

**Referencia para citar este artículo:** Cárdenas-Forero, O. L. (2015). La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 657-669.

# La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano\*

ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS-FORERO\*\*  
Profesor Universidad del Tolima, Colombia.

*Artículo recibido en julio 1 de 2014; artículo aceptado en septiembre 17 de 2014 (Eds.)*

• **Resumen (descriptivo)** *Desde una perspectiva cualitativa, las ideas aquí expresadas son una apuesta por rastrear las condiciones históricas que operaron articuladamente en cierto momento para determinar la actuación, participación e incursión de docentes de preescolar público en el Movimiento Pedagógico Nacional, ausentes de la realidad educativa del momento, de los discursos formulados, de las acciones efectuadas, de las publicaciones, eventos y congresos realizados, haciendo difusa y casi imperceptible su actuación e intervención en las dinámicas del movimiento mismo. Con esta exploración examino lugares recónditos de la historia de la educación colombiana, en la búsqueda de otorgarle a esta subjetividad recientemente creada en la escuela pública, un estatus distinto y un reconocimiento a su participación en dicha movilización política.*

**Palabras clave:** docentes de preescolar público, escuela pública, participación política (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras clave autor:** Movimiento Pedagógico Colombiano.

## Participation of public preschool teachers in the Colombian pedagogical movement

• **Abstract (descriptive):** *This research examines the historical conditions that determine the actions, impact and participation of public preschool teachers in Colombia's national pedagogical movement. Using a qualitative approach the article highlights that public preschool teachers were excluded from some aspects of the historical construction of education in the country. These include not being mentioned in official language and texts or excluded in the actions that have been carried out, as well as a lack of involvement in publications, events and conferences that have been held. This has resulted in public preschool teachers having an imperceptible level of action and intervention in the Colombian pedagogical movement. Through this exploration the author examines specific moments in the history of education in Colombia with the objective of creating a different status and improved level of recognition of public preschool teachers' role in this political mobilization, as well as highlighting the specific subjectivities that have recently been created in public schools.*

**Key words:** public preschool teacher, public school, political participation (Unesco Social Sciences Thesaurus).

**Key words author:** colombian pedagogical movement.

\* Este artículo de **revisión de tema** es el producto de los encuentros, producciones y sospechas que han emergido durante la realización del Proyecto "Maestros, Memoria y Movimiento Pedagógico" financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), desde febrero de 2013. Áreas: Historia y Educación. Subárea de Conocimiento: Educación.

\*\* Profesor de la Universidad del Tolima, Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Máster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Cinde-UPN. Ponente en el IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica. Docente del Colegio Entre Nubes S. O. IED (Colombia). Correos electrónicos: osle1972@gmail.com; olcardenasf@ut.edu.co



## A participação do professor pré-escolar público no movimento de educação colombiano

**Resumo (descritivo):** *A partir de uma perspectiva qualitativa, as ideias aqui expressas são uma tentativa de rastrear as condições históricas que operavam de forma articulada, em certo momento, para determinar o desempenho, a participação e a incursão de professores de pré-escolar público no Movimento Pedagógico Nacional, ausentes da realidade educacional do momento, dos discursos, das ações realizadas, das publicações, eventos e conferências ocorridos, fazendo difusa e quase imperceptível sua performance e intervenção nas mesmas dinâmicas de movimento. Com esta exploração examinam-se lugares mais remotos da história da educação na Colômbia, na busca de conferir à escola pública recém-criada um status distinto e o reconhecimento de sua participação na mobilização política.*

**Palavras-chave:** professor de pré-escolar público, escola pública, participação política (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave autor:** movimento educacional colombiano.

**-1. Preludio. -2. Movimiento Pedagógico Nacional y docentes de preescolar público. -3. De la condición emergente del sujeto docente de preescolar público. -4. De las publicaciones en la Revista Educación y Cultura. -5. La actuación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico. -6. Epílogo. -Lista de referencias.**

### 1. Preludio

Los planteamientos que expreso a continuación están dirigidos a develar algunos matices olvidados dentro de la historia de la educación colombiana, en procura de explorar las condiciones históricas que se instalaron en cierto momento, obedeciendo a unas reglas, para determinar la participación, incursión, actuación o tal vez olvido, del sujeto docente de preescolar de las escuelas públicas del país en el denominado Movimiento Pedagógico Nacional. Con este análisis pretendo discurrir sobre la construcción histórica que he elaborado alrededor de la vinculación y del papel del sujeto docente de preescolar público en esta movilización pedagógica, buscando a su vez dar cuenta de su emergencia para otorgarle un estatus distinto y un reconocimiento a su participación en la configuración de un nuevo modo de ser de la educación, de los maestros y maestras, y de la escuela pública colombiana. De este modo, el trabajo se convierte en una pregunta por el sujeto docente, pero en especial por el maestro o maestra de preescolar de la escuela pública, por los múltiples rostros que adoptó durante determinado momento histórico y por los modos que utilizó para hacerse visible

en el acontecer del Movimiento Pedagógico Nacional, que en gran medida contribuyó para reconocer de una forma distinta a los maestros y maestras de Colombia, y colocarlos en un estatus en el que se convirtieron en un elemento importante de las expectativas, de las esperanzas y de los compromisos del Estado y de las políticas educativas.

### 2. Movimiento Pedagógico Nacional y docentes de preescolar público

Hacia 1982, en el mes de agosto, durante la realización del XII Congreso de la Federación de Educadores llevado a cabo en la ciudad de Bucaramanga, se impulsó la emergencia de una fuerza alternativa frente al estado de la escuela, el sujeto docente y la educación en el país, denominada entonces Movimiento Pedagógico, “un movimiento social y de resistencia que afectó y fue afectado por cada uno de los sujetos, prácticas involucradas en su emergencia, disgregación y posterior recomposición” (Peñuela & Rodríguez, 2011, p. 11). Este hecho se constituyó entonces en un “acontecimiento específico en el campo de la educación colombiana”, inscribiéndose

[...] en una serie de proyectos de educación alternativa y de formas de resistencia que tuvieron lugar en varios países de Latinoamérica, los cuales se consolidaron frente a los procesos de modernización educativa, cuya tendencia se puso en funcionamiento desde la década del 50 con el comienzo de la materialización del discurso del desarrollo, así como la posterior puesta en CRISIS de la educación, en la Conferencia sobre Crisis Mundial de la Educación (Peñuela & Rodríguez, 2011, pp. 11-12),

que recogió las problemáticas, necesidades, exigencias e intereses relacionados con la escuela, con los asuntos gremiales, pedagógicos y educativos, pero en especial, con el colectivo de docentes y la importancia de transfigurar su modo de ser y estar en el acontecer escolar. Entre sus propósitos, el Movimiento Pedagógico se planteó adelantar reflexiones colectivas sobre la identidad, el quehacer y el papel cultural del educador o educadora, la correspondencia del conjunto de relaciones que se suscitan dentro de la escuela en las que el sujeto docente se encontraba inmerso, la efectividad en la búsqueda de alternativas pedagógicas que incidieran en el cambio educativo, el fortalecimiento de la educación pública, la lucha por mejores condiciones de trabajo y el mejoramiento del nivel de formación del magisterio, entre otros asuntos, fundamentados en planteamientos según los cuales:

Todo educador o educadora tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo. De múltiples maneras y en diverso grado, quien enseña se preocupa por mejorar la calidad de su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas. Sin embargo, esos esfuerzos tropiezan frecuentemente con dificultades relacionadas con el control estatal o institucional, con la incompreensión de algunos padres y madres de familia, con la insuficiencia de recursos y la falta de tiempo. Nuestros esfuerzos de cambio en el terreno pedagógico se ven considerablemente limitados por su carácter aislado. Siendo casi siempre individuales, carecen de un carácter colectivo que podría provenir de los compañeros y compañeras de

trabajo, de las organizaciones sindicales y aún de la comunidad (Federación Colombiana de Educadores, Fecode, 1984, p. 37).

No obstante, al explorar cada uno de estos objetivos se percibe que entre ellos se encontraba en particular la pregunta por el estatus de los maestros y maestras, su formación pedagógica y la necesidad de transformar su condición dentro del acontecer escolar, para colocarlos en un lugar distinto en el que se los reconociera como sujetos productores de saber pedagógico, como intelectuales, como actores culturales y políticos preocupados por los asuntos de las comunidades y de los sectores sociales, motores de las prácticas de enseñanza que se suscitaban en la escuela sustentados en las reflexiones sobre el sentido del quehacer pedagógico y sobre lo que se entendió entonces por una «buena educación». Con todo esto, se procuró presentar y difundir la imagen de un sujeto docente

[...] como trabajador de la cultura, con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico. Un maestro que aprenda junto a sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad pero también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente. El maestro como luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares, entre ellas las del campo educativo. Solidario con las luchas de todos los trabajadores, y el pueblo colombiano (Fecode, 1984, p. 43).

Respecto a esto, el Movimiento Pedagógico insistió en la importancia de “retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que queremos hacer” (Fecode, 1984, p. 38). Así, la inquietud por el sujeto docente colombiano

se fue constituyendo en una de las banderas de dicho movimiento que propuso orientar y transformar las prácticas pedagógicas, las reflexiones y los análisis hacia la consolidación de un maestro o maestra público distinto, hacia la necesidad de crear espacios de cualificación, formación y enriquecimiento de su labor y ubicar en un lugar predominante la pedagogía pues, según se enunció:

En las dos últimas décadas, la educación ha sufrido grandes cambios. Como resultado de los procesos económicos y políticos, las maneras de comprender la educación, las formas de orientarla y organizarla y las estrategias del Estado para apoyarla y controlarla se han transformado. Paralelamente se han modificado -por lo general deteriorándose- las condiciones de trabajo y la imagen social del sujeto educador (Fecode, 1984, p. 37).

El Movimiento Pedagógico intentó configurarse no solo en “una respuesta a las políticas educativas, [sino] [...] en la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores” (Fecode, 1984, p. 41); quiso además concentrarse en “transformar la educación impartida en los centros de formación de docentes, elevar el nivel de formación del futuro magisterio, desarrollar formas de capacitación que conduzcan a una profesionalización del actual magisterio, establecer estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente” (p. 42).

A pesar de estas intenciones, al rastrear en el archivo de la época los discursos formulados, las acciones, eventos y congresos realizados sobre la participación en particular de los maestros y maestras de preescolar de la escuela pública en dicho movimiento, su actuación se hace difusa y su presencia casi invisible. Son pocas las expresiones que dan cuenta de su intervención en este acontecimiento, y escasas las manifestaciones de sus pretensiones, necesidades y demandas. Siendo precisamente uno de los propósitos del Movimiento Pedagógico “involucrar a los maestros de todos los sectores oficiales y privados, rurales y urbanos, preescolar, primaria, secundaria, universitaria” (Fecode, 1984, p. 43), el sujeto

docente de preescolar permaneció imperceptible en el acontecer de este proyecto pedagógico nacional.

Lo ocurrido provoca diversas sospechas en relación con hechos como, por ejemplo, si para ese momento la preocupación del movimiento fue por los maestros y maestras de Colombia, por qué se relegó al sujeto docente de preescolar, en aquel tiempo, en condición de emergencia; a qué se debió su ausencia y su poco involucramiento en la situación pedagógica, educativa y gremial; por qué sus demandas no fueron tan claras y registradas en los documentos de la época, salvo ciertos artículos publicados en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores; por qué entonces, sus proyectos e intenciones permanecieron en lugares recónditos y desconocidos por dicha movilización pedagógica; más aún, por qué los aspectos relacionados con la infancia, la preescolarización y el sujeto docente de preescolar público no fueron una cuestión de debate amplio en el movimiento pedagógico. Con esto pretendo manifestar que el Movimiento Pedagógico Colombiano no solo fue un asunto de realidades, resistencias y utopías, sino además de olvidos, en los que se situó a los maestros y maestras de preescolar público en un territorio recóndito y desconocido por los estatutos y presunciones expresadas por el movimiento pedagógico.

No obstante, algunas podrían ser las respuestas frente a esta problemática. En primer lugar, al parecer a comienzos de la década de los ochenta incursionaban con potencia tendencias psicológicas proclives a la exaltación del niño o niña como centro de las prácticas pedagógicas en la escuela que subordinaban la actuación del maestro o maestra y la pedagogía, lo que obligó al magisterio a resistirse y a reivindicar su papel en los procesos formativos y escolares<sup>1</sup>. Pero

1 Es fundamental reconocer que “el Movimiento Pedagógico fue más allá de un tipo de resistencia únicamente reivindicativa, dado que aportó una serie de acciones y discursos alternativos sobre la *pedagogía* y la *educación* en la producción de propuestas desde los maestros e intelectuales. Entre estos se tienen: los discursos sobre la producción de cultura, sobre el reconocimiento del maestro como intelectual, aquellos que interrogaban su función social y cultural, los que hablaban de romper las fronteras de la escuela o por lo menos de interrogar las prácticas dadas en su interior, aquellos que cuestionaban la crisis de la universidad pública y planteaban cómo desde la pedagogía, entendida como campo político, los maestros podían construir sus saberes”

además, a invisibilizar a la infancia como asunto de reflexión pedagógica, y con ello, al maestro o maestra de preescolar público en particular, emergente en ese instante<sup>2</sup>. Otra razón que se podría considerar es que para ese instante la preescolarización en la escuela pública se venía insinuando como un acontecimiento reciente que iba a incursionar paulatinamente para instalarse y reconfigurar el acontecer de la escuela -especialmente el de la escuela primaria-, creando nuevas subjetividades como la del niño o niña y el maestro o maestra de preescolar, produciendo saberes y prácticas escolares distintas, adecuando espacios y horarios acordes con esta situación naciente. Por ser la preescolarización en la escuela pública un suceso emergente, fueron escasos los maestros y maestras que acogieron el desafío de afrontar el cuidado de los niños y niñas preescolarizados, y por consiguiente, insuficiente su presencia y exigua su implicación para manifestar sus necesidades y requerimientos, y comprometerse así en las cuestiones del movimiento, con lo que cabría un cuestionamiento adicional: qué tanto hizo el movimiento pedagógico por visibilizar al sujeto docente de preescolar emergente en la escuela pública. Cabe señalar que no pretendo declarar con esto que el Movimiento Pedagógico Nacional tuvo la intención de dejar por fuera de sus pretensiones al maestro o maestra de preescolar en la década de los 80, ya que apostó por integrar a los profesores y profesoras de todos los sectores del país; al contrario, el Movimiento trató de vincular al sujeto docente a sus dinámicas fortaleciendo su posición en la realidad educativa del país, ante su ausencia en los discursos pedagógicos de entonces.

Ahora bien, estos interrogantes y muchos otros que pueden aparecer, orientan recorridos insospechados por territorios apartados e invisibilizados en la historia de la educación colombiana y del mismo Movimiento

Pedagógico, que han permanecido olvidados y que incitan a explorarlos con la intención de develar la participación y los intereses de ciertos sectores del magisterio que estuvieron ocupando espacios recónditos, como fue el caso de los maestros y maestras de preescolar público que poco reconocimiento, estatus o lugar tuvieron en el acontecer del movimiento. Es más, esta condición histórica obliga a cuestionarse acerca de lo que sucedió con el sujeto docente de preescolar y su inclusión en las exigencias y proposiciones planteadas en el marco de este movimiento, como una manera adicional no solo de destacar su papel en la formación educativa de los niños, niñas y jóvenes del país o su influencia tenue en el engrandeciendo de las reflexiones suscitadas por el Movimiento Pedagógico Nacional, sino como una forma de otorgarle un espacio diferente dentro del cuerpo pedagógico de maestros y maestras públicos y de lo que se pretendió con la incursión de dicho movimiento en el país.

### 3. De la condición emergente de los maestros y maestras de preescolar público

Con la emergencia del Movimiento Pedagógico en Colombia, a comienzos de los años ochenta se fue insinuando la incursión de la preescolarización infantil en la escuela pública colombiana como una acción complementaria para enfrentar el estado de indefensión que en ese entonces afrontaban los niños y niñas en el país, y como efecto de la introducción de un conjunto de prácticas de protección infantil. De este modo, la preescolarización adoptó la forma de una nueva tecnología de gobierno sobre aquellos niños y niñas en condiciones económicas y educativas desfavorables y sin amparo que, acoplada a otras, favoreció el objetivo de garantizar su cuidado, en particular a través de su internamiento prematuro en la escuela. Sin embargo, es necesario agregar que la escuela pública preescolarizada atendió a otro tipo de infancia no necesariamente en condición de abandono, sino aquellos niños y niñas en cuyas familias requerían de educación temprana, que permanecían solos en casa cuando las madres debían laborar. Como

(Peñuela & Rodríguez, 2011, pp. 12-13).

2 Respecto a estos cuestionamiento se pueden considerar las discusiones establecidas en la Revista Educación y Cultura, 1 (1984, julio), sobre el Movimiento Pedagógico de la Federación Colombiana de Educadores y los trabajos de Hernández (2003). “El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales”, Martínez-Boom (2004) “De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva” y Cárdenas-Forero (2014) “La Preescolarización del Niño en la Escuela Pública Colombiana (1960-1990)”.

complemento de este acontecer, irrumpieron discursos que promulgaron:

Es de vital importancia el incremento del nivel pre-escolar en el sector Nacional y en el Distrital, pues

[...] los que actualmente se hallan en funcionamiento no tienen el cubrimiento requerido para atender las necesidades de la población infantil de pree-escolar de la ciudad de Bogotá D. E. Siendo el nivel pre-escolar base del Sistema Educativo Colombiano, es fundamental que en todas las escuelas del Distrito se cuente con el pre-escolar, para dar igual oportunidad a los niños de recibir su aprestamiento que les habilite para el ingreso al nivel primario (Martínez, 1983, p. 90).

Con la irrupción de este acontecimiento, se gestó además la necesidad de crear un maestro o maestra distinto e inexistente: el de preescolar público, una subjetividad escolar inventada que se constituyó con el tiempo en el custodio de los niños y niñas de preescolar, que transfiguró el acontecer escolar, sus espacios, sus prácticas, saberes, rutinas, discursos y los modos de ser de la educación pública, y garantizó la ejecución de prácticas tempranas de cuidado, de regulación y de gobierno sobre los niños y niñas. Algunas escuelas primarias, por iniciativa de sus docentes, decidieron establecer un nivel inicial de educación formal denominado el preescolar, con el que se procuró también intervenir los problemas de deserción, de fracaso escolar, de preparación preliminar, y de aprestamiento para enfrentar los procesos educativos de la primaria. Sin embargo, la introducción de esta nueva forma de ser de la educación se enfrentó a diversos obstáculos, entre ellos, la falta de instalaciones y espacios adecuados para albergar a estos nuevos niños y niñas, de mobiliario, de materiales y de recursos didácticos. Pero además de esto, la ausencia de lineamientos curriculares, didácticos y metodológicos que orientaran el quehacer pedagógico de los maestros y maestras de preescolar en el aula.

Respecto a esto, se manifestó que la incursión de la preescolarización en la escuela pública fue asumida por los maestros y maestras públicos pertenecientes a la escuela primaria

y apoyada por los directores de escuela y los supervisores de la época. Incluso se mencionó: “(...) es de admirar el interés de las maestras por organizar los pre-escolares a base de rifas, bazares y otras actividades conjuntas con los padres de familia y niños para decorar, dotar, amoblar las aulas con los elementos prioritarios” (Martínez, 1983, p. 90). Muchos de estos maestros y maestras de primaria justamente instituyeron los preescolares en la escuela pública a pesar de los inconvenientes, una iniciativa que se venía enunciado desde diversos escenarios, justificados entre otras cosas en que

(...) en los hogares infantiles se le daba prioridad a los niños de ciertos sectores, de condiciones económicas desfavorables y de edades determinadas, que dejaban por fuera a los niños entre 5 y 6 años, los cuales estaban por fuera del sistema educativo y no necesariamente en condición de abandono (Álvarez, 2013, p. 1).

Los primeros preescolares públicos que se abrieron fueron para niños y niñas de 4, 5 y 6 años de edad; “se recibía cualquier niño sin distinción alguna, no había criterios claros de ingreso [...] se completaba un cupo de 25 niños y con ellos se comenzaba a trabajar” (p. 1). En ese tiempo, los niños y niñas que ingresaban al preescolar de la escuela pública eran “niños-escucha, tímidos, quietos y obedientes, niños de la casa, apoyados por sus padres” (p. 1).

Es de advertir que previo a la reglamentación legal, algunos preescolares se instalaron en la escuela pública como respuesta a la necesidad de atender a cierto sector de la infancia que solicitaba educación preescolar, lo que requirió simultáneamente la creación de una nueva subjetividad inexistente: el maestro o maestra de preescolar de la escuela pública, responsable del cuidado de los niños y niñas que empezaron a ingresar y a asistir al preescolar cuyas prácticas de enseñanza se orientaron inicialmente a

(...) acompañarlos en sus procesos de desarrollo a través de la observación constante, en lo posible todos los días. Con el tiempo hubo materiales didácticos como cuentos, bloques lógicos, colchonetas y juguetes que ayudaron

a que las clases fueran distintas, los niños no llevaban cuadernos, ni guías de trabajo, no se les enseñaba a leer ni escribir, sino que jugaban todo el día (Álvarez, 2013, p. 1).

En ese entonces, floreció y se hizo visible una nueva tecnología de protección infantil que se conoció como el preescolar de la escuela pública, que se integró a la escuela primaria pero que se mantuvo independiente, como una “isla aparte”, “con su propio patio de recreo, salón, mobiliario y horario” (Álvarez, 2013, p. 1), que se enfrentó a múltiples “resistencias y temores” por parte de los maestros y maestras, pues “no habían materiales de trabajo, salones apropiados, personal capacitado que se encargara de ello u orientaciones frente a cómo atender a los niños en esta edad” (p. 1), por lo que se hizo necesario acudir a la “condición maternal” de algunas maestras de primaria para aceptar el desafío. Esto demostró que en un comienzo “el número de maestros y maestras era muy escaso, los pocos que habían eran formados por la DIE y estaban aislados, era muy difícil que se reunieran para discutir sobre los asuntos del preescolar” (p. 1). Varias maestras que se comprometieron con esta labor “simplemente hicieron lo mismo que se hacía en el grado primero ante la falta de lineamientos concretos” (p. 1), pero también otras se vieron obligadas a asumir esta responsabilidad como una manera de permanecer en la institución. A pesar de ello, fueron pocas las maestras que decidieron comprometerse con este nuevo trabajo. Es más, la preescolarización se concibió en ese momento como un asunto propio de los jardines infantiles ajeno a la escuela primaria. Otros, por su parte, expresaron su inconformismo al considerar que las maestras de preescolar tenían una jornada de trabajo más corta con los niños, en relación con la de otros maestros; que sus prácticas de enseñanza se limitaban a “jugar todo el día”; es más, se produjeron manifestaciones tales como: “¿por qué usted gana más y trabaja menos y solo cuida niños, cambia pañales y limpia mocos, van a ganar más que nosotros los maestros de primaria?” (p. 1).

Al ser entonces el maestro de preescolar público una subjetividad difusa en estado de

germinación, que debió enfrentar la formación de los niños y niñas de preescolar que incursionaban a la escuela, su participación en la movilización pedagógica de los ochentas se hizo borrosa y casi ausente, pues además de lo anterior, su escasa formación y capacitación profesional en este campo obligó a que sus preocupaciones pedagógicas se orientaran hacia otros escenarios, como por ejemplo, hacia la reflexión sobre lo que se debía enseñar, cómo se debía enseñar, en qué momentos se debía enseñar al niño o niña de preescolar, pues la escuela y el sujeto docente, como estaban constituidos, no estaban preparados y formados para adquirir estas nuevas responsabilidades.

En 1978 el Ministerio de Educación Nacional promulgó el decreto 1419, por el cual se señalaron las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, norma con la que el Estado colombiano expresó su preocupación por la inclusión y curricularización de ciertos saberes en el preescolar, a través de la implementación de un plan de estudios que se instaló como un mecanismo de institucionalización del preescolar dentro del sistema educativo formal. Justamente, para fortalecer esta intención en el documento Guía Práctica de Actividades para niños de 3 a 6 años, elaborado por Graciela Acosta, María Concha y Nubia Garcés, en asocio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Subdirección de Promoción Social, el Ministerio de Salud Pública, en el marco de los proyectos especiales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), sugirió una propuesta con la que se buscó formular a los maestros y maestras aquellas prácticas, rutinas y actividades relacionadas con la enseñanza en el centro u hogar infantil, así como también presentar las orientaciones sobre cómo se debían organizar y acondicionar los lugares de trabajo con los niños y niñas, la distribución de los materiales educativos, y los tiempos de ejecución de cada actividad, entre otros aspectos.

Como efecto de esto, en 1986 el Ministerio de Educación Nacional y la División de Diseño

y Programación Curricular de Educación Formal elaboró un documento orientado a la institucionalización de un Currículo de Preescolar para niños de 4 a 6 años de edad, que incluyó dos textos publicados en diferentes momentos, en los que se ubicó a los maestros y maestras de preescolar sobre su trabajo en el aula. El primero de ellos -“Currículo de Preescolar”- constó de tres partes: la del diseño del currículo, la de las formas de trabajo, y los anexos.

La primera parte pretende dar una visión general del proceso seguido por el Ministerio de Educación Nacional para la elaboración del currículo. La segunda parte procura que los docentes utilicen los pasos fundamentales del diseño para organizar las formas de trabajo [...]. La tercera parte está constituida por una serie de anexos relacionados con los procesos de ambientación, actividades básicas, evaluación y fichas de trabajo (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1986, p. 17).

A pesar de su divulgación, “se vio la necesidad de especificar, más en detalle, los procesos y la calidad de la interacción pedagógica implícitos en dicho currículo” (MEN, 1986, p. 17). Respecto a esto, Campo Elías Burgos, Jefe de División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional, señaló:

En respuesta a esta necesidad, se elaboraron algunas versiones anteriores al presente documento, las cuales, sin embargo, consideramos que no fueron suficientes para orientar la práctica pedagógica deseada. Esta preocupación, unida a los resultados de las evaluaciones formativas realizadas por expertos, demoró un poco la presente publicación. Mientras tanto en muchos jardines ha continuado en la práctica uno de los hechos más preocupantes, como es la escolarización del preescolar. En efecto, se ha constatado que este nivel en lugar de influir en Básica Primaria, para rescatar la infancia del niño, se ha dejado influir por los vicios de la educación tradicional, que infortunadamente todavía está vigente en muchos planteles (p. 7).

Posteriormente se emitió un segundo documento -“Desarrollo del Niño y Algunos Temas relacionados con el Preescolar”-, parte complementaria del texto Currículo de Preescolar, que abordó lo concerniente al desarrollo de los niños y niñas en sus aspectos socio-afectivo, intelectual, de percepción, de motricidad, de lenguaje y de creatividad, así como se incluyó unos “temas relacionados con el preescolar” y las “áreas de formación” sobre los cuales se consideró que se debían trabajar con los niños y niñas de preescolar, como por ejemplo Educación Física, Educación Estética, Educación Sexual, Educación Religiosa, Ciencias Naturales y Salud, Ciencias Sociales, Prelecto-Escritura y Prematemática, describiendo además los propósitos de los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos a utilizar, entre otros. Sin embargo, se aclaró que “no sobra resaltar una vez más, que lo incluido aquí tiene como propósito apoyar la labor del docente. En consecuencia, deberá evitarse interpretarlo como programa para el niño” (MEN, 1986, p. 6).

A pesar de estas intenciones por contribuir en la proposición de orientaciones para encauzar el trabajo en el preescolar, la incursión de la preescolarización estuvo condicionada, además de la limitación del número de maestras en ejercicio, a la falta de materiales, de recursos didácticos y de espacios adecuados, pero ante todo, a la poca formación de las maestras de preescolar para adelantar sus prácticas pedagógicas en el aula, uno de los propósitos precisamente del Movimiento Pedagógico.

Hacia 1987, con base en las memorias publicadas del Congreso Pedagógico Nacional, se expresó que la educación preescolar no era “responsabilidad exclusiva de algunos sectores estatales y requiere compromiso y decidida participación de la familia, la comunidad y de muchas otras instituciones que pueden contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños” (Fecode, 1987, p. 45). Adicional a esto, se describió la preocupante situación que enfrentaba el nivel preescolar, en particular con relación a la cobertura y calidad, respecto a las cuales se dijo que “aunque se han realizado algunos esfuerzos importantes, la



educación preescolar en Colombia sigue siendo un privilegio, en tanto que solo se atiende al 10% de la población menor de 7 años” (p. 45).

#### 4. De las publicaciones en la Revista Educación y Cultura

Algunos artículos que se publicaron entonces, develaron cierta preocupación por los asuntos relacionados con la infancia, la educación preescolar y la condición de los maestros y maestras de preescolar. Entre ellos, apareció por ejemplo en 1984, en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores, el artículo de los investigadores del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, José A. Muñoz y Julia Inés Landazábal, “Acerca de la Educación de la Infancia”, en el que se resaltó que

[...] el niño debe ser visto como un sujeto cuya posibilidad primordial es la de ser culto (recuérdese que la palabra cultura se deriva de cultivo), pero al mismo tiempo al apropiarse de su cultura la rehace, es decir, lejos de pensar con Quintiliano en el niño cual “tabula-rasa”, en quien se labra al gusto o capricho del adulto. Entendemos que en el proceso de la vida el niño y el adulto son sujetos activos de su propia conformación. En este sentido no podemos afirmar que el niño sea repetidor, ni receptor pasivo; por el contrario como sujeto activo, es básicamente un creador y un legítimo portador de las creencias y valores de su grupo (1984, p. 72).

Otra de las publicaciones -“Educación Preescolar: Evolución, retos y alternativas” de Catalina Blanco, Marta Pinto e Inés Elvira Castaño-, divulgada en la revista Educación y Cultura N° 12 (1987), señaló que

[...] los Jardines Infantiles existen en Colombia desde comienzos de este siglo como experiencias aisladas de instituciones privadas extranjeras (Kindergarden). Muchas de estas instituciones emplearon en el trabajo con niños la experiencia “Montessori” muy de boga en el momento. La función social de dichos establecimientos era

la de educar a los hijos de la clase alta que carecían, hasta entonces, de entidades educativas especializadas en la educación de los niños. Paralelamente existían centros de atención para niños pobres pero con carácter eminentemente asistencial a cargo de instituciones religiosas (p. 15).

Posteriormente, en la revista Educación y Cultura N° 28 (1992), se publicaron diversos artículos que impulsaron con mayor potencia la necesidad de introducir el Grado Cero en la escuela pública, otro matiz de la preescolarización que se configuró en “la mejor alternativa para superar este problema en la población de escasos recursos y permitir que los niños lleguen a primaria con unas bases específicas: destreza manual y visual, coordinación de movimientos y desarrollo físico y mental” (*El Tiempo*, 1994, p. 15A). Entre ellos aparecieron “Grado Cero, planteamiento general” de Ligia Victoria Nieto Roa, para quien el Grado Cero surgió como una alternativa que buscó “dar mayor atención a y ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños y niñas de 5 y 6 años de edad en el país” (Nieto, 1992, p. 6), entre otros objetivos.

Unido a esto, Alfonso Tamayo Valencia publicó “El Preescolar, de un nivel asistencial a uno educativo”, en el que sostuvo:

Los estudios de educación preescolar no fueron establecidos en el país por una necesidad sentida de la comunidad pedagógica o científica, ni mucho menos porque los estudios sobre el niño y su entorno hubieran llegado a impactar positivamente en las altas esferas del gobierno. Su origen se debió más que todo a lo que Hugo Cerda llama el carácter asistencialista; constituyendo este hecho el primer fantasma contra el que hay que luchar pues, como dice este mismo autor, el preescolar se ha vuelto una modalidad que tradicionalmente ha sido definida como una suma indiscriminada de leyes, decretos, programas y técnicas pero sin objetivos, método, ámbito y una filosofía vertebrada que le sirva de base y soporte (1992, p. 10).

Según Tamayo la educación preescolar, además de enfrentar un problema de identidad, tenía serios problemas de cobertura, que era mucho menor que la de la primaria o la secundaria, y sin embargo menos atendida: “solamente un 7% de la población en edad preescolar es atendida en los jardines infantiles del estado y solamente 500 mil niños de 2 millones en esa edad, son atendidos por la modalidad en lo oficial y lo privado” (p. 10). Más aún:

Lo que más llama la atención cuando uno se acerca a buscar información sobre la educación preescolar es la diversidad de modalidades: el énfasis en los programas y su poco impacto en el sector. En efecto, 18 programas en modalidad técnica profesional, 5 programas técnicos y 15 licenciaturas, nos muestran que el propósito y la misión de los estudios es ambiguo y que los diferentes currículos en cada una de estas modalidades y entre cada una de estas instituciones no es homogéneo. De otra parte, mientras se legisla profusamente sobre el niño, la realidad concreta es bien diferente: la niñez sigue sufriendo el abandono, la indiferencia y todo el peso de la descomposición social (p. 10).

Sin embargo, esto refleja la existencia de insuficientes estudios históricos y pedagógicos orientados a describir las condiciones que impulsaron la participación del sujeto docente de preescolar de la escuela pública en las discusiones y debates del Movimiento Pedagógico. Más aún, a pesar de la existencia de algunos trabajos realizados en el país, que han abordado ciertos asuntos relacionados con la preescolarización de la educación -entre los que se destacan los trabajos efectuados por Hugo Cerda, Graciela Fandiño, Astrid Cújar de Velásquez, Graciela Rodríguez Poveda y Leonor Jaramillo-, son pocas las referencias que en ellos se hace a la procedencia del sujeto docente de preescolar y a su participación en el Movimiento Pedagógico Nacional, a las maneras como se constituyó en una nueva subjetividad en la escuela y a las transformaciones que provocó su advenimiento. En algunos casos, no

solo se lo suele mostrar como una subjetividad continua y natural que siempre ha existido, que ha permanecido inmutable e invariable en la historia de la educación colombiana, describiéndolo sin denotar la complejidad de su florecimiento, sino que en otros casos su historia permanece invisible, se lo revela como un hecho más en el devenir de la escuela sin dar cuenta de las múltiples mutaciones que generó su introducción y en particular su presencia en el Movimiento Pedagógico.

### **5. La actuación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico**

Hablar de la actuación de los maestros y maestras de preescolar público en los debates, reivindicaciones y propósitos del Movimiento Pedagógico en Colombia, es un asunto que se torna difuso al momento de describirlo. Para comienzos de los años noventa, el sujeto docente de preescolar, el “pedagogo infantil” -como se denominó entonces-, fue descrito como una subjetividad

(...) [que] escoge su profesión porque adora los niños, porque esto le va a servir cuando sea madre, porque es una carrera sin matemáticas y porque siempre es bueno un diploma que certifique el paso por la Universidad. Como concepción de la educación infantil el maestro se convirtió en un aprestador de aprestamientos: el niño no está “suficientemente grande” para aprender, esto corresponde a la primaria. Entonces la educación preescolar lo apresta mientras pueda llegar a aprender. Así, hace clases o actividades de aprestamiento a la lectoescritura, al cálculo, a las nociones de ciencia, etc. De suerte que el maestro preescolar se queda en el hacer. Tiene los mejores repertorios de rondas y canciones. Está armado de una buena cantidad de fichas para todas las áreas. Sabe planear con anterioridad para los niños y sigue ordenadamente lo consignado en los parceladores, con el agravante de la competencia entre instituciones, porque su prestigio está

determinado por el número de niños que ingresan al “colegio grande” después de exhaustivos exámenes sobre los colores, formas y tamaños, los números hasta el 20 -aunque parece que cada año van aumentando-, las letras, etc. (Hurtado, Jiménez & Salinas, 1990, pp. 99-100).

En cuanto a sus prácticas pedagógicas se manifestó que reflejan

(...) una marcada tendencia a la prematura adquisición de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, desconociendo las verdaderas necesidades y posibilidades del niño en esta edad. En muchas instituciones formadoras de docentes para este nivel hay falta de claridad sobre los requisitos y objetivos de sus programas a fin de que puedan dar respuesta a las necesidades específicas. Las condiciones de pobreza y privación en que viven millones de niños colombianos ponen en peligro su vida y limitan en forma grave y permanente sus posibilidades de crecimiento y desarrollo (Fecode, 1987, p. 45).

Ahora bien, en 1983 se adelantó el trabajo de tesis de Maestría “Características de la Educación Pre-escolar de las Escuelas Oficiales del Sector Nacional y Distrital que funcionan en Bogotá Distrito Especial”, realizado por María Inés Martínez de Carrera, en el que después de un análisis riguroso en ciertas instituciones educativas del Distrito Especial, se describió la condición de la floreciente preescolarización en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Bogotá. A través de este estudio, y con base en el informe “Relación de pre-escolares distritales” llevado a cabo por Martha Leonor Sierra de la Dirección de Investigación para la Educación del Centro Experimental Piloto DIE-CEP, se pudo reconocer que

(...) en cuanto a la educación pre-escolar, hasta el momento Bogotá cuenta con 171 centros repartidos en 93 escuelas o concentraciones escolares que funcionan en dos jornadas, así: 76 en la jornada de la mañana y 95 en la jornada de la tarde (Martínez, 1983, pp. 3-4).

Con ello, se dio a entender que la educación preescolar en las escuelas oficiales de la ciudad se ofrecía en un número reducido representado en un “8.7% del total de los centros de educación pre-escolar que funcionan en Bogotá, el resto está en manos del sector privado” (p. 10). Al respecto, se dijo que los centros de pre-escolar del sector oficial estaban estructurados por niveles básico y preparatorio en

(...) los de carácter nacional, mas no en los del Distrito. Además de su estructura, difieren en cuanto a manejo, distribución y utilización de recursos, adecuación de planta física, dotación de recursos didácticos, recursos humanos (falta personal especializado), organización, programación y planeación (p. 11).

En cuanto a los maestros y maestras de preescolar públicos, se mencionó que debían poseer una serie de características para ejercer dicha función; entre ellas aparecieron:

-La personalidad: Esta característica es fundamental porque en ella juegan un papel importante la responsabilidad, la formación moral y profesional. Estas características se reflejarán en los niños, ya que ellos son por excelencia imitadores de los valores del maestro. De allí la importancia de que el maestro esté en constante superación, actualización y perfeccionamiento para que llegue a convertirse en el líder de la educación para el grupo que ha tenido que dirigir. Por ser el maestro el formador; de hombre del mañana, en coordinación con los padres de familia, es de suma importancia que sea el modelo para la comunidad con su ejemplo, su responsabilidad, su profesionalismo y su ánimo de servicio frente a ella. - Autoridad: Está respaldada por eficiente trabajo, por el respeto a los demás y el prestigio que se debe sostener sobre bases de preparación científica, cualidades personales y servicios a la comunidad. Se puede tener autoridad cuando se sabe lo que se desea, cuando se tienen fines y objetivos claros frente a su labor, cuando el individuo conoce el

concepto de valor de la persona humana y cuando respeta al niño como alumno y como persona; cuando se gana por mérito la amistad y la colaboración, cuando se dan soluciones acertadas a los diferentes problemas y se orienta en forma profesional cada situación y cada caso particular. Se anotó la importancia de la autoridad en pre-escolar para responder en forma acertada y precisa a cada interrogante hecho por los pequeños y que exige una respuesta exacta (p. 84).

Sin embargo, en este estudio tampoco se hizo referencia alguna a la participación de profesores y profesoras de preescolar público en el Movimiento Pedagógico Nacional; la información allí contenida no fue suficiente para dar cuenta de este acontecimiento, pues uno de los mayores obstáculos y resistencias que enfrentó -en particular la preescolarización en la escuela pública colombiana-, fue la poca presencia de maestras de preescolar, y ello influyó en su activación dentro de esta movilización. Al respecto, se señaló que ante la inexistencia y falta de maestras para atender a los niños y niñas de preescolar dentro de la escuela pública, a muchos sujetos docentes de primaria se les propuso integrar este nuevo cuerpo pedagógico inexistente hasta el momento. Para ello, muchos maestros y maestras iniciaron su formación profesional en educación preescolar en diversas instituciones y universidades de la época, pero además, el gobierno incentivó esta creación ofreciéndoles un 15% sobre su salario a las maestras vinculadas con el trabajo preescolar y la atención a los niños y niñas en esta edad. Dicha formulación se materializó en la promulgación del decreto 294 de 1983, en el que se fijó mensualmente “para los maestros de enseñanza pre-escolar, la asignación básica mensual que corresponda a su grado en el escalafón, más el quince por ciento (15%) de la asignación básica mensual”. Sin embargo, ello “despertó rivalidades entre los maestros porque se consideró que las maestras de preescolar trabajaban poco, no enseñaban, se la pasaban jugando y además con sobresueldo” (Álvarez-Mantilla, 2013, p. 2).

## 6. Epílogo

Como se observó, la existencia de insuficientes estudios históricos orientados a la descripción de las condiciones que impulsaron la participación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico, es una posibilidad para iniciar nuevas y distintas exploraciones en búsqueda de develar lo acontecido en relación con su actuación en esta movilización pedagógica; pero además, es una oportunidad para rastrear las transformaciones que provocó su emergencia en la escuela en general, asuntos que permanecen aún en el olvido de la historia de la educación colombiana y del Movimiento Pedagógico, para con esto otorgarle un estatus distinto y un reconocimiento en la configuración de un nuevo modo de ser de la educación, del maestro o maestra y de la escuela pública.

### Lista de referencias

- Álvarez-Mantilla, M. (2013, abril). *Entrevista*. Bogotá, D. C., Colombia.
- Blanco, C., Pinto, M. & Castaño, I. (1987). Educación preescolar: evolución, retos y alternativas. *Revista Educación y Cultura*, 12, pp. 15-20.
- Cárdenas-Forero, O. L. (2014). *La Preescolarización del Niño en la Escuela Pública Colombiana (1960-1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (1984). El Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 1, pp. 6-7.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (1987). Congreso Pedagógico Nacional. *Revista Educación y Cultura*, 11, pp. 37-45.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7 (23), pp. 433-440.
- Hurtado, R., Jiménez, A. & Salinas, S. (1990). Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las facultades de educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 3, pp. 88-106.

- Martínez-Boom, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. I. (1983). *Características de la educación preescolar de las escuelas oficiales del sector nacional y distrital que funcionan en Bogotá, Distrito Especial*. Tesis de grado, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1986). *Currículo de preescolar. Documento 2. Desarrollo del niño y algunos problemas relacionados con el preescolar*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.
- Muñoz, J. A. & Landazábal, J. I. (1984). Acerca de la educación de la infancia. *Revista Educación y Cultura*, 2, pp. 71-76.
- Nieto, L. V. (1992). Grado cero, planteamiento general. *Revista Educación y Cultura*, 28, pp. 5-8.
- Peñuela, D. M. & Rodríguez, V. M. (2011). *Movimiento Pedagógico Colombiano: Realidades, Resistencias y Utopías*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, A. (1992). El preescolar, de un nivel asistencial a uno educativo. *Revista Educación y Cultura*, 28, pp. 9-12.

