



EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE GILMA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

The child and preschool education in the
pedagogical thought of Gilma Martinez
Martinez

...

A criança e a educação pré-escolar
no pensamento pedagógico de Gilma
Martínez Martínez

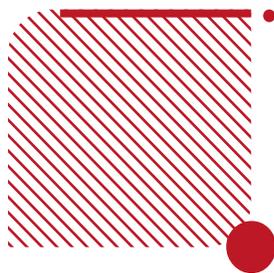
Por:

Óscar Leonardo Cárdenas Forero¹

Universidad del Tolima,
Bogotá, Colombia.

olcardenasf@ut.edu.co

 0000-0003-4894-7888



Recepción: 18/08/2023 • **Aprobación:** 26/02/2024

Resumen: Incursionar en el pensamiento de la pedagoga colombiana Gilma Martínez, en una perspectiva histórica efectiva, que significa observar minuciosamente sus postulados para luego tomar distancia y establecer análisis que no van a estar fundados en constancias históricas, se convierte en el propósito de este documento. A través de la inmersión en sus discursos, se procura, con las debidas precauciones, develar, específicamente, las elaboraciones que se produjeron alrededor del niño y de la educación preescolar. Con su uso como lugar de enunciación, se busca establecer su vigencia o posible pertinencia de tener en cuenta en la comprensión de acontecimientos como la irrupción contemporánea de la primera infancia como un objeto del discurso. Conforme con esto, se logró distinguir que, durante la segunda mitad del siglo XX, se puso de manifiesto la emergencia de un modo distinto de comprensión de los niños y de su educación, el cual se venía instalando en la época y modificó el saber, las prácticas, las instituciones y las relaciones con la infancia. En conclusión, por su posición dentro del discurso hegemónico, se convirtió en un lugar de producción discursiva que impulsó y permitió develar el establecimiento de una práctica singular sobre la educación de los niños, la educación preescolar, con la que se introdujo un saber específico que comenzó a dotar de un valor específico a la infancia.

Palabras clave: Niños en edad preescolar; Pedagogía; Educación; Saber; Historia.

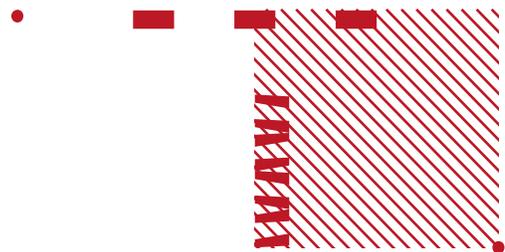
Abstract: The purpose of this document is to delve into the thinking of the Colombian educator Gilma Martínez, in an effective historical perspective, which means observing her postulates in detail in order to then take a step back and establish analyses that are not based on historical evidence. By immersing ourselves in her discourses, we seek, with all due caution, to unveil, specifically, the elaborations that took place around the child and preschool education. By using them as a place of enunciation, the aim is to establish their validity or possible relevance to be taken into account in the understanding of events such

as the contemporary emergence of early childhood as an object of discourse. Accordingly, it was possible to distinguish that, during the second half of the 20th century, the emergence of a different way of understanding children and their education, which was taking hold at the time, became evident; this changed knowledge, practices, institutions and relations with children. In conclusion, due to its position within the hegemonic discourse, it became a place of discursive production that promoted and made it possible to reveal the establishment of a singular practice on children's education, preschool education, with which a specific knowledge was introduced that began to give a specific value to childhood.

Keywords: Preschool children; Pedagogy; Education; Knowledge; History.

Resumo: O objetivo deste documento é aprofundar o pensamento da educadora colombiana Gilma Martínez, em uma perspectiva efetivamente histórica, o que significa observar detalhadamente seus postulados para, em seguida, dar um passo atrás e estabelecer análises que não se baseiam em constâncias históricas. Ao se mergulhar em seus discursos, busca-se, com a devida cautela, desvelar especificamente as elaborações produzidas em torno da criança e da educação pré-escolar. Ao utilizá-las como lugar de enunciação, objetiva-se estabelecer sua validade ou possível relevância a ser levada em conta na compreensão de eventos como a emergência contemporânea da primeira infância como objeto de discurso. Dessa forma, foi possível distinguir que, durante a segunda metade do século XX, tornou-se evidente o surgimento de uma maneira diferente de entender as crianças e sua educação que estava se consolidando na época. Isso mudou o conhecimento, as práticas, as instituições e as relações com as crianças. Em conclusão, devido à sua posição no discurso hegemônico, tornou-se um lugar de produção discursiva que promoveu e tornou possível revelar o estabelecimento de uma prática singular na educação infantil, a educação pré-escolar, com a qual foi introduzido um conhecimento específico que começou a dar um valor específico à infância.

Palavras-chave: Crianças em idade pré-escolar; Pedagogia; Educação; Conhecimento; História.





Esta obra está bajo la [licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Cárdenas Forero, O. L. (2024). El niño y la educación preescolar en el pensamiento pedagógico de Gilma Martínez Martínez. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (9), e20313173. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i09.13173

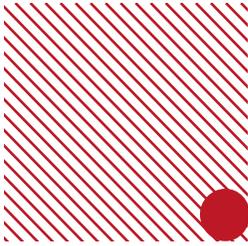
Información de proveniencia del artículo

Este documento es producido en el marco de la tesis de investigación doctoral “Los primeros años de vida importan: la emergencia de la primera infancia”, del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE), dirigido por el Dr. Alberto Martínez, a quien el autor agradece sus valiosas contribuciones y aportes.

Introducción

En 1979, Carlos Lleras Restrepo, hablando de educación preescolar en Colombia, hizo una provocadora pregunta: “¿Cuándo empieza la educación institucional del niño?” (p. 10). Este cuestionamiento le permitió reconocer que, un sistema educativo que no contemplara como elemento esencial a la educación preescolar, era “obsoleto”. Para esa misma época, la pedagoga y asesora del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Gilma Martínez Martínez, considerada “[...] una de las figuras más representativas de la educación preescolar” (Restrepo, 1979, p. 11), insistía, a través de sus discursos, no sólo en esa necesidad de iniciar la educación institucional de los niños, sino en instalar una comprensión distinta alrededor del niño colombiano.

Con su pensamiento, instalado en el discurso hegemónico y oficial, procuró ser “[...] una voz de aliento al personal docente que labora en medio de grandes dificultades en los campos, las poblaciones, las ciudades” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4). Y, por el lugar que ocupaba con el discurso, hegemónico y oficial, contribuir a situar la idea de una educación de los niños, en la forma de la educación preescolar, tanto para los niños que “[...] teniendo hogar, carecen de escuela y están condenados al analfabetismo” (El Tiempo, 30 de noviembre de 1958, p. 4); como para aquellos que se consideraban un “oprobio nacional” (El Tiempo, 16 de enero de 1958, p. 4).



Lejos de promover una educación infantil concentrada, exclusivamente, en la formación moral y religiosa, en el amoldamiento de la conducta y en el infundir “buenos hábitos” en los niños, o una educación enfocada únicamente en la sociabilidad, especialmente de aquella población de niños que deambulaba por las calles provocando malestares en el orden social y que convirtió a los jardines infantiles en “preventivos de la delincuencia infantil” (Gómez, 1941, citada en Martínez, 2001), Gilma Martínez procuró fundar un “estilo de pensamiento” diferente; instaurar una forma de educación de niños singular, que se orientó, entre otras cosas, a “[...] estimular y dirigir el complejo mundo emocional e intelectual de los pequeños discípulos” (Martínez, 1968, p. 1), y por la transformación del modo de enunciar, de funcionar y de comprender la educación infantil en el país.

Según De Galán (1972), Gilma Martínez fue posicionándose por su labor como una de las grandes pioneras en el camino de “abrir los ojos” de la sociedad colombiana a los niños en edad preescolar²; recurriendo a la divulgación, a través de cada una de sus obras pedagógicas, conocidas como “[...] el programa más completo que en la materia se haya intentado en el país sobre educación preescolar” (p. 3B), de las bases, de los objetivos y de las características de una educación preescolar que iba a funcionar como una estrategia complementaria de educación, de cuidado y de control de la pobreza; y a “[...] facilitar a los educadores y padres de familia la comprensión de una etapa que es, sin duda, de la mayor trascendencia en la formación del individuo” (Martínez, 1971, p. 13)³.

Su idea “progresista” de educación preescolar para la época, se materializó en una forma de intervención temprana sobre los niños, enfocada a resaltar “[...] la trascendencia que tienen los primeros años de vida del ser humano en la sociedad presente y en la suerte futura [de] la nación” (El Tiempo, 1971, p. 34); y que se empleó como una estrategia para dirigir, capturar e intervenir prematuramente a los niños sin escuela, en estado de pobreza y de abandono⁴; sector de la población que, para el momento, poseía un hogar, pero no tenía escuela y que, por ende, podrían ser inducidos al analfabetismo, o que provocaba grandes males sociales sobre los que se debía actuar, a fin de controlar los riesgos que estas situaciones ocasionaban.

Con esta emergente concepción de la educación preescolar, Gilma Martínez procuró otorgarles otro carácter y otra condición a los niños. Por ello les atribuyó el derecho a ser felices (Martínez, 1966) y unas cualidades como la ternura, la candidez y la inocencia, así como unas capacidades mentales susceptibles de desarrollarse a través de la educación; lo que produjo la creación de una

subjetividad particular: “el niño colombiano”, al que fue *necesario* no solamente atender, cuidar, sociabilizar y proteger, sino educar, esto es, “humanizar”. Y, al que, además, se le relacionó y se lo contuvo en la “edad preescolar”, escolarizándolo prematuramente como condición para *relievar*⁵ su valor humano y social.

A través del pensamiento de Gilma Martínez, se percibió la insistencia a dotar a los niños de una “naturaleza infantil” (Noguera y Marín, 2007) y unas facultades “en el orden intelectual, sensorial, físico, social y emocional” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1974, p. 13), que hasta entonces no se le reconocían o se valoraban a aquella población infantil, facultades susceptibles de ser desarrolladas mediante el ofrecimiento de múltiples oportunidades en los espacios de los jardines infantiles. ¿Acaso este ideario, en procura de instalarse, alguna injerencia tendría en la constitución del “niño rey”; es decir, de ese niño que, hoy desea “salirse con la suya” y que intenta “imponer su criterio y sus deseos por encima de los demás” (Gil, 2017, párr. 1)?⁶ ¿O quizás con el advenimiento de la primera infancia?

Irrumpir en su pensamiento se convierte en una posibilidad analítica que permite problematizar ese interés inusitado por producir discursivamente una niñez a la que se le comenzaron a conceder unas cualidades específicas, a la que se la humanizó, a la que se alejó de su condición de niño que deambulaba por las calles y que se consideraba una “lacra social” (El Tiempo, 16 de enero de 1958, p. 11), repudiado y “desprotegido”, provocador de los malestares que afectaban el orden social; una condición que se podía, según Martínez, intervenir a través de la educación preescolar, por medio de la cual se podía no sólo proteger, atender y educar, sino hacer de esta niñez, una subjetividad frágil, quebrantable e inocente.

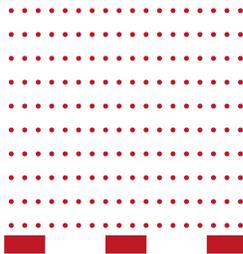
Por ello, Gilma Martínez, más allá de promover una educación temprana centrada en sacar al niño de su ignorancia y de castigarlo por “sus malos instintos a fin de enderezarlos y llevarlos por el buen camino” (Rodríguez, 1962, p. 4), procuró intervenirlos, ordenarlos, encerrarlos, amoldarlos e instruirlos para que funcionaran conforme a las exigencias y los requerimientos socialmente aceptados y establecidos entonces⁷.

Para esta pedagoga, la educación preescolar debía encaminarse a rodear al niño de un ambiente favorable, a capacitarlo para que se bastara a sí mismo y a dotarlo de experiencias suficientes para desarrollar sus sentidos y su mente (Martínez, 1971). Para desarrollarlo integralmente “[...] en sus aspectos físico, y de salud; mental y de desarrollo sensorial; social y moral, así como de equilibrio emocional” (MEN), 1974, p. 51). Martínez consideraba que, de este modo, se iba a facilitar la “[...] adaptación a la vida escolar” (Martínez, 1971, p. 15) del

niño y a garantizar su desarrollo sensible, el de sus facultades mentales, el de su maduración emocional, así como la “formación oportuna de hábitos de salud, de conducta social y de trabajo” (Martínez, 1971, p. 16).

Concibió fundamental en este camino, diferenciar la educación preescolar “natural”, es decir, aquella sin claridad en sus propósitos “espontáneamente, sin recursos especiales, con la guía del instinto, por los padres de familia en un alto volumen de población dentro de los grupos de menores ingresos económicos y por consiguiente de muy bajo índice de desarrollo cultural” (Martínez, 1970, p. 2), de la educación preescolar “sistemática”, muy bien atendida “[...] tanto por la iniciativa privada como por el estado en menor escala, que sirven a un núcleo de altos y medianos ingresos y de apreciable grado cultural” (Martínez, 1970, p. 2).

Quién iba a pensar que, entre estas dos formas de existencia de la educación preescolar se instauraría aquella subjetividad infantil que concibió Gilma Martínez y que adoptó en su discurso pedagógico la forma del *niño colombiano*; un sujeto al que se le debía proteger, educar, considerar, tratar con afecto, resaltándole su valor humano y social, y su representación “[...] como realidad y como futuro de la patria” (Martínez y Bernal, 1969, p. 4). ¡Qué complejas condiciones se le empiezan a atribuir a los niños!



El ideal de educación preescolar ya no iba a estar exclusivamente dirigido a amoldar la conducta infantil, para instruirlo en los “hábitos buenos”, para brindarle un buen trato y unas buenas costumbres (Bejarano, 1929); para moralizarlo, para disciplinarlo o para castigarlo cuando la situación lo conviniera, sino que la intención se enfocaría al ingresarlo al jardín infantil, a organizarlo, a controlarlo y, en especial, a humanizarlo, a través de una forma singular de educación preescolar, al considerar intempestivamente al niño en la “más viva expresión” de la patria (Martínez, 1968).

Así las cosas, las líneas narrativas del pensamiento de Gilma Martínez permiten pensar de otro modo a la niñez y a las prácticas que sobre ella se desplegaron entre la década del sesenta y de los ochenta. Considerar que, no siempre hubo una preocupación social por la infancia y un deseo *natural* por educar tempranamente a los niños y con esto, analizar si posiblemente, estas prácticas tuvieron alguna implicación y gestaron las condiciones para que hoy emergiera la primera infancia o, por el contrario, ninguna injerencia tuvieron y ni siquiera lograron *anticipar* lo que se iba a gestar en el presente.

Metodología

Para incursionar en el discurso pedagógico de Gilma Martínez, y procurar unos análisis distintos, es fundamental investirse de unos ropajes y un enfoque que le permitan al investigador contribuir a problematizar, desnaturalizar y cuestionar aquello que, en términos de prácticas discursivas y no discursivas, se instala como verdad. Se irrumpe en las fuentes documentales con el propósito de “reírse de las solemnidades del origen” (Foucault, 1997, p. 19), para perderse y dejarse sorprender con lo aparece, y con lo que va adquiriendo la forma de enunciado. Un hecho que posibilitará, a su vez, aproximarse a comprender los modos particulares como se enunciaron tanto el niño y su educación. En este sentido, siguiendo a Vásquez (2021), “El problema es un obstáculo, una dificultad que el pensamiento experimenta, no en relación a [sic] algo externo [...] sino en relación consigo mismo” (p. 72).

Asumir el problema así instala una forma distinta de pensar al niño de preescolar, de instaurar relaciones y análisis distintos a los efectuados hasta el momento por las historias tradicionales y de convertir el estudio en un “diagnóstico del presente” que procura, siguiendo a Deleuze (2002), establecer no relaciones. Esto significa pensar *de otro modo* un acontecimiento, para formular otros horizontes analíticos y para constituir una opción epistemológica y metodológica que explore en los documentos de la época las mutaciones, las rarezas, lo imperceptible, lo impensable, lo singular, lo eventual y lo contingente; mostrando cómo unos discursos convirtieron en objeto a la infancia, al niño de preescolar. Siguiendo a Martínez (2012), formular “[...] otro modo de pensar y de proceder en el análisis histórico que interroga la obvedad de los hechos para poder detenerse en los deshechos” (p. 57).

En esta medida, los principios de perspectivas como la arqueo-genealógica aportan elementos para elaborar este tipo de investigaciones y de análisis, ya que, como forma de proceder, permite la construcción de una historia efectiva, que “no teme ser un saber en perspectiva” (Foucault, 1992, p. 22). Es una historia de lo discontinuo y de los bordes, en la que se “[...] pregunta por cómo se llegó a ser de una determinada forma, no para enjuiciar sino para conocer el funcionamiento de los modos de producción de sujetos” (Buitrago, 2015, p. 173), que procura “discernir ese fenómeno en su singularidad” (De Lagasnerie, 2015, p. 26) y develar “[...] el momento en el que el pensamiento toma distancia de los hechos establecidos, de las mentalidades y representaciones vigente, planteándolos de otro modo” (Vásquez, 2021, p. 73).

En síntesis, el objeto del estudio entonces se orienta a elaborar una historia efectiva. Con inmersiones distintas a las establecidas y a las efectuadas en muchos de los documentos que abordan esta problemática; tomando distancia, precisamente de ellos, para hacer análisis diferentes, en los que se dispersa lo que aparece ordenado y que desembocan en la elaboración de otras comprensiones y explicaciones. Una historia del presente, que se somete “a la prueba de la realidad y de la actualidad” (Foucault, 1999, p. 348), que asume una “actitud experimental”, cuya pretensión no sea la producción de una narrativa radical y global ni mucho menos trazar una linealidad histórica o de elaborar un trabajo apologético o en defensa de la infancia, del valor y del sentido que se le dota o de la concienciación de la necesidad de su cuidado para legitimar su atención e intervención.

Discusión y resultados

El niño como valor humano y social

El pensamiento de Gilma Martínez irrumpió en una época en la que estaban presentes “hogares de niños abandonados, vagos y delincuentes” (Del Hierro, 1962, p. 106), que no cumplían con ser el primer elemento de formación, sino que, al contrario, “debido a su formación deficiente, a las costumbres malas, a la inmoralidad, se torna en un elemento nocivo, en un ambiente pernicioso, que lejos de cumplir un fin educativo arrastra al niño y lo coloca en situación fácil para delinquir” (Del Hierro, 1962, p. 106). Ante esto, los discursos médicos anunciaban que era fundamental reconocer la trascendencia de la escuela en la resolución de esta situación y en la construcción de una nueva manera de concebir a la niñez, pues, su misión, según Del Hierro (1962), era la “de ayudar al niño a estructurar su personalidad y a conocer los valores espirituales y morales, para poner así el cimiento de etapas posteriores de su vida” (p. 106). La medicina no solo exponía sus limitaciones frente a la resolución de un problema social, sino que les delegaba a la escuela y a la educación la responsabilidad de disiparlo.

Por ello, médicos como Álvaro López Pardo (1968), comenzaron a hablar sobre el “auge especial” de los jardines infantiles y la importancia de la educación preescolar⁸, por lo que, la educación preescolar empezó a ingresar al sistema educativo, no por la vía del discurso pedagógico, sino por los discursos de la medicina, de la criminalística y de la jurisprudencia, que consideraron que el problema de la infancia abandonada se debía enfrentar a partir de múltiples instancias.

Conforme a esto, Gilma Martínez formuló e impulsó la transformación de aquella forma de educación temprana que estaba establecida, para ubicarla como educación preescolar, un “[...] derecho que tiene el niño, aún desde antes del nacimiento

a que se le adopte o incorpore dentro de la sociedad como uno de sus elementos vitales” (Martínez, 1970, p. 1); inscribiéndola como “un hecho planteado por la misma existencia de la sociedad, inherente a su necesidad de supervivencia” (Martínez, 1970, p. 2), fijándole, como lo señaló Martínez, una intención más educadora, menos instructorista y formulista, centrada no solamente en el amoldamiento de la conducta infantil, sino orientada a la formación integral del niño y menos centrada en la enseñanza de información. A partir de estos enunciados, le otorgó un carácter fundamental a la observación atenta del niño, en forma continua y permanente, en todos sus aspectos, como un requisito esencial en el programa de actividades del jardín infantil (Martínez, 1971). Comprendiendo que, los niños facultados para concurrir al jardín infantil eran específicamente aquellos que estaban entre los “4½ años a 6½ años cumplidos” (Martínez, 1971, p. 14), certificados médicamente para vivir en comunidad y que vivieran cerca “del jardín infantil para evitarles viajes que los fatigan y les alteran el sistema nervioso” (p. 14). Con lo que se comenzaba, en cierta medida, a aportar consideraciones para resolver la pregunta que, más atrás, había planteado Lleras (1979): ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? (p. 10).

Sobre esta premisa, se incluye además que, los jardines infantiles debían constituirse en lugares con un doble carácter, es decir, el de hogar y el de escuela, en cuanto a su organización, disciplina, métodos de trabajo (Martínez, 1971)⁹. Por esto creía que, en este nivel “más que en cualquier otro, es indispensable la incorporación de la familia al planteamiento y desarrollo de programas de acción educativa” (Martínez, 1971, pp.13-14); de allí que, entre sus ideas exaltara el papel de la familia en el proceso formativo de los niños y que la educación preescolar debía abandonar su función exclusiva de rehabilitadora, de amoldadora y de reformadora de las conductas infantiles. La autora le asignaba unas funciones distintas que se iban a orientar a facilitar el desarrollo físico natural, a rodear al niño de un ambiente favorable¹⁰ para las manifestaciones de su vida emocional, a capacitarlo para que se bastara a sí mismo y para que fuera capaz de actuar con seguridad en sí y en los demás, tomando parte como elemento activo en sus trabajos de grupo y dotándolo de una variedad de experiencias suficientes y adecuadas a su edad para que desarrollara sus sentidos y su mente, enriqueciera su lenguaje y su capacidad expresiva (Martínez, 1971).

Así una de las metas que persiguió Gilma Martínez con la introducción de su pensamiento pedagógico fue

Intensificar la labor ya iniciada en el país para conformar una conciencia popular más nítida acerca de la trascendencia que tienen los primeros años de vida del ser humano en la sociedad presente y en la suerte futura de la nación”. (El Tiempo, 1971, p. 34)

Así como alterar la figura de niñez que aparecía instalada en la época. Es decir, un niño que se consideraba un “problema social”, al que se le debía amoldar la conducta, reprimir y eliminar, ya que era el factor causante de múltiples “males sociales”, como la delincuencia, la mendicidad y la vagancia, que perturbaban la tranquilidad y el orden social establecido.

Por esta razón, procuró “relievar el valor humano del niño” (Martínez, 1966, párr. 2)¹¹, desarraigándolo de su estado de “desagradabilísimo problema” en el que estaba inscrito y le configuraba en parte de una población de sujetos “[...] que el solo mirarlos produce náuseas, tanto por su estado antihigiénico como por su soez vocabulario y ademanes que se jactan de lucir en público” (El Tiempo, 1968, p. 3); para comprenderlo como un “ser humano” al que se debía educar, resguardar y cuidar, a través de un trato “más humano”, conmovido, compasivo y fraterno; brindándole una mayor consideración y respeto, un mayor afecto y una comprensión completa.

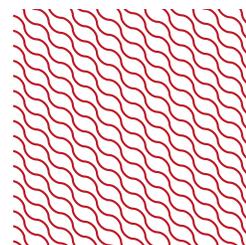
En este panorama incitó a la circunscripción del niño “como persona, sujeto y objeto de una atención integral [...], dentro de la libertad consagrada por la democracia” (Martínez, 1970, p. 1). Con su “captura” dentro del sistema educativo y escolar, el Estado, a través del pensamiento de Gilma Martínez, desplegó su poder e involucró a esta infancia desprotegida en las políticas de la utilidad social. No se debe olvidar que, una de las premisas instaladas desde hacía varios años en la época era que “El delincuente de hoy, será el obrero del mañana” (Arango, 1935, citado por Garcés, 2017, p. 285).

Más allá de este pensamiento, para Gilma Martínez era importante que, al niño se le ampliaran sus experiencias, enseñarle a vivir en paz con los otros y a convertirse en un recurso útil social, sintiendo “[...] la protección y el control de sus padres, pero siempre el afecto que lo guíe y le ayude a enriquecer sus experiencias” (Martínez, 1970, p. 2). De allí que considerara primordial “hacer algo eficaz por la niñez colombiana”, exaltando su condición de “realidad presente y como futuro de la patria, como promesa de la familia y como derecho individual de cada cual [...]” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4). Debido a esto, los jardines infantiles en el pensamiento de Gilma Martínez se reconfiguraron para comenzar a adquirir la forma de “planteles de puertas abiertas y mente igualmente amplia” (De Galán, 1972, p. 3B), en el que “[...] el niño tiene experiencias directas con los seres y las cosas, ejercita sus sentidos, desarrolla habilidades físicas, utiliza una rica variedad de materiales del medio ambiente, satisface sus necesidades de acción, aprende a convivir” (El Tiempo, 1971, p. 34). En consecuencia, se reveló que “el jardín no puede tener un espacio reducido, debe contar con flores, luz, aire, música, juguetes y todo lo que dé alegría a los niños” (El Tiempo, 1971, p. 34).

Lo anterior implicó, además, que la pedagoga se interesara en “renovar el espíritu y las prácticas” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4) en los planteles e instituciones preescolares, concentrando su función en “actuar siempre y más en unión del niño y sus características, aún en medio de las carencias comunes de nuestra escuela” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4). También se interesó en otros aspectos como la determinación de la edad del niño para su ingreso a la escuela infantil, la fijación del plan de actividades y de los materiales educativos a incorporar en la enseñanza, así como la capacidad de mejoramiento del profesorado, su voluntad de trabajo y su consagración a la infancia (Martínez, 1966).

Su preocupación se centró entonces en impulsar una “política de seguridad” sobre la infancia abandonada y exaltar en sus narrativas la importancia de enclaustrarla tempranamente en “instituciones de protección”, como los jardines infantiles, en los que era fundamental la observación constante y el examen de sus características por parte de la maestra infantil “desde el primer momento [...] en todas las actividades: frente a sus compañeros, a ella, a los útiles, juguetes y elementos propios y del plantel, dentro del aula, en los patios de recreo, en sus juegos” (Martínez, 1968, p. 23). De esta forma consideraba sus intereses y necesidades como una condición para determinar otra forma de ser de la infancia; es decir, una subjetividad infantil, que no fuera *imaginada* como una molestia social, sino como una infancia a preservar, pues, para Martínez esta era la etapa de “[...] mayor trascendencia en la formación del individuo” (Martínez, 1966, p. 1).

Además de esto, para Gilma Martínez, como para otros pedagogos de la época, era primordial determinar una edad específica para el ingreso de los niños a la educación preescolar, puesto que esto iba a posibilitar conjuntar, organizar, nombrar, ordenar y delimitar una población infantil a la que se le iba a regular de otro modo, empleando un tipo diferencial de mecanismos de subjetivación a los que tradicionalmente se activaban sobre la infancia en los jardines infantiles “preventivos de la delincuencia”. Por esta razón, esta edad de ingreso¹² estaba contemplada entre los cuatro años y medio y los seis años y medio, comprendiendo que, los niños que cumplieran este requisito para su inmersión en el sistema escolar adicionalmente debían poseer un estado de salud que les permitiera ser “aptos” para vivir en comunidad. Y, además, vivir cerca del jardín infantil “[...] para evitarles, viajes que los fatigan y les alteran el sistema nervioso [sic]” (Martínez, 1966, p. 2), ya que, para ella el niño se constituía en una subjetividad frágil y quebrantable a la que se debía proteger, no solamente amoldando su carácter, sino formándola a través de la educación. En este sentido, era esencial que la “conducta” del jardín infantil, y por supuesto, la de la maestra, se adecuara a las características particulares del niño y no como hasta el momento



venía ocurriendo; es decir, la preparación del niño a través del moldeamiento de sus comportamientos y la corrección de aquellas conductas que afectaban y obstaculizaban su sociabilidad. De allí que la formación infantil se encauzara al disciplinamiento conductual y a la formación de “buenos hábitos”, despertando “[...] en la niñez el concepto del respeto, de la moral y de sus obligaciones que como hijos de Dios y de Colombia deben llevar en su paso por la vida” (Gómez, 1941, citada por Martínez, 2001, p. 143).

De esta singular manera de proceder de la educación infantil se va a distanciar Gilma Martínez, pues va a considerar que “un trato más humano, de mayor consideración y respeto, de un más firme afecto” (Martínez, 1966, párr. 3) eran las acciones que iban a favorecer el reconocimiento y la comprensión “cabal” de una infancia distinta, a la que se le declaró el “derecho a ser feliz”; esto es, un “niño como valor humano”, al que se le debía oír y atender sus iniciativas, apoyándolo en la realización de “sus propias posibilidades” y llevándolo “[...] al cumplimiento de sus deberes y [estimulándolo] el ejercicio equilibrado de sus derechos” (Martínez, 1966, párr. 6); por lo cual, constantemente, a través de su discurso pedagógico, hacía un llamado a la población a estimular sus mejores valores, a motivar su interés y a despertar su curiosidad en la niñez (Martínez y Bernal, s.f.).

Así, más allá de un carácter eminentemente moralizante y religioso, Gilma Martínez le va a asignar a la educación preescolar un carácter político, en tanto se preocupa por sentar los “fundamentos democráticos y cristianos en la formación de su personalidad y en el temple de su carácter” (Martínez, 1966, párr. 6). Como se advierte, el niño creado por Gilma Martínez irrumpió para constituirse como “[...] alguien que se incorpora a la sociedad y empieza a sentir, pensar y actuar fuera del hogar y del afecto de sus padres” (Martínez, 1968, p. 23). Y para lograr su constitución, consideró necesario preocuparse por el “funcionamiento adecuado de los jardines infantiles en Colombia” (Martínez, 1966, párr. 1)¹³ y que la educación preescolar se concentrara, más allá de la exclusiva sociabilidad infantil, en el acondicionamiento para la escuela primaria.

Un jardín infantil para el niño colombiano

Para Gilma Martínez, la producción de esa nueva subjetividad infantil por la que apostaba requería que el jardín infantil se constituyera de un modo singular. Es decir, más allá de un espacio para la moralización, la formación religiosa, la sociabilidad y el amoldamiento de la conducta, en un ambiente “acogedor” y “apropiado” para que el niño llevara una vida feliz, que se materializaba en “un local amplio, bien ventilado rodeado de jardines, limpio, acogedor, realmente propio para la vida de actividad, de juegos y alegría” (Martínez, 1968,

p. 8), con “buena iluminación natural”, en condiciones de armonía, sencillez y limpieza, además de mostrar un buen gusto y sentido estético. Aspecto que se contraponía a lo evidenciado en la época, en donde los jardines infantiles se consideraban los lugares en los que se castigaba a los niños y se los obligaba a estar quietos (El Tiempo, 1971).

Conforme con ello, en esta intención por “brindar un ambiente de grata libertad, de comprensión y de alegría” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4) para todos los niños, sin distingo social alguno, en los que el juego y los juguetes dejaran de ser un “privilegio de los afortunados, o apenas fugaz alegría de Navidad” (Martínez y Bernal, s.f., p. 4), para Gilma Martínez era importante la incorporación de los materiales educativos enfocados a la enseñanza infantil. Porque con estos medios se evidenciaba en la época que los niños podían aprender, tener variedad de estímulos y experiencias directas con los fenómenos (Martínez, 1969). Y porque, a través de cada una de estas condiciones, “el niño tiene experiencias directas con los seres y las cosas, ejercita sus sentidos, desarrolla habilidades físicas, utiliza una rica variedad de materiales del medio ambiente, satisface sus necesidades de acción, aprende a convivir” (El Tiempo, 1971, p. 34).

Por esta razón incitó a “utilizar al máximo todos los elementos que generalmente se consideran sin valor” (Martínez y Bernal, 1969, p. 3), configurándose en una de las premisas para orientar el diseño de materiales educativos para el aprendizaje infantil. Para Gilma Martínez se consideraba primordial contar con estantes para la tienda infantil, una casa de muñecas, unos mecanos, cabaletes para dibujo, cajas para guardar el material, “libros de cuentos con bellas estampas en colores, láminas con temas infantiles” (Martínez, 1968, p. 12), algún instrumento musical para dirigir las actividades de canto, danza y para la iniciación de nociones musicales, como también “discos de cuentos, música infantil, brillante clásica y colombiana, también son indispensables” (Martínez, 1968, p. 14). Inclusive, que el decorado no estuviera recargado de motivos, sino que debían ser “muy bien seleccionados desde el punto de vista artístico” (Martínez, 1968, p. 10); manejando tonos claros, artísticamente combinados, y conformes con el desarrollo de las actividades, con las celebraciones, con los proyectos del barrio, de la región o de la patria, con la escenificación de historietas, con los personajes de los grandes cuentos, con siluetas de animales, con frisos diversos, con flores silvestres o con pequeñas plantas (Martínez, 1968). Adicionalmente, en este “ambiente estructurado” se debían incluir muebles cómodos, lavables, de fácil manejo, diseñados para los niños de cuatro a seis años. “Generalmente se prefiere la madera, o materiales metálicos y plásticos en vivos colores” (Martínez, 1968, p. 14), así como la introducción de materiales y utensilios como estereras y tapetes de fique, escobas, plumeros, cestas para papeles, estantes y perchas para los materiales educativos y la ropa; armarios destinados a guardar

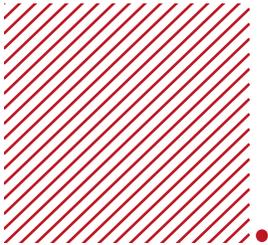
las pertenencias individuales y un botiquín con “curitas, merthiolate, algodón, analgésicos, esparadrapo, yodo, alcohol, sal de frutas, mentol, leche de magnesia, los niños deben familiarizarse con su uso” (p. 14), entre otros.

Por esto, para Martínez, los *materiales educativos* abarcaban “[...] todos los elementos reales o figurados, naturales o artificiales que en alguna forma sirven de medios para experimentar y para que los niños aprendan por su personal iniciativa o con la adecuada y discreta guía a la maestra” (Martínez y Bernal, 1969, p. 10). Los consideraba de gran valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto les proporcionaban a los niños nuevas y variadas experiencias, como también la posibilidad de “adquirir destrezas, hábitos, y capacidad de comprensión que lo preparen para desenvolverse con propiedad en el medio donde actúe y por consiguiente en la escuela” (Martínez y Bernal, 1969, p. 10).

Conclusiones

Esta inmersión en el pensamiento pedagógico de la educadora Gilma Martínez posibilitó elaborar una serie de cuestionamientos alrededor de una nueva forma de la niñez, particularmente en condición de desamparo (El Tiempo, 23 de diciembre de 1958, p. 11); el niño colombiano, un sujeto al que se le exaltó su valor humano y social mediante un trato más cordial y comprensivo, que irrumpió para *subvertir* una época en la que la niñez en condición de abandono era repudiada y a la que se la enclaustró en los jardines infantiles para prevenir los daños que le ocasionaba a la sociedad (vagancia, delincuencia, mendicidad). Haciendo de la educación temprana una estrategia moralizante y de amoldamiento de la conducta infantil, empleada para rehabilitar y para reformar a los niños.

Sin embargo, más allá de validar este modo de decibilidad y de factibilidad establecidas, Gilma Martínez promovió una concepción de niñez distinta, a la que le atribuyó una condición infantil que la distanciaron del rechazo social y la localizaron en un lugar y en un estatuto en el que se consideró fundamental su protección, atención y cuidado. Por tanto, esto permite cuestionar hasta qué punto discursos como el de Martínez han vinculado, en el tiempo, la instalación de un niño “obstinado, terco o caprichoso [...] que no acepta órdenes, ni sugerencias, peticiones, ni consejos. [...] un niño reacio a la obediencia y al cumplimiento de algunas reglas. [...] De todo desacuerda, y lleva la contraria” (Medina, 2020, párr. 4). O, por el contrario, contribuir a su actualización o a la incursión contemporánea de la primera infancia.



Referencias

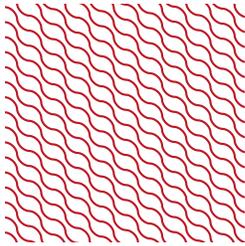
- Azuero de Muñoz, B. (1963). Jardines infantiles. *Revista Cultura. Segunda época. Secretaría de Educación de Boyacá*, (114), 333-3338.
- Bejarano, J. (1929). *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen. Conferencia dictada en el Teatro Municipal de Bogotá a beneficio de la Cruz Roja Nacional*. Editorial Minerva.
- Bossio, V. (23 de enero de 1971). De los 4 a los 6 años. Edad clave para aprender. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19710123&printsec=frontpage&hl=es>
- Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 8(17), 168-184. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/989>
- De Emilia. (31 de enero de 1958). Los niños del día. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19580131&printsec=frontpage&hl=es>
- De Galán, G. (24 de julio de 1972). Jardines infantiles: ¿Alguien ha pensado... en la soledad de los niños? *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19720724&printsec=frontpage&hl=es>
- De Lagasnerie, G. (2015). *La última lección de Michel Foucault, sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Hierro-Santacruz., C. (1962). Contribución al estudio de la delincuencia infantil y juvenil en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 7(2), 105-115. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48851/32678-120928-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición* (M. S. Delpy y H. Beccacece, Trads.). Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1968).
- El Tiempo. (16 de enero de 1958). Danza de las horas. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19580116&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (30 de noviembre de 1958). Danza de las horas. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19581130&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (23 de diciembre de 1958). Todavía hay establecimientos donde son golpeados los niños. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19581223&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (10 de noviembre de 1959). Educación infantil. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19591109&printsec=frontpage&hl=es>

- El Tiempo. (18 de julio de 1968). Con usted. Los gamines. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19680718&printsec=frontpage&hl=es>
- El Tiempo. (23 de enero de 1971). Cosas buenas y malas del kindergarden. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19710123&printsec=frontpage&hl=es>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). La Piqueta. (Trabajo original publicado en 1979).
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pretextos.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (3a ed.). Paidós.
- Garcés Hurtado, J. D. (2017). “El delincuente de hoy, será el obrero del mañana”. Políticas de la infancia y trabajo: instituciones, discursos, prácticas en Colombia (1920-1940). *Historia y sociedad*, (32), 285–315. <https://doi.org/10.15446/hys.n32.55512>
- Gil-Guerrero, S. (27 de febrero de 2017). *Niños que quieren salirse siempre con la suya*. Guía infantil. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/conducta/ninos-que-quieren-salirse-siempre-con-la-suya/>
- Libreros L., E. (8 de noviembre de 1959). Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- Lleras-Restrepo, C. (1979). La educación preescolar en Colombia. ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? *Revista Nueva Frontera*, 10-11. Hemeroteca Biblioteca Luis Ángel Arango.
- López-Pardo, A. (19 de julio de 1968). Temas médicos y sociales: Función del Jardín Infantil. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19680718&printsec=frontpage&hl=es>
- Martínez, M. E. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero “La Perseverancia”. *Trabajo social*, (3), 140–154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>
- Martínez-Boom, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. F. Barragán, A. Gamboa y J. E. Urbina (Comps.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (1a ed.). Universidad Francisco de Paula Santander. Ecoe Ediciones.
- Martínez-Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Editorial Aula de Humanidades.
- Martínez-Martínez, G. (1966). *Orientaciones sobre Educación Pre-escolar* (1a ed.). Ministerio de Educación Nacional. Sección de Educación Pre-escolar.
- Martínez-Martínez, G. (1968). *Su niño en el jardín infantil: sugerencias para los padres de familia y guía para los maestros de jardines infantiles*. Editorial Carbel.

- Martínez-Martínez, G. (1969). *Nivel pre-escolar: Materiales educativos*. Oficina de Inspección y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (2-7 de marzo de 1970). *Educación pre-escolar institucional*. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Nacional sobre familia, infancia y juventud, organizada en Bogotá por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, bajo el patrocinio de la UNICEF. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1971). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1979). *1970-1980. Década de la educación preescolar. Hoy el niño debe ser el eje de todo programa educativo*. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Martínez-Martínez, G., y Bernal-De Vera, M. (s.f.). *Materiales educativos. Nivel pre-escolar*. Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Martínez-Martínez, G., y Bernal-De Vera, M. (1969). *Materiales educativos nivel pre-escolar*. Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Medina, V. (10 de abril de 2020). La terquedad infantil. Niño testarudo. <https://www.guiainfantil.com/1355/la-terquedad-infantil-nino-testarudo.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1974). *Manual de organización educativa. Jardines infantiles*. Jefatura de Educación Pre-escolar. División de planteles educativos.
- Noguera-Ramírez, C. E., y Marín Díaz, D. L. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (53), 106-126. <https://doi.org/10.17227/01203916.7706>
- Prankl, L. (1951). Algo sobre la pandilla de menores. *Revista de la policía nacional*, (1), 40-45.
- Rodríguez A., L. M. (28 de agosto de 1962). Correo de El Tiempo. Tres oprobios nacionales. *El Tiempo*. <https://news.google.com/newspapers?nid=-N2osnxbUuuUC&dat=19620827&printsec=frontpage&hl=es>
- Vásquez-García, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso*. Dado Ediciones.

Notas

- ¹ Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Catedrático de la Universidad del Tolima, Bogotá, Colombia. Director del Grupo de Investigación “Historia de las Disciplinas Escolares” y coordinador del semillero de investigación “Historia de los saberes escolares en el preescolar”, adscritos y avalados por la Universidad del Tolima. Integrante del Colectivo Pedagógico “Maestros en Colectivo”. Índice H5: 55.
- ² Del mismo modo, Gilma Martínez consideraba que, “Colombia, como los demás países del mundo, vive un despertar de su conciencia acerca de la educación en general, así como frente al niño, sus problemas y búsquedas de soluciones. Todos los días registramos esfuerzos personales e institucionales en favor de la niñez colombiana” (Martínez, 1979, p. 1).
- ³ Para 1971, la psicóloga Victoria Bossio publicaba en el periódico El Tiempo el artículo “De los 4 a los 6 años. Edad Clave para Aprender”, en el que señalaba que, como resultado de los avances de la psicología, de la pedagogía y de la medicina pediátrica, particularmente, se había comenzado a formar una “conciencia pública” sobre la importancia que tienen los seis primeros años de vida o edad preescolar en la formación de la personalidad y futuro del individuo. De allí, según Bossio, de la preocupación que se suscitaba en el mundo entero, “por dar prelación a esta edad, tanto en los programas sociales y educativos como en el campo de la investigación científica” (Bossio, 1971, p. 39). Según la psicóloga, la “edad clave” del ser humano para aprender estaba entre los 4 y 6 años, reconociendo que este era “[...] uno de los períodos de mayor aceleración tanto en el desarrollo mental como el desarrollo social y emocional” (Bossio, 1971, p. 39).
- ⁴ Para Martínez (2015) “Los niños se empiezan a objetivar a partir del abandono. La denuncia de este problema va de la mano del reconocimiento de que los niños representan un bien que no podía desperdiciarse. Entender la infancia como acontecimiento es diferente que racionalizarla como representación. En este sentido, representar la infancia como población sirvió como coyuntura para definir nuevas funciones para el Estado. Desde la lógica del Gobierno económico se la señala como una etapa importante la vida del hombre, y a los infantes como miembros -al menos potenciales- del cuerpo social” (pp. 267-268).
- ⁵ El término “relievar” se toma en su “positividad” en el documento, es decir, como aparece *verdaderamente* explicitado en los documentos para significar, destacar y llamar la atención sobre la importancia de algo.



- ⁶ Precisamente, una de las denuncias que se venía haciendo en la época era la existencia de niños a los que “[...] les gusta estar todo el tiempo preguntando, molestando, contradiciendo. Aparte de entrar como monos y por encima de todos, quitar al abuelo o a la abuela, al personaje respetable, las tostadas del té o la fruta del almuerzo” (De Emilia, 1958, p. 5); un niño al que no se le podía decir algo, pues, se le podían causar “complejos” o volverlo “introvertido”; un niño al que “[...] no se le dice jamás: No interrumpa, ¡no sea maleducado! No pida continuamente y mucho menos coja lo que quiere pasando por sobre los otros. No pregunte más ni llegue más lejos, no pregunte nada. Lo que quiera saber pregúntelo en el colegio a sus profesores, que están en la obligación de saber qué les contestan. No nos siga contando lo que usted cree interesante, váyase a jugar. Váyase a su cuarto o al prado o donde quiera. ¿Ya saludó? Bueno, ahora lárguese y no venga a estarse tras de la puerta” (p. 5).
- ⁷ Según Del Hierro (1962), “En cuanto a los niños clasificados como vagos o delincuentes, es alarmante el bajo nivel de escolaridad que en ellos se registra. En tres mil casos de niños y ochocientos de niñas que por protección o rehabilitación fueron llevados a instituciones de Bogotá en los últimos meses, se registró el siguiente resultado [...] un porcentaje de analfabetismo del 25% de niños que tienen formación deficiente y un 25% de niñas que igualmente tienen formación deficiente, y un 25% de analfabetismo” (p. 106).
- ⁸ En un artículo publicado en el periódico *El Tiempo*, “Función del Jardín Infantil”, el doctor Álvaro López Pardo, hablando de la función de los jardines infantiles, cuestiona: ¿qué se puede esperar de una institución para niños en edad preescolar? señalando que, “la formación del niño antes de entrar a la escuela había sido función de la familia. Por lo tanto, definir hasta dónde una entidad debe colaborar con el hogar en esta labor, sin perjudicar o interferir sus funciones, es algo que merece un cuidadoso estudio. Las primeras instituciones tenían una clara función de guardería. Es decir, un lugar destinado a albergar a los niños pequeños que no podían ser atendidos por su familia o carecían de ella. Más adelante, con los adelantos de la psicología y de la pedagogía, se inició un movimiento tendiente a dar al niño una educación anterior a su ingreso a la escuela que le permitiera aprovechar mejor las enseñanzas de esta. Esas dos grandes finalidades, protección y educación, señalan los objetivos de las entidades para niños en edad preescolar. Según su origen cada institución va a dar mayor importancia a una o a otra. Sin embargo, una entidad moderna que se encargue de este problema, llámese Jardín Infantil, Guardería, o Kindergarden, no puede olvidar estos dos aspectos” (López, 1968,

p. 10). Con este tipo de disertaciones, y lo que se había enunciado en años anteriores, se podría afirmar que, respecto a la educación preescolar, aún en la época no había “una idea clara de cuáles pueden ser sus objetivos” (López, 1968, p. 10).

⁹ Años atrás, Azuero (1963), venía afirmando que “El Jardín Infantil debe perseguir los siguientes fines: Capacitar al niño para adaptarse fácilmente al medio, acostumbrarlo a servirse sin ayuda de los demás, formarle buenos hábitos de orden, aseo, obediencia, franqueza, sociabilidad, respeto, amor a la naturaleza, educación de la voluntad y el carácter, infundirle buenos sentimientos religiosos, desarrollar y educar los sentidos, desarrollar sus facultades intelectuales, acostumbrándolo sin esfuerzo a la vida de la escuela, a sentir cariño por ella y deseo de progreso. En resumen, debe preocuparse por el desarrollo integral: físico, moral, afectivo, social e intelectual, proporcionándole todos los estímulos, medios y oportunidades para que su desarrollo sea normal” (p. 333).

¹⁰ Desde años anteriores, respecto al ambiente, se venía enunciando que, “la probabilidad de que un niño se convierta en un criminal es siempre mucho más grande si se encuentra constante o frecuentemente en un ambiente que favorezca tal desarrollo. Si tal ambiente no daña a todos los niños, esto no se debe sino a muy variados factores favorables, como buena disposición interior del menor, padres o educadores o buenos amigos, pero, con todo, habrá mayor riesgo de un desvío que en un ambiente sano. «Ambiente» comprende mucho más que el mismo hogar; a pesar de que éste resulta de primordial importancia para la futura vida del menor, incluye también todo el barrio en que vive el niño, los lugares que visita con mucha frecuencia; su lugar de trabajo inclusive influye si vive en la ciudad o en el campo” (Prankl, 1951, p. 40).

¹¹ En 1971, en el marco de las “Orientaciones sobre Educación Pre-escolar”, Gilma Martínez acuñará nuevamente esta intencionalidad para la educación preescolar, sin embargo, le adiciona unos nuevos componentes, de una parte, considera que, es importante “relievar el valor humano y social del NIÑO” (Martínez, 1971, p. 11) y de otra, expone la categoría de “niño colombiano”.

¹² En 1959 apareció un informe elaborado por el profesor Eleazar Libreros, jefe de la Sección Primaria, presentado al Ministerio de Educación, en el que se manifestaba la necesidad de programar, agrupar, organizar y regular la educación *preescolar* en el país. En dicho informe se estimaba que “la edad propicia para ingresar al ‘Kindergarten’ es la de cinco (5) años. Esto hace posible que el párvulo tenga dos años lectivos de educación preescolar que, de ser adelantados en forma pedagógica, facilitará una escolaridad muy eficaz” (Libreros, 1959, p. 14).

¹³ Para ese momento se publicó en el periódico El Tiempo (1959) que “Tradicionalmente los jardines infantiles han sido entre nosotros sitios de ambiente amable, regidos por personas con mayor instinto maternal que pericia pedagógica, y en donde los chiquillos que ya empiezan a volverse insoportables en la casa encuentran ocasión de adquirir, jugando con plastilina, barrito y palitos, un cúmulo insospechado de conocimientos elementales pero decisivos. Para los padres, el ‘kinder’ es, como entre suspiros de gratitud los reconocen y ponderan las mamás, un alivio. Para los pedagogos realmente expertos, un periodo de importancia fundamental en la formación sistemática del niño. [...] El ‘kinder’ no debe tomarse como un pretexto para desentenderse de los chicos, durante unas cuantas horas diarias. Su labor es trascendental, como que implica el primer contacto del niño con la función docente. Su acertada organización y la sujeción a normas que la experiencia está recomendando como las mejores son las necesarias garantías de que esa base de la educación y la cultura será sólida y definitiva” (p. 5).

