaltar que al explorar la enseñanza es factible dar cuenta del preescolar, de sus

intenciones y los modos que adopta en cada época. De esta manera, el trabajo se hace pertinente en la medida en que se constituye en una contribución a la discusión sobre los saberes en la educación inicial o en el preescolar, un asunto que hoy provoca la necesidad de afrontar profundas reflexiones y debates. En este sentido, las exploraciones realizadas han permitido favorecer el avance de la indagación y producción histórica alrededor de los saberes en el preescolar, ubicándolo en el análisis de la enseñanza y del aprendizaje, de aquello que se introduce, instala o transforma para instruir tempranamente a los niños, de su naturaleza y de la validación de su existencia, como también de las intenciones que justificaron su selección y legitimación para apoyar los procesos de preescolarización infantil, de sus didácticas y de las formas de evaluación, en fin, de los modos como en determinados momentos se enseñó en el preescolar de la escuela pública.

REFERENCIAS

- Acosta, G.; Concha, M. y Garcés, N. (1978). *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*. Bogotá: Ministerio de Salud Pública, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito*. Bogotá.
- Álvarez, A. (2009). *Historia de los saberes escolares en Colombia: configuración de una línea de investigación*. Ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación: Educación, Autonomía e Identidad en América Latina, 16-19 de noviembre, Río de Janeiro, Brasil.
- Álvarez-Urúa, F. y Varela, J. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué (Tolima): Universidad del Tolima.
- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teacher's Thought Processes. En: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Nueva York: Macmillan.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Concha, M. y Jiménez, C. (1985). *Guía de trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111. Historia del currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Fandiño, G. (2011). De la educación preescolar a la educación inicial. *Revista Educación y Cultura*, 93, 8-14.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 7-37. Historia del Currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Alcaldía Mayor de Bogotá. *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los*

- proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-37). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Martínez, G. (1971). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Corporación Tercer Milenio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1983). *Programas Curriculares. Segundo Grado de Educación Básica*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1986). *Currículo de preescolar. Documentos 1 y 2*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1990). *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá: Carvajal.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *El conocimiento matemático en el grado cero*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá.
- Pereyra., M. (1991). Editorial. *Revista de Educación*, 295. Historia del Currículo I. Madrid. Recuperado de: <http://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista Currículo y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-13. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>
- Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Cinep.
- Vasco, C. E. (2012). La presencia de Piaget en la educación colombiana 1960-2010. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 15-40. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/836/845>
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: El caso español. *Pro-Posições*, 23(3), 103-118. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/07.pdf>
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



