



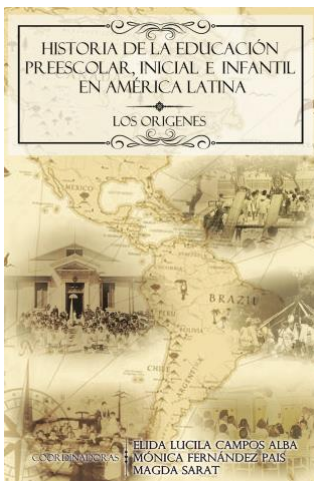
ISBN: 978-607-99647-9-5

## Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Registro Padrón Nacional de Editores: 978-607-99647

Depósito Legal en Biblioteca Nacional de México

<https://libros.somehide.org/index.php>



Rincón Verdugo, C. (2025). La educación preescolar en Colombia: entre el abandono, las salas de asilo y el kindergarten, 1870-1930. En E. L. Campos Alba, M. Fernández Pais y M. Sarat (coordas.), *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes* (pp. 131-169). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c207>

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

# LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA: ENTRE EL ABANDONO, LAS SALAS DE ASILO Y EL KINDERGARTEN, 1870-1930

Cecilia Rincón Verdugo

*Por un país próspero y justo que soñamos:  
al alcance de los niños.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ<sup>1</sup>

Hilar los trazos de la historia de la educación preescolar en Colombia durante 1870 a 1930 para un grupo poblacional cuyas edades oscilan entre cero y seis años de edad convoca necesariamente a un estudio basado en la historia interpretativa que, más allá de una cronología de hechos, hace un recorrido hermenéutico por las narrativas políticas, pedagógicas, institucionales, familiares y educativas desde las cuales el Estado y la sociedad en sí misma han gestado espacios de atención y educación para los más pequeños; reconstruir, entonces, la memoria de un saber pedagógico que se configura en el país desde un discurso y una intencionalidad política que entre rupturas, continuidades y discontinuidades hace emerger un conjunto de saberes y prácticas con las cuales se instituye la educación preescolar en Colombia desde finales del siglo XIX.

---

<sup>1</sup> Declaración del Comisionado Gabriel García Márquez, para el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en 1996; el documento insta a repensar la educación desde la infancia para fomentar la creatividad, la innovación y una ética que promueva la superación personal (García, 1996).

Esta historia que enmarca los orígenes de la educación preescolar en el país, con la cual se buscaba la conducción de los más pequeños, reconoce que, a partir de la apropiación e institucionalización de discursos de pedagogos como Pestalozzi, Montessori y Fröbel, se orientan las estrategias de cuidado y educación en las instituciones privadas y oficiales que van desde las salas de asilo, jardines de niños, escuela de párvulos y kindergarten, se institucionaliza la diferenciación de la infancia en dos grupos: la más tierna edad, que corresponde a la edad desde el nacimiento a los tres años, y los párvulos, desde los tres a los siete años. Pero también desde estos discursos pedagógicos se inicia un debate que se traduce en luchas de poder y tensiones, entre las intenciones y los idearios de los grupos políticos, los saberes, las prácticas pedagógicas y las necesidades de los sujetos, lo que va configurando el sentido desde su origen de la educación preescolar entre el asistencialismo (primero el cuidado) y la preparación para el ingreso de los niños a la escuela primaria, lo cual promueve en nuestro país la generación de nuevos conocimientos, así como la resignificación de imaginarios y representaciones sociales sobre la infancia, sus condiciones de vida, sus necesidades y realidades.

Esta historia de atención y educación de los más pequeños se desarrolló en tres momentos claves, delimitados, más que por una cronología, por las formas de atención, cuidado, educación que se privilegia: el primero corresponde a las instituciones y formas de atención de una infancia que comenzó a ser visibilizada como un problema social: la infancia abandonada, huérfana y los niños expósitos, para quienes desde la caridad, la religión y posteriormente el Estado se crearon los hospicios, las casas refugio y los orfanatos, especialmente a partir de comienzos del siglo XIX. El segundo se dio cuando el Estado, desde los liberales radicales –1870-1884– asumió la función de educar moralmente e instruir para el desarrollo intelectual del niño, a partir del ideario pedagógico de Pestalozzi; un espacio de tiempo en el cual desde los discursos políticos, legislativos y pedagógicos se visibilizó la infancia y se propuso la diferenciación de la misma entre la más tierna edad y los párvulos para mejorar su educación. El tercero corresponde

al periodo político de la Regeneración y la hegemonía conservadora que desde una alianza entre la Iglesia y los políticos conservadores configuraron un Estado que buscaba desde sus creencias remoralizar al pueblo colombiano, destituyendo y acabando con la propuesta de la educación laica de los liberales radicales que había sumido al país en una crisis religiosa y educativa, con la cual se proponía nuevamente la educación de la infancia desde el hogar, para terminar en el proyecto de reforma conservadora en la que se instaló como horizonte de la educación en las salas de asilo, la moral y la religión a cargo del Estado y se instituyeron los jardines infantiles, las escuelas de párvulos y los kindergarten desde iniciativas privadas para educar a los niños y niñas de las clases privilegiadas, con propuesta pedagógicas que buscaban el desenvolvimiento del intelecto a partir de potenciar las capacidades de los más pequeños.

Como metodología de investigación se retoma la hermenéutica aplicada al campo de la historia, la cual, desde la lectura interpretativa de los discursos políticos, pedagógicos e institucionales producidos en el periodo de tiempo estudiado, permitió desentrañar las condiciones de vida, las intenciones políticas y educativas, así como las prácticas religiosas y escolares que fueron consolidando desde diferentes idearios políticos y pedagógicos la educación de la infancia; como sostiene Rincón (2003),

La hermenéutica se constituyó en una herramienta importante para la interpretación del archivo documental seleccionado como corpus de la investigación; permitió establecer la interacción dialógica [...] entre los documentos y dilucidar los significados y sentidos que tomaron los discursos expresados en los textos [Rincón, 2003, p. 23].

Así el análisis de los documentos legales, la prensa y las revistas pedagógicas se interpreta no desde el pensamiento de los autores, sino que se realiza una descripción de los modos de decir y hacer, destacando la irrupción de saberes y prácticas que gestaron la educación preescolar en el país; en este sentido, se configura un archivo documental de fuentes primarias, desde la perspectiva de Foucault (2005), quien define el archivo no como la suma de todos los textos producidos en una cultura

sino como lo producido por el hombre en un momento histórico y una sociedad particular, que permite establecer el entramado discursivo, las relaciones entre las cosas y las palabras, pero también lo no dicho, como las intenciones, las ideas y las prácticas.

Con estos propuestos de investigación el lector encontrará en este capítulo cuatro grandes apartados, que conforman la historia de la génesis de la educación preescolar en Colombia:

El primero, “Familia e infancia expósita en Colombia entre la ilegitimidad, el abandono y el cuidado, mediados del siglo XIX”, hace un recorrido por los conceptos, las propuestas y las estrategias de atención y educación de los niños de cero a cinco años de edad desde mediados hasta mediados finales del siglo XIX, así como las instituciones que se crearon para cuidar y atender, pero sobre todo para castigar y corregir a los niños y niñas que vivían en orfandad y abandono.

El segundo apartado, “De los hospicios y casas refugio a las salas de asilo: educación y atención a niños y niñas de dos a seis años”, se ubica temporalmente en las reformas de los liberales radicales de 1870, cuando por primera vez se institucionalizó la educación de los niños y niñas de dos a seis años de edad en las salas de asilo, diferenciando la infancia que estando en condición de orfandad o abandono debe permanecer en los hospicios y casas refugios y aquella que debe ser recibida y atendida por las salas de asilo como escenario de preparación para la instrucción primaria.

El tercero, “Los jardines de niños, escuelas de párvulos y kindergarten desde la pedagogía católica y la hegemonía conservadora (1884-1930)”, presenta un análisis de los discursos pedagógicos, políticos y religiosos que se produjeron en el marco del periodo de la Regeneración y la hegemonía conservadora y terminaron con el ideario pedagógico y político de los liberales radicales, instalando otros discursos para la conducción de los párvulos, y se instituyó la educación preescolar privada.

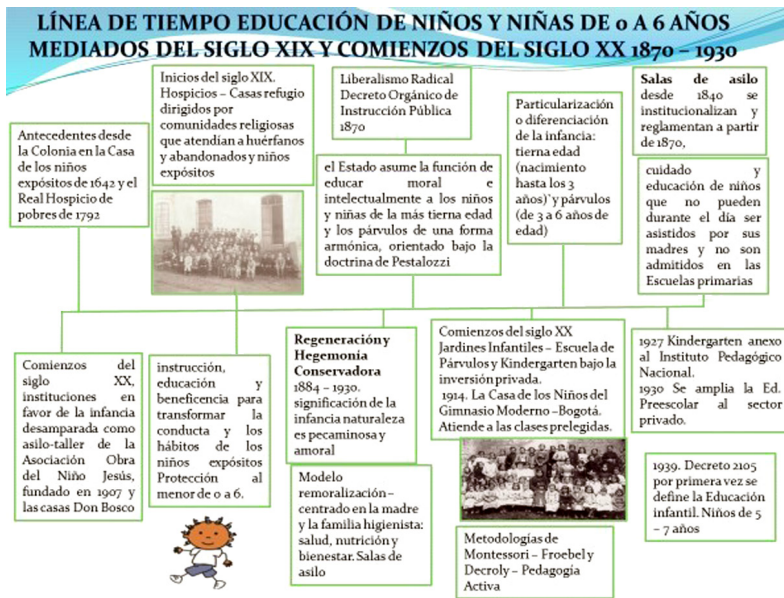
El último apartado, “Conclusiones”, presenta las continuidades, rupturas y tensiones que se dieron en ese periodo, considerado la génesis de la educación preescolar, y que tienden un hilo de enuncia-

ciones que definirían hasta el presente el destino de la conducción de los más pequeños.

Así mismo se considera que reconstruir los trazos de esta parte de la historia de la educación preescolar en Colombia implica tejer una urdimbre entre los hechos, las ideas, los discursos y las significaciones y representaciones que se han construido en el tiempo y que han configurado las condiciones, posibilidades y realidades de la atención y la educación de la infancia entre los cero y los seis años de edad. En este sentido, a fin de ilustrar este recorrido y los hitos que lo han definido, se ha elaborado una línea de tiempo que se muestra en la Figura 1.

Figura 1

*Línea de tiempo educación de niños y niñas de cero a seis años en Colombia: mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX (1870-1930)*



Fuente: Elaboración propia del Grupo Infancias.

FAMILIA E INFANCIA EXPÓSITA EN COLOMBIA:  
ENTRE LA ILEGITIMIDAD, EL ABANDONO  
Y EL CUIDADO, MEDIADOS DEL SIGLO XIX

En Colombia, como en muchos de los países de América Latina, el desarrollo de políticas, estrategias y programas de atención, cuidado y educación de la infancia está definido por los sentidos y significados que niños y niñas de diferentes edades tienen en el conjunto de la sociedad en tiempos determinados. Es así que, desde nuestra herencia colonial y durante gran parte del siglo XIX, en Colombia no se conoce ningún establecimiento, institución o entidad estatal que se encargara de atender y educar específicamente a la infancia de entre cero y cinco años de edad, en tanto socialmente los niños y las niñas solo hacían presencia en el estrecho espacio de la familia y eran los padres o tutores quienes se responsabilizaban de su educación, cuidado y protección, esto en caso de quienes tenían conformada una familia, ya fuera nuclear o extensa.

Sin embargo, la situación es diferente para aquellos niños y niñas que ingresan a la vida social en condición de abandono y/u orfandad, condición que hunde sus raíces en la conformación de la vida familiar en los tiempos de la Colonia, cuando con los séquitos de los españoles llegaban mujeres indígenas que hacían parte de la servidumbre, que en muchas ocasiones fueron tomadas como amantes de los conquistadores, y aunque en muchas ocasiones se enamoraban de ellas, nunca fueron reconocidas ni legitimadas como esposas; así pues, en Colombia las mujeres indígenas que habían llegado a los centros urbanos no pudieron constituir familias con hombres de sus mismas etnias, al estar sometidas a trabajar en la servidumbre en casas de familias blancas, se vieron en muchas ocasiones involucradas en relaciones no consensuales o “interétnicas”, por lo que los hijos producto de estas relaciones asumían el estatus jurídico de *ilegítimos* y niños *expósitos*.

En las ciudades colombianas del periodo colonial hasta el siglo XIX las familias se conformaban a través del vínculo del matrimonio especialmente entre la misma clase social, sin embargo, desde el proceso de mestizaje, como sostiene Pablo Rodríguez,

En [...] Colombia [...] no existía un tipo único y perfecto de familia compuesta por abuelos, hijos y nietos. Cada casa, o mejor, cada familia, era un grupo humano, social, variado y diverso, pero reducido. Es cierto que la estructura preponderante era la de la familia nuclear, conformada por padres e hijos [...] la mitad de las familias nucleares de cada ciudad estaba encabezada por una mujer. Y éstas correspondían en forma proporcionada (casi por mitad) entre madres viudas y madres solteras [Rodríguez, 2007, párrs. 13-14].

“Madres solteras”, que corresponden a aquellas mujeres que quedan embarazadas antes de contraer matrimonio y que por ser deshonradas perdían la posibilidad de constituir una familia “normal”, situación que institucionaliza en los nacimientos de estos niños no solo la condición de ser menos favorecidos, sino la de “ilegitimidad”; es un fenómeno extendido en Colombia, tanto en las zonas rurales como urbanas, que no solamente condena a la mujer al rechazo y la marginación, sino a los niños producto de tales relaciones a la estigmatización y la exclusión social, como sostiene Rodríguez (2007):

Asociada a la ilegitimidad encontramos uno de los sucesos más dramáticos de la historia [...] el abandono infantil [...] Especialmente al amanecer, estos niños, hijos de relaciones impronunciadas, eran abandonados en las puertas de las familias de prestigio o de los conventos [...] Se trata de casos de uniones clandestinas entre hombres casados, a veces prominentes, y muchachas de familias distinguidas, o más frecuentemente, de muchachas humildes [...] Otros niños, por el azar o el desespero de sus madres, eran abandonados en los caminos y en los puentes. Triste abandono que rayaba en infanticidio [párrs. 21-22].

Para los niños expósitos o abandonados, que en Colombia, debido al mestizaje y la conformación de prácticas sociales como el concubinato, crecían en la medida que crecía la vida urbana, se crearon casas y hospicios para la infancia expósita y menesterosa, a cargo de compañías y hermandades católicas, que estaban destinadas a la población con ciertas características, como se describe a continuación:

- 1) niños expósitos, o los que siendo huérfanos y menores de doce años se encontraban destituidos del auxilio de persona para que los recoja;



- 2) los jóvenes menores de catorce años que teniendo padres conocidos, pero indigentes, no pueden recibir de ellos la subsistencia;
- 3) los niños menores de diez años, hijos de los presos pobres en depósito hasta que sus padres queden en libertad, i de los menores también, de los presos que no siendo pobres, paguen la cuota alimenticia;
- 4) las mujeres menores de quince años, que hayan quedado huérfanas i no tengan pariente, tutor o curador que cuide de ellas [Gobernación de la Provincia, 1851].

Estas casas u hospicios del siglo XIX mantenían el propósito de los hospicios de pobres, como la Casa de Niños Expósitos de 1642 y el Real Hospicio de Pobres de 1792, como se menciona en el *Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá*:

El monumento más glorioso y honorífico de la Ciudad de Santafé es la erección del nuevo Hospicio de Pobres, á que ha contribuido voluntariamente la mayor parte de su Vecindario [...] ésta casa destinada para la recolección de los mendigos. Esos miserables, que en el seno de su misma Patria andaban forasteros, y errantes sin asilo alguno [...] Del mismo modo se puede esperar una granreforma de costumbres pues por este medio se harán vecinos útiles los que baxo el fingido hábito de pobres éran verdaderos holgazánes, y polillas destructoras de la República [Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá, 1792, p. 387].

En este mismo sentido, hacia comienzos del siglo XX, encontramos instituciones en favor de la infancia desamparada especialmente fundadas por órdenes religiosas como los Salesianos con su asilo-taller de la Asociación Obra del Niño Jesús, fundado en 1907, así como las casas Don Bosco, reconocidas en Colombia y en varios países de América Latina como casas que

...producen un bien manifiesto y señalados servicios a los países que les dan hospitalidad. Millares de niños, que habrían quedado vagabundos en las calles y expuestos a ser hez de la sociedad, han sido transformados, por la piadosa solicitud de amor, en útiles y dignos ciudadanos, hombres de bien y mérito. Así es como la obra salesiana concurre evidentemente al bien y a la prosperidad de las Naciones [El Orden, 1890, p. 340].

Desde estas intenciones manifiestas por quienes dirigían estos hospicios, destinados a atender a la población infantil considerada

mendicantes, expósitos, abandonados sociales y morales, ya sean instituciones privadas o del Estado, más allá de salvaguardar a los niños y las niñas de su abandono, encaminaban sus esfuerzos para dirigir la vida de la niñez hacia la virtud, el bien y la moral, aplicando diversos dispositivos pedagógicos y legales, prácticas que posteriormente se convirtieron en correccionales. Así, la pedagogía que orientaba los hospicios buscaba el reordenamiento o el encauzamiento de la experiencia infantil, especialmente con prácticas desde el trabajo infantil, o a través del aprendizaje de algún oficio, con lo que se pretendía curar de los vicios, la ociosidad y la delincuencia, con el fin de producir niños y niñas útiles a la sociedad.

Estas casas hospicios orientaron sus acciones desde el discurso de instrucción, educación y beneficencia para transformar la conducta y los hábitos de los niños expósitos o abandonados, para lo cual organizaron su funcionamiento como se puede leer en la ordenanza 54 del 14 de octubre de 1848 de la Cámara Provincial de Bogotá, que estableció:

Art 1. La educación y crianza de los espósitos se hará dentro de la misma casa refugio, ejecutando en ella las variaciones necesarias i alimentándolos conforme a su edad, estado de salud y demás circunstancias.

Art 2. El cuidado de los niños estará a cargo de amas a razón de una por cada seis niños, las que supervijiladas por la mayordoma cuidarán de la asistencia, aseo i comodidad de los espósitos. Estas amas serán nombradas por el Director i disfrutarán del salario mensual de cuatro pesos.

Art 3. Los niños serán clasificados según su estado i circunstancias, en las salas i términos que disponga el Gobernador de la Provincia de acuerdo con el Director, con el objeto que los niños se crien robustos i ágiles i que adquieran a su tiempo las lecciones necesarias de religión, de moral, de primeras letras i las del oficio a que se inclinen o que manifiesten ser aptos.

Art 4. El Gobernador de la Provincia, distribuirá el edificio que se llama Casa Refugio de la manera más conveniente, para la crianza de los espósitos [...] i para la manutención de los mendigos... [El Constitucional de Cundinamarca, 1848].

Estos hospicios, como la Casa Refugio en Bogotá, tenían personal destinado para cada una de las labores a fin de cuidar y educar bien a

los niños, así pues, junto con las amas de crianza y el Director, también se contaba con un médico, un capellán que era el instructor en la escuela de niños, una mujer encargada de recibir a los niños expósitos, la preceptora encargada de la escuela de niñas, una mayordoma y los maestros de artes y oficios, quienes tenían la obligación de mantener el orden y la disciplina, lo cual se realizaba a través de rutinas como las que se describen en el reglamento de la Casa Refugio en 1850:

...a las seis de la mañana, se levantarían desde esta hora hasta las siete, se ocuparan del arreglo de sus personas, sus vestidos y sus camas, desde esta hora hasta las ocho del aseo del establecimiento, de esta hora a las nueve a tomar el desayuno, de esta hora en adelante de los trabajos de la Casa hasta las doce; desde esta hora hasta la una el almuerzo; desde esta hora hasta las cuatro i treinta de los trabajos de la Casa, hora en que entregarán el trabajo al preceptor, para que las examine i las ponga a disposición del mayordomo [...] a las cinco tomarán la comida i de esta hora en adelante quedan en descanso hasta las siete de la noche, hora en que recibirán del capellán una lección de moral e iglesia, hasta las ocho; descansarán hasta las nueve i media i se recojerán en silencio [El Constitucional de Cundinamarca, 1851].

A este fenómeno de los niños expósitos o abandonados se suman los niños huérfanos, producto de las incontables guerras internas que se dieron a través del siglo XIX y que precedieron el siglo XX, conflictos que tuvieron un impacto profundo en la organización familiar nuclear y tradicional; muchas mujeres quedaron viudas con niños y niñas pequeños y con una difícil situación económica en tanto perdieron a los hombres, quienes en esa época eran los proveedores del hogar; estas guerras, como todas las que se dan en las diversas regiones, afectaron notoriamente la demografía del territorio, puesto que quienes iban a la guerra eran en su mayoría los hombres jóvenes, por lo que disminuyó la población masculina, quedando muchas jóvenes solteras sin posibilidad de conformar una familia estable; como sostiene Rodríguez (2007),

...las familias veían reducir el número de sus hijos, especialmente de los varones; como también muchos niños quedaron huérfanos. Ahora, es probable que las guerras hicieran que las familias afectadas se reunieran a vivir de nuevo, temporal o definitivamente. Es conocido que las viudas

con sus hijos volvían a casa de sus padres o iban a la de alguna hermana que no había sufrido sus infortunios [párr. 22].

Producto de esta realidad social de la familia, la ilegitimidad en las uniones maritales y el concubinato con un profundo arraigo en los sectores populares, se fueron conformando los tipos de familia monoparental y aquellas que estaban fuera del reconocimiento de la Iglesia católica, aumentando también los nacimientos ilegítimos, que, según datos estadísticos de las actas bautismales de las parroquias de Bogotá, oscilaban entre el 47% y el 54% a comienzos del siglo xx (Rodríguez, 2007, párr. 24).

Así, Colombia avanzó en el siglo xix con una deuda social, política y económica muy alta y que permanecería a lo largo del siglo xx, y es el aumento de niños y niñas en situación de abandono, ilegitimidad y orfandad, fenómeno que es más acuciante en ciudades como Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena, entre otras; esta situación de la población infantil afectó especialmente a niños y niñas de cero a cinco años, quienes, al estar desprotegidos de sus familias, su atención fue dada, como ya se dijo, a hospicios, orfanatos y casas refugio o correccionales dirigidos por comunidades religiosas o a partir de 1850 por el Estado, con un modelo netamente asistencial (Cerda, 1996, como se cita en Rincón y Triviño, 2020, p. 83).

## DE LOS HOSPICIOS Y CASAS REFUGIO A LAS SALAS DE ASILO: EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS DE DOS A SEIS AÑOS

Los hospicios como La Casa Refugio y las Casas Don Bosco resultan ser un referente en la creación de instituciones especializadas en el control, el disciplinamiento, la salubridad, los preceptos morales y las buenas costumbres, necesarios desde los diferentes gobiernos de la época para salvar al país de la decadencia en la que estaba sumergido, situación que se evidencia al visibilizar y promover la atención de niños y niñas en condición de abandono que se convertían posteriormente en vagos, mendigos, delincuentes e indigentes, pero además en personas improductivas para la sociedad. A mediados del siglo xix y específi-

camente a partir de 1870 surgió la necesidad de educar y preparar a la población infantil para el ingreso a la escuela primaria, en tanto, como sostiene Rincón (2003), era necesaria la transformación de la instrucción colombiana, por ser “uno de los recursos para superar la crisis económica y social, la escasa industrialización y la destrucción de la actividad agraria por la violencia de las guerras civiles de mediados del siglo XIX” (p. 32).

Dichas situaciones llevaron a la fundación de escuelas públicas y escuelas de artes y oficios, pero sobre todo con este nuevo objetivo se crearon los asilos y las salas de asilo para la infancia, no solo expósita sino para todos los niños y las niñas de dos a seis años, intenciones que se promovieron con el auspicio del saber de pedagogos como Pestalozzi, a partir de lo cual se comenzó a considerar en el marco de la instrucción y el sistema educativo al niño no solamente como un sujeto que debe ser alimentado, disciplinado, sino que debe desarrollar sus capacidades para convertirse en un ser útil; como lo proponía Pestalozzi y se retoma en los textos pedagógicos de la época: “El niño no debe ser tratado como un mineral que crece por acesión solamente. Sino como un ser orgánico que alcanza su madurez por el desenvolvimiento de todos sus poderes y mediante la aplicación de materiales que se le presentan” (La Escuela Normal, 1871, p. 433).

Este ideario pedagógico y político de liberalismo radical, a partir de 1870, permitió hacerle frente a la concepción de la infancia pecaminosa y maligna propia de la doctrina católica que consideraba que los niños antes de los siete años estaban expuestos al mal, por lo que era necesario primero educar antes que instruir; surgió entonces un conjunto de instituciones, saberes y prácticas que buscaban gobernar al hombre desde la infancia, incorporando un discurso para la “conducción” de los infantes, a través de la práctica instrucionista y la práctica educativa, en el que la primera estaba dedicada al desarrollo intelectual y la segunda se ocupó de la moral, las buenas costumbres y la erradicación del mal; sin embargo esto se modificó cuando los liberales se apropiaron el concepto de educación de Pestalozzi, según el cual *educar* se refiere

...al hombre completo y consiste en desenvolver, fortificar y perfeccionar todas las facultades con que, bajo el triple punto de vista físico, intelectual

y moral, ha sido aquel dotado por el Creador, o para usar las mismas palabras de Pestalozzi: la educación se refiere a la mano, a la cabeza y al corazón a un mismo tiempo [La Escuela Normal, 1871, p. 433].

Con este concepto los liberales lograron desplazar esa moral católica de castigos y punible por una moral política, como lo refiere Martínez (2024), desde ahí los instruccinistas tomarían la dirección de la educación de los niños y niñas de la más tierna edad hasta los párvulos, proponiendo una educación fuera de la familia en instituciones estatales, en tanto en el hogar se priorizaba por lo general la educación sobre la instrucción, con lo cual desde la propuesta de la pedagogía pestalozziana se estaría perdiendo la potencia intelectual de los primeros años, ideas que se afirman en documentos que promueven la organización de las salas de asilo, donde “era necesario aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo y corrigiendo los vicios de la ignorancia” (Salas de Asilo, 1870).

En este sentido, desde ese momento en Colombia el Estado asumió la función de educar moral e intelectualmente a los niños y niñas de la más tierna edad y los párvulos de una forma armónica, orientado bajo la doctrina de Pestalozzi, que, como sostiene Rincón,

Para Pestalozzi era fundamental comprender el niño, estimular sin violencia sus capacidades, educarlo con la paciencia que una madre educa a sus hijos. Lo que Pestalozzi recomendaba era una educación y una escuela para niños, para niños concretos de carne y hueso y no adultos en miniatura [Rincón, 2003, p. 31].

La educación infantil, desde la DÍADA de la moral y el desarrollo intelectual, cobró relevancia en los discursos políticos y pedagógicos de la época —que trascenderían hasta la tercera década del siglo XX—, en tanto los gobiernos radicales consideraban que era necesario hacer todos los esfuerzos para una “buena conducción de los niños”, reconociendo que en la niñez estaba el futuro de la nación, considerando a la niñez como “el libro en blanco en el cual se debe grabar ese conjunto de verdades universales patrimonio de la humanidad” (*El Amigo de los Niños*, 1882, como se citó en Martínez, 2024, párr. 18).

Así, desde la pedagogía pestalozziana como apuesta para la conducción de la población infantil, se produjo en Colombia la visibilización

y la particularización de la infancia como etapa etaria que va del nacimiento a los siete años, en dos grupos: los párvulos y la tierna edad, constituyéndose en sujetos educables desde la concepción armónica de Pestalozzi; la *más tierna edad* refiere a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres años, reconociendo desde que el niño se desarrolla dos periodos: uno el vegetativo, desde los cero a los seis meses, y desde los seis meses a los tres años está en el periodo sensitivo, etapa en la que la conducción de los infantes se da al interior de la familia y no es necesario crear para ellos instituciones especializadas, a excepción, como se dijo inicialmente, de los niños y niñas que están en condición de orfandad o abandono, quienes van a los hospicios, cuya función es el cuidado y la manutención proporcionando alimentación y cuidado, así como la búsqueda de familias que los adopten; donde el desarrollo del carácter es la máxima en la educación moral:

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

Se reconoce entonces que desde el nacimiento es el amor maternal el que da lo necesario para el desarrollo intelectual en esos primeros años, como es el caso de las formas de comunicación, cuando los niños entre los cero y tres años de edad no tienen un lenguaje hablado pero logran tener un lenguaje “que siempre se hace comprender y llegar al corazón de los demás: las sonrisas y las lágrimas” (El Álbum de los Niños, 1872), para lo que desde el discurso pedagógico pestalozziano se promueve que, a falta del lenguaje hablado de los niños y las niñas de la más tierna edad, la madre debe proveer la educación de los sentidos para comunicarse con el pequeño y de paso presentarle el mundo del cual hace parte, reconociendo siempre que para esa edad lo más

aconsejable es la educación en el seno de la familia y desde el amor de la madre, quien es la que puede comprender la naturaleza infantil, “pues ellas tienen la clave: su sensibilidad exquisita y su verdadero amor” (El Álbum de los Niños, 1872).

Los *párvulos* son la población infantil de los tres a los siete años, para quienes ya no es suficiente la educación de casa sino que requieren de una instrucción externa, que precisa de un saber y discurso pedagógico que permita desarrollar armónicamente las capacidades intelectuales y morales de los niños y las niñas, pero además los prepare para la escuela primaria y la continuación de su educación; para este subgrupo de infantes se crearon las salas de asilo, que luego en el marco de la educación privada se conocerían como los jardines de infancia o kindergarten.

Las salas de asilo, aunque vienen funcionando aproximadamente desde 1840 en Colombia, se institucionalizaron y reglamentaron por parte del Estado a partir de 1870, en la reforma instruccionalista del liberalismo radical;<sup>2</sup> esta reforma fue la primera en el país en reglamentar la atención de los niños de dos a seis años, en la cual se promueve el desarrollo intelectual y moral, a partir de actividades recreativas y de enseñanza que buscan prepararlos para ingresar a la escuela primaria, como se enuncia en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, que define el objeto de las salas de asilo como:

1°. El cuidado i educación de los niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las Escuelas primarias;

2°. Aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios que la ignorancia, el descuido o la indulgencia de las familias, i el contacto diario con los criados hace inherentes a la educación doméstica [art. 149].

<sup>2</sup> El liberalismo radical es una corriente ideológica, dentro del partido liberal en Colombia, que tuvo presencia en el Estado durante 1860 a 1886, abogó por transformaciones profundas y rápidas a nivel social, económico y educativo, que le permitieran al país superar la profunda crisis que vivía; fue así que “se comprometió con la reforma de la educación liberal, pues concebía el sistema de enseñanza e instrucción pública como el único camino para la libertad y el progreso, por tanto como la herramienta fundamental para afrontar la crisis educativa y cultural” (Rincón, 2003, p. 32).



Fue así como la reforma de 1870 orientó la instrucción elemental de los niños de dos a seis años, al interior de las salas de asilo, principalmente basada en principios de la pedagogía pestalozziana, haciendo confluír una intención de cuidado y de instrucción para educar a los más jóvenes, desde la tríada moral, física e intelectualmente; un discurso pedagógico que estuvo presente en la instrucción de la infancia hasta los primeros treinta años del siglo xx, discurso con el cual, a partir de las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva, se buscaba, según los liberales radicales,

...corregir los vicios de la educación doméstica, formar el carácter de los niños i prepararlos para su entrada a las escuelas primarias, [en las que] se harán constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, atención, disciplina i sumisión voluntaria [Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 158].

Sobre la población infantil que atenderían y las condiciones de ingreso a las salas de asilo, el decreto enunciaba:

Art. 150. En las Salas de asilo admitirán solamente niños de ambos sexos de dos a seis años de edad. A los alumnos que lleguen a esta edad i que se distingan por su docilidad i buen carácter se les podrá permitir que continúen en el asilo hasta la edad siete años cumplidos.

Art. 151. Ningún niño será admitido en la Sala de asilo, si no e, provisto de un certificado de médico con que acredite que no padece enfermedad contagiosa.

Art. 152. Los niños que al entrar en la Sala de asilo no hayan sido vacunados, lo serán inmediatamente por la Directora.

Art. 153. Los niños cuyos padres sean notoriamente pobres, serán admitidos gratuitamente en el asilo. Los que pertenezcan a familias acomodadas pagarán a la Directora la remuneración que fijen los reglamentos.

De igual forma este decreto establecía para las salas de asilo específicamente la forma de educar y desarrollar intelectualmente a los niños, así como prepararlos para su ingreso a la escuela primaria, a partir de las lecciones de objetos y cosas, como lo definía la pedagogía pestalozziana, con un plan de enseñanza desde tres tipos de actividades que tenían por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los

niños, afirmando la tríada pestalozziana de educar la mano, el corazón y la mente, a través de:

Art. 155. Los ejercicios corporales consistirán principalmente en juegos variados i proporcionados a la edad de los niños, i en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos.

Art. 156. La instrucción moral se dará por medio de reflexiones i de buenas palabras dichas oportunamente, mezcladas con narraciones e historias que fijen la atención de los niños; i sobre todo con el ejemplo constante de caridad, paciencia i de piedad sincera.

Art. 157. La instrucción se limitará a los siguientes rudimentos: silabeo, trazos de escritura, conocimiento de las cifras i modo de hacerlas; contar, sumar i restar de memoria; conocimiento de los colores i sus combinaciones; líneas i formas jeométricas i sus trazos, i la tabla de Pitágoras. También se darán lecciones sobre objetos, para el desarrollo en jeneral de la intelijencia de los niños.

[...]

Art. 159. Los ejercicios de instrucción durarán de dos a tres horas diariamente, pero nunca se prolongará ningun ejercicio por más de quince minutos, a fin de que los niños no se cansen ni fastidien.

Si bien estas últimas disposiciones tenían como objeto preparar a los párvulos para su ingreso a la escuela primaria, se reconocía la naturaleza infantil de dicho periodo, es decir, no hacía de la sala de asilo una escuela primaria para niños pequeños, sino una institución que tuviera como centro el cuidado, el bienestar, la educación e instrucción de niños y niñas de dos a seis años, donde la transmisión de los saberes fuera acorde a la edad, el desarrollo armónico y las condiciones de los infantes, lo que se muestra al especificar el tiempo que debía durar cada actividad, los cuidados y sus responsables dentro de la institución:

Art. 160. Los niños no deben ser castigados corporalmente jamás, ni se les impondrán penitencias demasiado largas ni severas.

Art. 161. Las Directoras deben estar siempre presentes a los ejercicios de recreacion, i se mantendrán en aptitud de obtener, en cualquier momento i a la primera señal, un silencio inmediato i completo.

Art. 162. Los Directores darán, inmediatamente que se requiera, todos los cuidados de aseo e hijiene necesarios a la salud de los niños.

Art. 163. Los movimientos de los niños i los juegos apropiados a su edad, serán dirijidos i vijilados de manera de prevenir toda disputa i cualquier accidente.

Art. 164. Cuando después de la última hora de recreación o de clase, los niños, a pesar de las indicaciones hechas a los padres o guardadores, no sean inmediatamente llevados por sus familias, las Directoras deben retenerlos a fin de que no se vean espuestos a encontrarse solos en las calles, i continuarán prestándoles sus cuidados hasta que los niños sean puestos en manos seguras. Si después de debidamente advertidos, los padres o guardadores de ellos incurren de nuevo en la misma negligencia, la Directora podrá rehusar la admisión de tales niños en la Sala de asilo.

[...]

Art. 168. Las Directoras e inspectoras visitarán a los niños que estén enfermos, hablarán con los padres acerca del carácter i de la conducta de sus hijos, de los defectos i faltas que merezcan su atención particular, i se pondrán en relación con las personas bienhechoras los funcionarios públicos para tratar de las necesidades mas urjentes de ciertos niños, i del establecimiento mismo.

Lo anterior es un enunciado claro de cómo la enseñanza propuesta para los niños de dos a seis años tenía por objeto controlar la mente, pero también intervenir el cuerpo, para disminuir los malos hábitos y proteger la salud, por ello un principio que rigió el discurso de las salas de asilo es que primero se cuida y luego se instruye, estableciendo la obligatoriedad del cuidado de los niños y niñas especialmente sobre la higiene y el aseo, así como la seguridad y la conservación de su integridad, exigida a los empleados de las salas de asilo y también a los padres y cuidadores por parte de las directoras; racionalidad discursiva que en la época buscaba imponerse a partir del ideario pedagógico pestalozziano y permitir desde allí organizar la instrucción pública, especialmente lo que competía a la educación de los niños párvulos y la más tierna edad, definiendo tiempos, espacios, disciplina, hábitos y comportamientos que debían promoverse para educar al hombre.

De igual forma y a pesar de que los liberales radicales cuestionaban la educación doméstica, especialmente el amor excesivo de las madres, por considerarlo en algunos casos desmesurado y como posible causa del mal en los de más tierna edad y los párvulos, se ve en otros discursos

de la época que a quienes se encargó de la atención en las salas de asilo eran señoras: “La dirección de las Salas de asilo solo podrá confiarse a señoras de conducta intachable, que reúnan la inteligencia, instrucción i suavidad de carácter indispensables para el cuidado i enseñanza de niños de tierna edad” (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 165); discurso que va proponiendo el magisterio femenino como el encargado del cuidado y la enseñanza de los niños y niñas de cero a siete años de edad, es decir, la mujer-madre es el sujeto natural para educar en los primeros años de vida, en tanto, como lo afirman textos pedagógicos de la época,

El niño cuando aprende a andar, su madre es quien le enseña, su madre que le ha dado el ser i tiene en él cifrado todo el cariño de su alma [...] I al mismo tiempo que le enseña a andar piensa la buena madre: ¡Dios mío! Así como ahora yo le protejo i le vijilo i le evito el mal, haz que cuando llegue a ser hombre, sea la virtud la que guie sus pasos por el mundo [...] Ella es, en efecto, la única que puede llevar al hombre, sin vacilar, sin tropezar, sin caer a través de todos los peligros que ofrece el mundo. Sin su ayuda la caída es inevitable [El Álbum de los Niños, 1871].

Se instituyó así el propósito y las formas en que estas instituciones atenderían a los niños de dos a seis años de edad, y que permanecerían hasta mediados del siglo xx; se convirtieron en espacios para contener, proteger y salvaguardar la vida de aquellos niños y niñas que deambulaban por las calles y que por las condiciones económicas de sus familias no contaban con los padres para que los educaran; enunciando además un discurso de equidad o igualdad como principio de atención en las salas de asilo:

A todos los niños se les cuidará con un mismo interés, siendo una de las mas graves faltas que pueden cometer los empleados de las Salas de asilo el establecer diferencias en el trato de los niños, por razon de la riqueza o posicion social de las familias a que pertenezcan [Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 167].

En el discurso social de las salas de asilo —experiencia inicial francesa de comienzos del siglo xix—, se crearon para brindar educación y asilo a los niños cuyos padres no podían atender por el trabajo, y trataron de

orientarse por los jardines infantiles alemanes de Friedrich Fröbel, sin embargo el discurso legislativo del Decreto Orgánico de Instrucción Pública evidencia que no fue la pedagogía de Fröbel sino el pensamiento pestalozziano el que orientó la instrucción de los párvulos a partir de las lecciones de cosas y de la enseñanza objetiva.

Estas instituciones, entonces, se configuran con un sentido de cuidado asistencialista que terminaría estando por encima del ideario de los gobiernos liberales radicales de poder, a partir de la instrucción y enseñanza, brindar los saberes elementales a los párvulos para el ingreso a la escuela y que pudieran continuar con los estudios y luego ir a las escuelas de artes y oficios, como inicialmente se propone el Decreto de Instrucción. Como afirman Martínez y Zuluaga, el principio que sostiene la atención en las salas de asilo es:

Antes de conducir para disciplinar el cuerpo a través de la instrucción (desarrollar intelectualmente), se debe gobernar para conservar la vida por medio de la educación (desarrollar moralmente), suministrando un techo para vivir y un oficio para que los padres solventen las necesidades de alimentación, abrigo y vivienda (Martínez y Zuluaga, 2020, p. 11).

Dicha situación delinea, desde esa época, la inequidad persistente en la educación de los niños menores de seis años en Colombia, en tanto, pese a las buenas intenciones de algunas administraciones, las condiciones sociales, familiares y económicas definen la atención de los menos favorecidos desde un modelo asistencialista que debe proveer al niño o la niña aquellas condiciones materiales y afectivas de las que carece, y deja de lado la instrucción o educación para el desarrollo de las capacidades que le permitan ingresar a la escuela.

### LOS JARDINES DE NIÑOS, ESCUELAS DE PÁRVULOS Y KINDERGARTEN DESDE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA Y LA HEGEMONÍA CONSERVADORA (1884-1930)

El proyecto reformista de 1870 liderado por el ideario político de los liberales radicales, conocido en la historia de Colombia como *El Olimpo radical*, llegó a su fin hacia 1880 cuando fue elegido por primera vez

como presidente al doctor Rafael Núñez;<sup>3</sup> así, en el contexto político de la Regeneración y lo que se conoció como la “recatolización del pueblo colombiano”, la educación no fue ajena a ello, desde el ideario político de los conservadores se pretendía a través del discurso filosófico e ideológico confrontar el proyecto pedagógico y educativo de los liberales radicales; como sostiene Rincón (2003),

Los regeneracionistas asumieron como elemento básico de su programa la transformación de todo el sistema educativo y su saber pedagógico [...] este grupo político buscaba que la educación fuera el pilar de la regeneración del país, mediante la restauración del orden y la defensa de la moral y los principios católicos [Rincón, 2003, p. 59].

Así fue como la moral y el dogma católico desterrado por los años del liberalismo radical volvió a instalarse oficialmente en la instrucción pública, con fuerza a partir de la firma del Concordato de 1887 entre el Estado colombiano y la Santa Sede. Con la institución de los dogmas católicos, los conservadores consolidaron un andamiaje pedagógico que otorgaba fundamentalmente el poder a la Iglesia católica para controlar la producción del discurso y las prácticas de enseñanza que orientaban la educación de los sujetos en todos los niveles de la educación, lo cual fue respaldado desde la Constitución Política de 1886, cuyo artículo 38 declara a la religión católica como el credo de la nación colombiana, y

---

<sup>3</sup> Rafael Núñez nació en Cartagena el 28 de septiembre de 1825 y murió en Cartagena el 18 de septiembre de 1894. Abogado, periodista, escritor, político y militar. Presidente de Colombia en cuatro periodos: entre 1880 y 1882, luego entre 1884 y 1886, entre 1887 y 1888, finalmente entre 1892 y 1894. Inicialmente fue miembro del Partido Liberal Colombiano y luego se convirtió en líder de la coalición Partido Nacional, desde donde promovió el regreso de los conservadores al poder, instalando la hegemonía conservadora en Colombia, desde 1884 hasta 1936. Desde su presidencia lideró el movimiento de la Regeneración del país, conocido como la “conservatización del país”, que tenía como objetivo salvar al país de los males que había dejado el liberalismo, con lo cual se dio por terminada la hegemonía liberal radical. Autor de la Constitución Política de Colombia de 1886, con un ideario centralista, concluyó en la idea del federalismo, anclando nuevamente a Colombia en las tradiciones de la doctrina católica, lo que se reafirmó al establecer el Concordato con la Santa Sede en 1887, con lo cual se declaró que Colombia era un país netamente católico. A partir de allí se inscribió un ideario político-religioso como orientador de los discursos políticos y pedagógicos.

en el artículo 41 ordena organizar la educación de conformidad a los dogmas católicos.

En este sentido, tomó fuerza nuevamente la significación de la infancia entre cero y siete años, cuya naturaleza es pecaminosa y amoral, siendo los más pequeños caprichosos, desobedientes, en tanto su voluntad está más orientada por los sentidos que por la razón, con lo cual se conjura la concepción pestalozziana del niño como un ser integral y su principio de educación conjunta y armónica (mano, mente y corazón), por los discursos sobre la particularización de la infancia: considera a los niños de las más tierna edad de cero a tres años y los párvulos de tres a siete años; los considera inicialmente como ángeles y la alegría de la casa:

Entre los grandes consuelos que la Providencia ha puesto a nuestra disposición para endulzar i disminuir muchas veces los sinsabores de la vida se encuentra el que nos proporcionan los niños. Esos deliciosísimos seres a quienes no atormenta el recuerdo del pasado ni preocupa la idea del porvenir. Esos encantadores pequeñuelos que llenan el mundo con el perfume de su inocencia [...] El consuelo que los niños nos proporcionan es tan grande como verdadero porque en los niños está fija constantemente la mirada de Dios [El Álbum de los Niños, 1872].

Pero también afirma que en los primeros años de vida de los seres humanos, o sea la infancia, los niños,

Son considerados físicamente, un pedazo de carne animada, en forma de criatura, que no tiene ideas, ni fuerzas, ni voluntad propias, pues sus movimientos y sus actos son instintivos, Es un ente; pero un ente simpático, por más feo que la naturaleza lo haya hecho, el cual siempre inspira alguna consideración, i arranca alguna sonrisa o alguna lágrima, según su situación [El Álbum de los Niños, 1872].

Esta condición amoral otorgada a los niños y niñas de cero a siete años de edad no permite que se identifique a ellos como personas conscientes de lo que ocurre a su alrededor, por lo que, como señalan tales discursos religiosos, “¡Dichosos los niños que no conocen las funestas consecuencias de las enfermedades del alma!” (El Álbum de los Niños, 1872), con lo cual se liberan del compromiso de actuar socialmente

como los adultos, pero también se restringe la posibilidad de considerarlos como seres que piensan o razonan, sujetando la educación de la infancia exclusivamente a la necesidad de educar el alma y no preparar la mente y el cuerpo, como se proponía en el ideario pestalozziano; por lo que la superación de este estado de animalidad en los primeros años de vida o en la más tierna edad corresponde a la madre, desde los preceptos católicos, reconociendo que es ella quien logra decodificar y comprender ese lenguaje de esos primeros años de vida y que con su amor y siguiendo los preceptos católicos logra encauzar al niño y liberarlo del mal.

Desde esa concepción de la infancia se instaló en el país el discurso de la pedagogía católica, que se ocupó de conferir, a través de la primera instrucción destinada a los niños de cero a siete años, mayor importancia al desarrollo moral que intelectual, en tanto los niños no tienen la capacidad para gobernarse a sí mismos, con lo cual la salvación recae inicialmente en la familia, específicamente en el papel de la madre-mujer, especialmente durante los primeros años de vida, en tanto según las publicaciones de esos años

Puede decirse que el termómetro para medir la civilización de un país, es el estado en el que en él se halle la instrucción de la mujer [...] Con placer vemos que en nuestra Patria tiene un desarrollo consolador [...] porque si se prescinde de instruir á la mujer, los pueblos caminan á su decadencia, y en la decadencia jamás podrán medir las ventajas de la instrucción. ¿Y quien es la llamada á educar á los pueblos antes que los gobiernos los eduquen por medio de sus maestros? La mujer en el seno del hogar; pues la madre desde la cuna comienza con noble abnegación su delicada y meritoria labor; el niño desde que nace tiene irresistible propensión á imitar todo lo que ve, empieza por los gestos y los movimientos [...] después sus labios empiezan á balbucir las palabras que oye [...] así, pues, está visto que es la primera educación, la más importante, la que modela el corazón, corresponde darle á la madre, y ésta es la que decide de su porvenir, pues las primeras impresiones y las lecciones del hogar son indelebles [La Mujer. Órgano del bello sexo, 1897].

Así pues, el encargo de educar, proteger y cuidar a los niños y las niñas de cero a siete años y el mantenimiento de los buenos valores



de la familia, en la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX, descansó sobre la mujer, quien desde su discreción, su buen comportamiento acorde con los preceptos morales de la religión católica, siendo hija, esposa respetuosa, obediente y ocupándose de las labores del hogar, para lo cual debía prepararse, hacía de la familia un lugar de formación de buenos ciudadanos y de buena conducción para los niños de la más tierna edad.

Este discurso también devela cómo el centro de la familia era la mujer, quien, con sus buenas costumbres y su dedicación comprometida con la Iglesia, era el pilar de la sociedad, pero este discurso no fue exclusivo de la Iglesia, sino que fue apropiado por pedagogos y moralistas del momento que, siguiendo el ideario político de la Regeneración y la hegemonía conservadora, consideraban que era necesario educar primero moralmente a la tierna edad y a los párvulos, antes de llegar a la escuela primaria.

Lo expuesto evidencia que en el marco del ideario pedagógico católico se consideraba a la familia como el espacio donde se creaban las condiciones para acceder a la vida, corrigiendo a los niños desde la más tierna edad, responsabilidad que atañe a la madre, quien era la única capaz de moldear los instintos y crear un corazón temeroso de Dios y lleno de confianza; por lo que se puede considerar que en ese periodo la condición maligna de la infancia se convertía en un obstáculo para la educación de los niños y niñas desde la más tierna edad y los párvulos, impidiendo que se configuraran como sujetos en la tríada armónica de Pestalozzi, que aunque fue retomada desde finales del siglo XIX hasta mediados de la tercera década del siglo XX, fue modificada, o como sostiene Rincón (2003), reformada, ajustando sus lecciones objetivas del desarrollo intelectual a la premisa de la falta de moral, especialmente de aquellos niños y niñas que no contaban con una madre o familia que se encargara de su cuidado y conducción; esto fue un obstáculo para que a las salas de asilo, específicamente, llegaran discursos pedagógicos orientados a instruir y preparar para el desarrollo de los infantes y el ingreso a la escuela, en tanto había que corregir primero los males de la educación y las carencias que vienen de la casa, es decir, se continuaba privilegiando la atención antes que la instrucción.

Desde tal ideario católico, se observa que durante la Regeneración, mediante la reforma educativa que inició a finales de 1892, los conservadores buscaron orientar y armonizar el sistema educativo oficial para convertirlo en un dispositivo y un andamiaje dirigido a cumplir con los fines estratégicos de la Regeneración, que como se ha enunciado anteriormente, eran salvar a la patria de la decadencia moral que había ocasionado la hegemonía liberal; así pues, entre 1882 a 1892 se emitieron varios decretos buscando organizar la instrucción pública, específicamente lo referente a la educación primaria y secundaria.

Ya con la reforma de 1893, conocida como el Plan Zerda, se instituyó que la enseñanza pública estaría orientada desde el magisterio de la Iglesia, otorgándole el poder de definir quiénes serían los sujetos de la educación, cuáles los saberes que se podía enseñar y cuáles las características de las instituciones, ya fueran públicas o privadas, para educar a las nuevas generaciones. Esta reforma tuvo como normativa la Ley 89 de 1892, con su Decreto Reglamentario 349 de diciembre de 1892 que inició su circulación en enero de 1893 a través de la *Revista de la Instrucción Pública*, como órgano oficial de difusión; en este sentido, esta ley organizó y reglamentó todos los aspectos concernientes a la instrucción pública, centrándose principalmente en la instrucción primaria, de la instrucción secundaria y profesional; a través de sus artículos se precisaron los elementos del saber, las instituciones que ejercerían jerárquicamente el poder y los mecanismos de control para que las instituciones y los maestros encargados de la enseñanza a niños y niñas, especialmente en condición de pobreza, cumplieran con el objetivo principal de su ideario político, que era recatolizar al país, por ello se definió controlar el *qué* y el *cómo*, así como las herramientas de enseñanza, con lo cual también se controlaban los discursos que circularían en materia de educación, como se enuncia en el artículo 96 del Decreto 349:

Artículo 96. A cargo del Ministerio de Instrucción Pública habrá un período [sic] intitulado Revista de Instrucción Pública, destinado únicamente a publicaciones relativas a la marcha de la Instrucción pública, en todas sus ramas en el país. En este periódico tendrán cabida las reproducciones de escritos cortos sobre el progreso del ramo en otros países; sobre métodos

de enseñanza y mejoras que se pueden adoptar en el régimen escolar; sobre trabajos científicos; en una palabra, sobre todo lo que pueda ser aplicable a la mayor ilustración de los Maestros y Directores de las Escuelas y de los Establecimientos de instrucción y de educación.

En este periódico se publicarán también los Decretos ejecutivos y Leyes de importancia general para la Instrucción pública; los Reglamentos de los Establecimientos oficiales, y los programas adoptados para las diversas asignaturas [Diario Oficial, 1893a, art. 96].

Los textos escolares requerían el visto bueno del ministerio. La formación de los directores de las escuelas normales se garantizaría con la creación de una institución de nivel superior que impartiera el saber pedagógico, y se creó un órgano de difusión denominado la *Revista de la Instrucción Pública*,<sup>4</sup> en la cual se dieron a conocer las normas, reglamentos, métodos y temáticas que, según los ideólogos de la educación, debían ser conocidos y practicados por los maestros, con lo cual se reemplazó a los órganos de difusión de las dos décadas anteriores, *El Maestro de Escuela* y *La Escuela Normal*. Otras publicaciones que llegasen al país por canje con esta revista, debían recibir aprobación ministerial.

<sup>4</sup> “La «Revista de la Instrucción Pública de Colombia» fue una publicación oficial de carácter educativa que circuló en Bogotá durante el periodo 1893-1910 [...] La «Revista» no se encargaría de hacer “la historia de lo que sucede durante el año escolar en el ramo de Instrucción Pública en todos sus departamentos (como se acostumbraba en los «Anales»), sino por el contrario, que su objetivo se concentraría en la promoción del ramo educativo en Colombia mediante la reproducción de escritos sobre métodos de enseñanza, sistemas pedagógicos y diversas temáticas provechosas para el ramo de la instrucción. Las materias de los textos que se reproducían en la «Revista» eran variopintas e incluían: letras, filosofía, ciencias políticas, ciencias naturales, matemáticas, física, química, pedagogía y todas aquellas materias, que, en palabras de la publicación, «pueda ser aplicable á la mayor ilustración de los maestros y directivos de las escuelas y de los establecimientos de instrucción y de educación» [...] En 1900 la publicación se presentaba como el órgano oficial del Ministerio e incluía en su presentación el complemento: «Destinado al fomento y á la estadística de los establecimientos de enseñanza pública». La impresión de la «Revista» se suspendió entre marzo de 1900 y agosto de 1902 como consecuencia de la Guerra de los Mil Días (1899-1902). Una vez se reactivó su publicación, en la primera página del número 68 se informó qué: «Continúa con el presente número la serie interrumpida á causa de la revolución. En un esfuerzo más que hace el Gobierno en beneficio de la noble causa de la educación popular» (Biblioteca Virtual del Banco de la República, s.f.b).

Al entrar en vigencia en 1893 esta ley de instrucción pública, los gobiernos tuvieron la necesidad de precisar y ser más explícitos en los principios y ordenanzas a fin de que su ideario se cumpliera y ejecutara en todos los lugares del país; así, a través del Decreto No. 0429 de 1893 se organizó la instrucción pública primaria, definiendo su objetivo:

Art. 3° Las Escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país.

Art. 4° La enseñanza en la Escuela no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma [Diario Oficial, 1893b].

Pero también se facultó al gobierno central para reglamentar las escuelas Normales, para las cuales se definió:

Las escuelas normales son establecimientos docentes, en los cuales hacen sus estudios profesionales los maestros y maestras destinadas a las escuelas primarias. El objeto especial de estos institutos es dar enseñanzas que puedan utilizarse para la educación de las masas populares. Esta idea del objeto y funciones de las escuelas normales es fundamental, y determina la naturaleza de su organización, el plan de estudios y los métodos empleados en ellas [Revista de la Instrucción Pública de Colombia, 1893].

Se hace referencia a estos discursos legales y pedagógicos con referencia a la instrucción pública en el marco de la Regeneración y los inicios de la hegemonía conservadora, en tanto llama la atención que en dicho periodo de la historia de la educación colombiana no se hace mención ni se tomaron disposiciones para organizar la educación de los más pequeños, es decir, de la tierna infancia y los párvulos, por lo que su atención, educación y cuidado, desde este dispositivo legal y pedagógico, dejó de ser una preocupación del Estado y se delegó al saber maternal, acentuando el papel de la mujer y madre en la familia bajo los preceptos de la moral católica; es así como en ese periodo la unión entre la matriz religiosa católica y los idearios políticos abandonaron la preocupación por la educación del hombre desde la tierna infancia en una consonancia armónica que incluye la tríada del *sujeto niño*, como lo manifestaba Pestalozzi.

Llama también la atención que, desde 1893 a 1914, las revistas de instrucción y pedagógicas oficiales no tienen en sus números ningún artículo o texto que hable sobre la educación de los párvulos, ni que refiera a las salas de asilo ni a otras instituciones que se encargaran de la atención de los niños, como era común encontrar en las revistas *La Escuela Normal* y *El Maestro de Escuela*, órganos de difusión del ideario pedagógico durante el liberalismo radical; únicamente en el año 1903, en el número 73 de la *Revista de la Instrucción Pública*, se hace referencia a un discurso del subsecretario de Instrucción Pública en relación al Asilo de la infancia desamparada.

En este sentido, lo que develan los archivos históricos como la *Revista de Instrucción Pública de Antioquia* y la información documental recogida en la investigación realizada por Rincón y Triviño (2020) *Hege-monía y alternativas en las políticas educativas para la infancia*, la preocupación por la atención, cuidado y educación de la tierna infancia y los párvulos en ese periodo se dejó a cargo de instituciones de orden privado, que tenían como objetivo educar a niños y niñas entre los tres y siete años de edad de las clases adineradas del país, como “La casa de los niños” del Gimnasio Moderno, fundada por Agustín Nieto Caballero<sup>5</sup> en 1914, siendo este el primer establecimiento de preescolar en la ciudad de Bogotá que promovió la educación y la atención de los párvulos con orientaciones pedagógicas de Montessori y Decroly; instituciones que recogieron en sus idearios la estructura y propósito de formación los kindergarten, donde prevaleció la educación religiosa, la moral y los buenos hábitos, junto con el desarrollo intelectual o físico a partir de los métodos pedagógicos activos, que fueron considerados el puntal de un nuevo saber pedagógico que orientó la instrucción de los más pequeños, como lo señala en un discurso Agustín Nieto Caballero:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta, la lleva a la acción, pone en movimiento todas las facultades, no pretende hacer niños sabios,

<sup>5</sup> Agustín Nieto Caballero: educador, escritor, psicólogo, filósofo y abogado colombiano. Fundador de los colegios Gimnasio Moderno en 1914 y Gimnasio Femenino en 1927 en Bogotá, bajo la premisa de educar antes de instruir; seguidor de los postulados de pedagogos como John Dewey, María Montessori y Ovidio Decroly y ministro de Educación en 1936.

sino niños capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó. El estudiante [...] lleva la alegría de sacar la curiosidad innata en él que luego se traduce en hábitos de estudio, en amor a los libros [Nieto, 1924, p. 26].

En este discurso pedagógico, Agustín Nieto Caballero cimentó las bases de la educación preescolar en Colombia, en tanto los niños y las niñas en los kindergarten no van estudiar, sino que a partir de sus actividades diarias organizadas por las maestras-jardineras desarrollan los sentidos, se ponen en contacto con la vida y comienzan su educación en un ambiente de alegría, con actividades constructivistas de acuerdo a las necesidades de cada edad; actividades que implican dibujar, recortar, manipular materiales para modelar y construir sin dejar de lado la disciplina; la adquisición de hábitos a partir de realizar los menesteres de la casa; es decir, como lo sostiene el ideario del Gimnasio Moderno, los niños, en el jardín de niños, van a vivir la vida que corresponde a la tierna infancia, una apuesta pedagógica que inicia con la doctrina de María Montessori, que posteriormente es resignificada en el jardín de niños, como el mismo Nieto lo enuncia:

Iniciamos nuestro jardín de niños dentro de las normas estrictas del sistema Montessori, que como es bien sabido da primordial importancia al agudo desarrollo de los sentidos, mas luego nos fuimos dando cuenta de que el material exclusivamente montessoriano encarcela, como si dijéramos, la actividad del niño, y limita la iniciativa del maestro. Queríamos mayor vida, mayor libertad. Nos sentíamos identificados con el espíritu de la ilustre doctora, pero no de la misma manera absoluta con su material didáctico. Pronto llegamos a la conclusión de que valía mucho más el espíritu de esta gran maestra que la serie de juegos “estandarizados” y comercializados que han invadido el mundo, dando en muchas partes una falsa idea de la doctrina montessoriana. Lo que no quiere decir que hayamos abandonado lo esencial de este material, como lo veremos luego, pero a su lado introdujimos toda una variedad de elementos: los ya indicados por Froebel –padre y eterno inspirador del jardín infantil–; los “Discat” de la “Maison de petits” de Ginebra; los de Bradley de Nueva York; los “juegos Decroly”, todo aquello que en nuestros viajes nos pareció digno de ser experimentado. Y nuestros maestros pusieron todo su ingenio

y su habilidad manual en combinar, adaptar y enriquecer este material extranjero que tan provechosas horas de trabajo proporciona a nuestros chicuelos [Nieto, 1966, p. 107].

Estos mismos principios pedagógicos instalan la formación de maestras-jardineras, especialmente en los institutos pedagógicos, donde “los saberes que sustentan su oficio provienen de la «psicología infantil», la «enseñanza» y la religión a través de la «prudencia, conciencia profesional, virtud y piedad»” (Martínez y Zuluaga, 2020, p. 17); así, en 1917 se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras en Bogotá, a través de la Ley 25 de 1917, la cual en su artículo 1° refiere que

Habrà en la capital de la República un Instituto Pedagógico Nacional para Institutores y otro para Institutoras, donde se eduquen en la ciencia pedagógica maestros y maestras de escuela inferior, superior y normal, y profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional [Diario Oficial, 1917].

Estos institutos tenían la obligatoriedad de contar con edificios que les permitieran instalar escuelas anexas:

Cada uno de los Institutos Pedagógicos Nacionales deberá tener un edificio modelo adyacente para la Escuela pública donde se instalen las Escuelas anexas [...] Dichas Escuelas Anexas deberán ser capaces de contener por lo menos trescientos alumnos y sus condiciones se ajustarán en un todo a los adelantos modernos [Diario Oficial, 1917].

Pero en cuanto a la formación de maestras-jardineras, se especifica que “En el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras, habrá una sección especial destinada a formar Profesoras de Kindergarten” (Diario Oficial, 1917, artículo 7) cuyo propósito es preparar a la mujer para la escuela superior y Normal, bajo la dirección de la maestra Franzisca Radke, quien también fundó la escuela Montessori en Bogotá, como una institución pionera para la formación de maestras preescolares, enseñanza que es definida por los principios de Fröbel y Montessori; maestras que van a orientar con mayor énfasis pedagógico la educación preescolar en el sector privado.

Es claro en los discursos de ley y pedagógicos que, en esos primeros años del siglo xx, la atención a la tierna edad y párvulos de las

poblaciones menos favorecidas continuaba a cargo de las salas de asilo, y solo hasta 1919 se encuentran instrucciones y un reglamento para el programa del jardín infantil (kindergarten) y la Escuela de Párvulos, orientada bajo la doctrina o pedagogía católica, en donde se afirma que

El jardín infantil y la Escuela de párvulos tienen por objeto: ayudar a los padres en la educación de los niños que, por su tierna edad, no pueden ser admitidos en la Escuela Elemental. Ahí la Maestra educa más bien que instruye; y a ejemplo de una madre inteligente y entusiasta de su misión, continúa la primera educación de la familia. Con su paciencia, amabilidad, vigilancia y cariñosa inflexibilidad, transforma al niño inquieto, inconstante, caprichoso, en un muchacho ordenado, atento, perseverante en el trabajo; pero sin violencia, sin cansarlo, sin enfrenar su viveza. El Jardín Infantil ofrece al niño un nuevo hogar en el cual respira el ambiente purísimo del amor vigilante y severo [...] de la salud del alma y de la del cuerpo; pero en la gradación de sus programas, en la división del trabajo, en la distribución de clases y de tiempo. La maestra [...] cultiva los sentimientos religiosos y morales del niño; atiende al desarrollo de fuerzas intelectuales y físicas; enseña a expresar claramente sus pensamientos, observaciones y juicios; lo habitúa a la limpieza, el orden y urbanidad, lo forma en la obediencia, en la veracidad y en la actividad, procurando sobre todo hacerlo bueno [Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919].

En estos discursos se puede ver cómo el discurso pedagógico pestalozziano fue desplazado por un discurso pedagógico católico que priorizaba la formación de ciudadanos morales, que se oriente desde la obediencia y los preceptos de la religión católica, que fueron el mayor énfasis en los procesos de formación de los niños de tres a seis años de edad en estos jardines que estaban a cargo del Estado, donde ese discurso pedagógico-católico se dirigía al niño y su enseñanza para lograr su atención, llegar a su mente e inteligencia, por lo que las actividades y aprendizajes que se promovían buscaban adaptarse a las edades y el carácter de los escolares, pero también a la transmisión de una disciplina y prácticas de buenas personas y ciudadanos; en busca de adaptar para los niños de familias menos favorecidas los postulados modernos de la escuela activa que se venía implementando en los jardines de niños de instituciones privadas, se priorizó la educación intelectual, la formación



moral y la cultura física, con lo cual estos párvulos pudieran prepararse para la escuela primaria y el trabajo.

Unido a esta propuesta de enseñanza se puede también ver en este reglamento el imaginario del niño de la más tierna edad y los párvulos, que está presente en ese periodo histórico, el cual conserva un carácter decimonónico: “Los niños son flores delicadísimas, delicia de la familia, de la iglesia y del Corazón de Jesús; pero flores que, sin los cuidados debidos pueden fácilmente agostarse, y no dar los deseados frutos o darlos bien amargos” (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919).

Así, para lograr cuidar a estas flores (niños) y evitar que dieran frutos amargos, se les dictaban a las maestras-jardineras acciones y pasos a seguir en el tiempo que estuviere el niño en el jardín, las cuales iban desde la inspiración de los principios de la fe, pasando por el mantenimiento de la higiene, el cuidado físico y la protección de los niños en cuanto el sueño, exponerlos al sol, a la lluvia, los cuidados durante los juegos para prevenir accidentes; acciones y ejercicios orientados al desarrollo de los sentidos, el orden, la disciplina y la obediencia, y con el fin de alejar a los niños del mal natural “Sea durante los juegos, sea durante las clases, las Maestras vigilarán con la mayor solicitud para prevenir y alejar de los niños hasta el más pequeño peligro moral o físico” (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919, art. 9).

Es claro que desde 1919 se construyó en Colombia todo un andamiaje y dispositivo pedagógico por parte del Estado para atender y educar a los más pequeños, incluyendo en este último reglamento la división de la atención más específicamente por edades en tres sesiones: Sesión Media (niños de cuatro a cinco años), Sesión Superior (niños de cinco a seis años) y Escuela de Párvulos (niños de seis a siete años); los programas contenían las mismas asignaturas, como la educación religiosa que era fundamental, la educación moral para formar en la virtud, el desarrollo del lenguaje a través de ejercicios prácticos desde lecciones con imágenes, lecciones de cosas, educación de los sentidos, juegos manuales; calculo y geometría, dibujo, trabajos manuales, gimnasia educativa; canto, costura, jardinería y agricultura; la diferencia

de una sesión a otra estaba dada en la profundización y la intensidad, pero además a los niños de la Sesión Superior y la Escuela de Párvulos se les daban lecciones de lectura y escritura, así como historia patria y geografía (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919).

Nótese que, en esta organización administrativa y pedagógica de las instituciones para la atención de los niños y niñas de tres a siete años de edad, a cargo del Estado, donde asistirían los hijos de familias menos favorecidas, aunque se preparaba para el ingreso a la escuela primaria y se habían incorporado principios de la pedagogía activa y católica, siguió privilegiándose en su acontecer diario suplir aquello de lo cual los niños carecían en su hogar, como una buena educación moral y religiosa, hábitos de disciplina y obediencia y, sobre todo, suplir necesidades básicas como son alimentación y protección, lo que marca una fuerte desigualdad e inequidad en la educación de los más pequeños en Colombia, lo cual se acentuó en los años siguientes con la creación y fundación de varios kindergarten, como es el caso del Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional –1939–, dirigido por Franzisca Radke, quien hizo parte de la Misión Pedagógica Alemana –1936–, institución que promovía la formación de las docentes para el preescolar y la atención de la infancia a partir de los postulados de la *Escuela Activa*, centrada en Fröbel y Montessori, priorizando a la mujer como la encargada de la educación de los niños en esas tiernas edades, tanto en el hogar como en la escuela, con lo cual se instituyó el magisterio femenino, siendo esta una estrategia de los conservadores que desde el discurso de la pedagogía católica pretendió enfrentar la descristianización del pueblo colombiano, que se dio por la apropiación de discursos y prácticas laicas durante los gobiernos de los liberales radicales y su reforma instrucionista de 1870, pensamiento que permaneció y orientó la educación infantil en Colombia casi hasta finales del siglo xx.

Para finalizar estos primeros trazos de la historia de la educación preescolar en Colombia, se resalta que en 1939, a través del Decreto 2105 del Ministerio de Educación Pública, se reglamentó y definió por primera vez la educación infantil, como una educación dirigida a niños de entre cinco y siete años de edad, que tiene como principios de formación crear hábitos y el desarrollo armónico de la personalidad:

Para facilitar la distinción de las enseñanzas y unificar el criterio al respecto, se adoptan las siguientes definiciones:

Grupo 1° Entiéndese por enseñanza Infantil (i), aquella que recibe el niño entre los 5 y los 7 años de edad, cuyo objeto principal es crearle hábitos necesarios para la vida conjuntamente con el desarrollo armónico de su personalidad [Diario Oficial, 1939].

Podemos afirmar que este decreto marcó el inicio de una transformación en cuanto a la atención a la infancia de cinco a siete años, en la cual la educación y la enseñanza tuvieron un rol más importante, y se diferencia de la atención de los menores de cinco años, la cual continuó sesgada por una fuerte inequidad, en tanto para las instituciones a cargo del estado se siguió priorizando un carácter netamente asistencialista (suplir las carencias de las familias) mientras que las instituciones de carácter privado que se encargaron de atender a los niños menores de cinco años de las clases más favorecidas centraban sus objetivos en el desenvolvimiento integral de los niños, priorizando el desarrollo de capacidades intelectuales, sociales y físicas acordes con sus necesidades de desarrollo.

## CONCLUSIÓN

En este periodo de tiempo de la historia de la educación preescolar en Colombia, es necesario destacar que, frente a esas prácticas policivas, domésticas y religiosas centradas en la corrección y el castigo, consideradas como principales medios para la conducción de los más pequeños, especialmente dirigidas a aquellos niños que estaban en condición de abandono u orfandad y conformaban el grupo conocido como *niños expósitos* y quienes eran atendidos desde una doctrina de la caridad en los hospicios y asilos, instituciones que estaban inicialmente a cargo de las comunidades religiosas hacia mediados del siglo XIX en el marco de los gobiernos liberales, esta población infantil se visibilizó y comenzó a ser parte de la preocupación de los planes de gobierno, planteando que la atención a esta población debe ser asumida por el Estado, preocupación que se convirtió en política estatal durante los gobiernos del liberalismo radical (finales del siglo XIX), en tanto este grupo consideraba

en su ideario político que la única herramienta que tenía el país para salir del atraso y lograr la industrialización era la educación, por lo que esta debía iniciar desde la más tierna edad con el fin de conducir a los niños y niñas para el ingreso a la escuela, institucionalizando así las salas de asilo para atender y educar a los niños de dos a seis años de edad.

Como un avance en materia de la atención y educación de los más pequeños a finales del siglo XIX, se reconoce el ideario pedagógico que orientó el sistema de instrucción de los liberales radicales, un ideario que buscaba contrarrestar la influencia de la educación a cargo de la iglesia, por lo que proponía que la conducción de los más pequeños debía salir de la casa y ser dirigida por instituciones externas, con el fin de desarrollar, más que la moral, las capacidades intelectuales, apropiando de esta forma las ideas pestalozzianas de educación y desarrollo armónico del cuerpo, el alma y la mente, ideas que llegaron al país a partir de las Misiones Alemanas; es decir, se incorporó en el discurso político de la instrucción y el desarrollo de la infancia mucho antes de que se formalizara la obligatoriedad escolar de los niños menores de siete años, a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

De igual forma durante este periodo histórico se debe destacar que a partir de las ideas de los liberales radicales para gobernar o conducir a los niños menores de siete años, desde el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 se dio por primera vez de manera legal la particularización de la infancia dividida en la tierna edad (niños desde el nacimiento a los tres años) y los párvulos (niños de los tres a los siete años), lo que trajo una amplia producción de saberes escolares y sociales que se convirtieron en estrategias que impulsaban el desarrollo del pueblo colombiano a través de la familia y de la escuela, convirtiendo estos escenarios en ámbitos de intervención del Estado.

Esta idea de la particularización de la infancia y su intervención desde el Estado, aunque fue dejada de lado por un buen tiempo durante el periodo de la Regeneración y la hegemonía conservadora, tomó fuerza nuevamente en el país a partir de 1914, pero ya no de la mano del Estado, sino desde las organizaciones privadas, que buscaban desarrollar o salvar a la infancia empleando la instrucción a partir de la apropiación e institucionalización de pedagogos como Fröebel

y Montessori, lo que generó el despliegue de una red de instituciones que se especializaron en la educación de los más pequeños a través de jardines infantiles, kindergarten y escuela de párvulos para atender a los niños de las clases privilegiadas; proceso que marcaría la persistente inequidad que se ha dado durante la historia de la educación preescolar en el país, en tanto para los niños de las clases trabajadoras y menos favorecidas continuaban las salas de asilo a cargo del Estado, en donde se privilegiaba la atención antes que la instrucción, por cuanto se debía suplir las necesidades básicas de los pequeños que no eran provistas por la familia.

Se puede concluir que en este proceso de consolidación de la educación preescolar se instituyó una tensión persistente en el tiempo, la cual tiene que ver con las modalidades de atención: de un lado, desde finales del siglo XIX se legitimó la idea de que niños y niñas de cero a cinco años de la población más vulnerable debían ser atendidos en espacios que les garantizaran alimentación, salud, protección y cuidado, en tanto por estar en el rango de niños en orfandad, abandono e ilegitimidad carecían de estos, situación que persiste hasta la actualidad, siendo esta una función que atañe al Estado y que hacia la mitad del siglo XX se organizó a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, con un claro derrotero de asistir antes que educar.

De otra parte, desde comienzos del siglo XX emergió otra modalidad de atención a la infancia, centrada en el desarrollo de capacidades y formación para la vida futura escolar, la cual reconoció la importancia de iniciar procesos formativos o educativos en la primera infancia, visión que se orienta hacia las clases medias y altas de la población, y que en la actualidad tiende a ser un discurso político y educativo, con el firme propósito de superar la inequidad y desigualdad persistente.

La tensión entre instrucción-educación, planteada desde comienzos del siglo XX, ha definido las propuestas curriculares y pedagógicas para la formación de niños y niñas de cero a seis años, en tanto se ha tratado de resignificar la idea inicial del preescolar como una oferta para el aprestamiento y la preparación de estos sujetos para ingresar a la escuela, por la idea de una educación de los más pequeños centrada en el desarrollo integral que permita superar las brechas de inequidad y permanencia.

## REFERENCIAS

- Biblioteca Virtual del Banco de la República (s.f.). *La Escuela Normal: periódico oficial de Instrucción Pública*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/19760>
- Biblioteca Virtual del Banco de la República (s.f.). *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18407>
- Cerda, H. (1986). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. El Búho. Diario Oficial (1893a, ene. 11). *Decreto número 0349 de 1892 (31 de diciembre). Orgánico de la Instrucción Pública*. (n. 9,041). [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102504_archivo_pdf.pdf)
- Diario Oficial (1893b, feb 12). *Decreto número 0492 de 1893 (de 20 de enero de 1893) por el cual se organiza la Instrucción pública primaria*. (n. 9,073). [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102506_archivo_pdf.pdf)
- Diario Oficial (1917, nov. 9). *Ley 25 de 1917 (noviembre 6), "sobre Institutos Pedagógicos Nacionales"*. (n. 16239). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102482\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102482_archivo_pdf.pdf)
- Diario Oficial (1939, nov. 3). *Decreto número 2105 de 1939 (noviembre 2) por el cual se reglamenta la inscripción de los establecimientos educativos oficiales y privados, ante las Direcciones de Educación Pública, para los efectos de la estadística escolar*. (año lxxv, n. 24210). [https://mineduacion.gov.co/1621/articles-102785\\_archivo\\_pdf.pdf](https://mineduacion.gov.co/1621/articles-102785_archivo_pdf.pdf)
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870, nov. 1). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- El Álbum de los Niños. Periódico de instrucción i recreo, destinado a la juventud (1871, dic. 15). (año 1, n. 18). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/22010>
- El Álbum de los Niños. Periódico de instrucción i recreo, destinado a la juventud (1872, sep. 20). (año 2, n. 4). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/22058>
- El Constitucional de Cundinamarca (1848, oct. 30). (n. 247). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1744>
- El Constitucional de Cundinamarca (1851, sep. 6). *Reglamento de la Casa Refugio, instrucción i beneficencia de Bogotá*.
- El Orden (1890, oct. 4). (año iv, n. 211). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/7501/rec/4>
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

- García, G. (1996). Proclama por un país próspero y justo que soñamos al alcance de los niños. En *Colombia al filo de la oportunidad* (pp. 24-26). Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional y Presidencia de la República. Gobernación de la Provincia (1851, sep. 6). Ordenanza 119 del 24 de octubre de 1850 para la Casa Refugio. *El Constitucional*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1746>
- La Escuela Normal: periódico oficial de Instrucción Pública (1871). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/19760>
- La Mujer. Órgano del bello sexo (1897, jun. 11). *La mujer. Su instrucción* (año ii, n. 110). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/10898>
- Martínez, M. Á. (2024). Educación de los párvulos y de la tierna edad en Colombia, 1870-1930. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290007>
- Martínez, M. Á., y Zuluaga, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia*, (106), e1632. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- Nieto, A. (1924). *La escuela y la vida*.
- Nieto, A. (1966). *Una escuela*. Sanmartín Obregón & Cía.
- Pachón, X., y Muñoz, C. (1991). *La niñez en el siglo xx*. Planeta.
- Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá (1792, ene. 27). (n. 50). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/432>
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia (1893, ago.). (año 1, n. 8). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18341>
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia (1903, ene.). *Informe del Secretario de Instrucción Pública de Antioquia al Sr. Gobernador del Departamento* (t. xiii, n. 73, pp. 20-30). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18404>
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia (1918). *Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)*.
- Revista Departamental de Instrucción Pública (1919, mar.). *Instrucciones, reglamento y programa del Jardín Infantil (Kindergarten) y de la Escuela de Párvulos: artículos generales*. (nn. 19-20).
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936: una mirada desde la práctica pedagógica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colciencias/Cooperativa Editorial Magisterio.

- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46. <http://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Rincón, C., y Triviño, V. (coords.) (2020). *Hegemonías y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2015*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, P. (2007). Iluminando sombras: ilegitimidad, abandono infantil y adopción en la historia colombiana. *Revista Fractal*, 12(45/46), 215-244. <https://mxfractal.org/RevistaFractal45-46PabloRodriguez.htm>
- Rodríguez, P., y Mannarelli, M. C. (coords.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.
- Saézn, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (vol. 2). Universidad de Antioquia.
- Salas de Asilo (1870, nov. 1). *Capítulo viii. Signatura FM/234, f. 35. Colección Patrimonio, BCUDEA, Bogotá*.