

Notas para la configuración histórica de la pedagogía de párvulos en Colombia: aportes desde Martín Restrepo Mejía, 1888-1930

Notes for the Historical Configuration of Childhood Pedagogy in Colombia: Contributions from Martín Restrepo Mejía, 1888-1930

Miguel Ángel Martínez Velasco

email: miguel.martinez.velasco@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle. Colombia

Resumen: el artículo tiene por objeto analizar la configuración de la pedagogía de párvulos como un saber para educar a los niños y las niñas desde los tres hasta los siete años a partir del lugar de saber que ocupó Martín Restrepo Mejía en Colombia desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX. Se emplearon como fuentes tres de los principales libros escritos por Restrepo Mejía como superficies de emergencia de la pedagogía de párvulos. Metodológicamente se usó el enfoque histórico de la práctica pedagógica para dar cuenta de las relaciones de saber, poder y de subjetivación para educar a los párvulos desde el Plan Zerda y durante el periodo de la hegemonía conservadora. Como resultados se da cuenta de la coexistencia de la matrices racional y experimental para la configuración de la pedagogía de párvulos al interior del saber pedagógico colombiano. Finaliza el artículo presentando algunas reflexiones que posibiliten en la contemporaneidad incorporar las conceptualizaciones entre la enseñanza, el desarrollo y educación propias de la pedagogía de párvulos para educar a la primera infancia a la luz de la crisis de las sociedades disciplinares.

Palabras claves: educación de la primera infancia; escuela de párvulos; enseñanza; desarrollo del niño; docente de preescolar; historia de la educación.

Abstract: the purpose of this article is to analyse the configuration of childhood pedagogy used to educate children from three to seven years old from the place of knowledge that Martín Restrepo Mejía occupied in Colombia from the end of the 19th century until the third decade of the 20th century.

Three of the main books written by Restrepo Mejía were used as primary sources of emerging foundations for preschool pedagogy. Methodologically, the historical approach of pedagogical practice was used to account for the relationships of knowledge, power and subjectivation to educate children according to the Zerda Plan during the period of conservative hegemony. As a result, the coexistence of the rational and experimental matrices for the configuration of childhood pedagogy within Colombian pedagogical knowledge was achieved. The article ends by presenting some reflections that make it possible in the contemporary world to incorporate the conceptualizations between teaching, development and education typical of early childhood pedagogy in light of the crisis in disciplinary societies.

Keywords: Early childhood education; Nursery schools; Teaching; Child development; Preschool teachers; Educational history.

Received: 15/07/2020

Accepted: 30/12/2020

1. Introducción

Una mirada panorámica a las políticas públicas que se han venido produciendo en Colombia desde el año 2006 para la educación de los niños y las niñas desde los cero hasta los seis años¹, permiten dar cuenta de la institucionalización en nuestra sociedad de un dispositivo biopolítico para el gobierno del hombre a través de la Atención Integral de la Primera Infancia (AIPi). La vida infantil como objeto de la política (Giraldo, 2018) ha venido desplazando el lugar que históricamente ha tenido la enseñanza como *objeto de saber* al interior del saber pedagógico (Zuluaga, 1999), al maestro como sujeto portador y productor de saber pedagógico y a la escuela como institución *productora de saber* para educar a la primera infancia. En su lugar se ha instalado el concepto de *desarrollo infantil* como objeto de saber articulador, al *agente educativo* como sujeto de saber y el *centro de desarrollo infantil* como institución productora de saber.

La emergencia de la educación inicial como práctica de saber antes que un buen gesto de buena voluntad por parte del Estado hace parte de las estrategias de agenciamiento² que desde la segunda mitad del siglo XX se empezaron a desplegar para gobernar la vida de hombres y mujeres a través de la escolarización de los niños y las niñas. La objetivación de la primera infancia a través de las políticas de escolarización hace de ella una etapa de vital importancia para producir una experiencia infantil que haga de los niños y niñas «sujetos dotados de herramientas, habilidades, competencias» (Martínez y Orozco, 2012, p. 113), con el fin que ellos mismos se constituyan como sujetos al margen de la experiencia que portan los adultos-especialmente la que portan los maestros a través de la enseñanza-

¹ Ver <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>

² Algunos ejemplos de dicho agenciamiento como estrategia que se despliega para el gobierno de la vida tenemos la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), ratificado en Colombia por la ley 12 de 1991, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, UNESCO, 2000, Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, UNESCO, 2001, Estado Mundial de la Infancia, UNESCO, 2001-2016, Informe regional de monitoreo de Progreso hacia una Educación de Calidad-EPT-, UNESCO, 2003, Participación de la familias en la educación infantil latinoamericana, UNESCO, 2004, Currículo para el cuidado y educación de la primera infancia, UNESCO, 2004.

empleando el juego, el arte, la literatura, los lenguajes expresivos y la exploración del medio.

Hoy la agenda política incluye planes, programas y proyectos para la conducción de la vida, paradójicamente empleando la gramática escolar que ha producido escuela desde el siglo XVII para educar al hombre desde su más *tierna edad* (Martínez, 2015). Parafraseando al historiador de la pedagogía, Óscar Saldarriaga (2003) se apropian sus funciones colectivizantes, es decir aquellas que se despliegan para la «gestión de la población» (p. 138) infantil, pero se le niega a la escuela infantil la condición de saber para producir otras subjetividades infantiles a través del ejercicio de sus funciones individualizantes.

Tanto en la política pública como en las instituciones donde operan los programas de educación inicial se censura, invisibiliza y se le niega a la Pedagogía de Párvulos/Pedagogía Infantil su estatuto de saber, restringiéndola exclusivamente a un discurso para la preparación del niño y la niña a la escuela, desconociendo su historicidad para producir una serie de instituciones, de sujetos y de prácticas para educar ya no al adulto en miniatura como se le reconocía al niño antes del siglo XVII, sino al *párvulo* (Martínez, 2015) como un sujeto infantil que se configura discursivamente por medio de una *naturaleza infantil* (Marín, 2012) desde finales del siglo XIX, a partir de las relaciones que se han tejido entre los conceptos de enseñanza, aprendizaje, interés, formación, disciplina, experiencia, disciplina, crecimiento, desarrollo, crianza y aprestamiento para educar a la infancia. En su lugar se ha instalado las artes plásticas, las neurociencias (neurodesarrollo y la neuropsicología infantil), las ciencias de la salud (puericultura, nutrición y dietética), las ciencias sociales (antropología y sociología) y humanas (psicología y filosofía) y los estudios en infancias como saberes legítimos para la educación de la primera infancia en la contemporaneidad.

Siguiendo los análisis epistemológicos que propone Álvarez (2014) a partir de la obra de Michel Foucault, el artículo se sitúa en el posestructuralismo para desnaturalizar las pretensiones de verdades anteriormente expuestas y desde allí problematizar-desnaturalizar la condición de saber subordinado de la Pedagogía de Párvulos/Pedagogía Infantil, de la escuela y del oficio del maestro a través del enfoque histórico de la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999) y desde allí develar *otras verdades* que permitan analizar dicha condición e iniciar la recuperación de su historicidad para educar a la(s) infancia(s) en el presente. La exclusión de la pedagogía de párvulos para educar a la primera infancia nos condena a vivir en una amnesia crónica, de allí la imposibilidad de producir una tradición pedagógica colombiana a partir de la recuperación de la historicidad del saber pedagógico. Volver sobre la memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga y Herrera, 2006a; Zuluaga y Marín 2006b) para problematizar y reconceptualizar nuestro pasado-presente es una de las salidas para hacer frente a la crisis social, política y epistemológica que afrontan el oficio del maestro y la educación de la infancia.

En Colombia la historia de la pedagogía de párvulos es una línea de investigación histórica que apenas está germinando a partir de los trabajos de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Saldarriaga (2003), Martínez (2015), Martínez (2018), Martínez y Zuluaga (2020). La tensión entre la historia de las ideas pedagógicas e historia social (Saldarriaga, 2017) ha traído como consecuencia la exclusión del relato

histórico la historicidad de la pedagogía de párvulos, en su lugar se ha privilegiado las historias que centran en la *infancia como experiencia* (Marín y León, 2018) y la *escolarización de la infancia moderna y contemporánea* (Jiménez y Reina, 2019). Otro camino recorrido a destacar son las investigaciones que desde la historia intelectual (Méndez, 2016; Jiménez, 2017) han bordeado la educación de párvulos a través la obra de Don Martín Restrepo Mejía.

El artículo se instala en la empresa de recuperar un capítulo de la historicidad de la pedagogía de párvulos reescribiendo nuestro pasado-presente a partir del *lugar de saber* (Zuluaga, 1999, p. 149) que ocupó Martín Restrepo Mejía (1861-193?), pedagogo insigne de Colombia desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX. Como fuentes se analizaron tres importantes textos como superficies de emergencia de un saber que tomó por objeto la educación de los niños y las niñas desde los tres hasta los siete años. El primero corresponde al manual-reglamento titulado *Elementos de Pedagogía. Obra adaptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción Pública*. Fue editado tres veces: 1888, 1905 y 1915. Oficialmente fue el manual-reglamento que se adoptó durante los periodos de la regeneración (1886-1900) y la pedagogía católica (1900-1930) para la formación de maestros. Allí se puede ver apropiada a través de la rejilla moral (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) una porción de la tradición pedagógica germana, recurriendo al pensamiento de Pestalozzi y Fröebel para el funcionamiento de las escuelas de párvulos, instituciones especializadas que se ocupan de los niños y niñas cuando transitan por el periodo del desarrollo de la percepción intelectual, que inicia a los tres años y culmina a los siete años.

El segundo libro *Pedagogía doméstica. Autoeducación, dirección del hogar, educación de los hijos* (1914) es un libro que además de enseñar al padre y a la madre de familia a conducir la educación del párvulo desde que nace hasta la edad de los 14 años, empleando nociones de puericultura, higiene, religión y pedagogía católica, enseña a los futuros novios los discursos necesarios para conformar y dirigir un hogar. Pedagogía doméstica representa la reelaboración de los principales discursos planteados por Restrepo Mejía en *Elementos de pedagogía*, como lo describe muy bien Marco Fidel Suárez (1914) en la presentación del libro «armoniza con sus demás excelentes textos en bondad y utilidad» (p. 3), especialmente en lo que tiene que ver con el arte de la educación.

El tercer y último libro *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa*, representa la apropiación de la episteme moderna y experimental (Saldarriaga, 2006) para educar al niño y a la niña-el párvulo- desde los tres hasta los siete años a través de la armonización de los métodos nombrados como tradicionales propios de la escuela memorista, verbalista e intuitiva y modernos en los que se incluye el *kindergarten*, la escuela de *Yasnaya Poliana*, *la casa dei bambini*, la escuela para la vida y por la vida, entre otras. Pedagogía de párvulos es la obra culmen en la que coexisten las principales tradiciones pedagógicas no sólo occidentales sino también orientales, tamizadas a través de la rejilla de la pedagogía católica.

La tesis que sostiene el análisis histórico afirma que el amor maternal como el saber que sustentó la educación de la tierna edad-subetapa de la infancia que comprende el periodo que va desde su nacimiento hasta la edad de tres años, se

vuelve insuficiente para sentar las bases que desde la psicología racional permitirán el desarrollo de la inteligencia y la razón indispensables para el ingreso a la escuela primaria. La escolarización de los párvulos surgirá no sólo para potenciar las habilidades intelectuales, morales y físicas a partir de los tres años sino también para redimir la condición maligna de la infancia: la ausencia de la razón a través de dos rituales: el ingreso a la escuela primaria y la realización de la primera comunión. La experiencia educativa del hogar y el saber de la madre soportada en la intuición y en la religión fue configurando la primera educación como una práctica de saber que se ocupará de la educación de la tierna edad, mientras que el oficio del maestro soportado en los métodos de enseñanza racionales y experimentales y la escuela de párvulos fue configurando a la pedagogía de párvulos como una práctica de saber que tendrá por objeto la educación del párvulo.

La emergencia de la pedagogía de párvulos como práctica de saber hace parte de las relaciones de saber-poder-subjetivación que se desplegaron para el gobierno de los párvulos a través de los conceptos de educación, la enseñanza y el desarrollo por parte de la pedagogía católica desde finales del siglo XIX para la salvación del alma infantil, a raíz de la crisis desatada por los liberales radicales durante el periodo del olimpo radical (1863-1886), quienes en el marco de la configuración de un sistema de instrucción público, laico, gratuito y obligatorio apropiaron un conjunto de discursos y prácticas para educar a los niños y las niñas entre los tres y los siete años procedentes principalmente de la tradiciones pedagógicas germana (Fröbel, Pestalozzi), francófona (Rousseau, Carpentier, Decroly), itálica (Montessori) y anglosajona (Dewey, Parkhurst, Rennie, Basset).

La configuración de la pedagogía de párvulos hace parte de las hibridaciones producidas entre una *pedagogía natural* (Saldarriaga, 2006, p. 103) sustentada en el desarrollo y educación de los sentidos propios de la matriz racional, los saberes biológicos (medicina, fisiología, psiquiatría) y sociales (antropología, etnología, sociología) (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) procedentes de la matriz experimental y la pedagogía católica para educar el hombre desde su más tierna edad.

El artículo se desarrolla en tres momentos: el primero analiza a Martín Restrepo Mejía como un sujeto de saber en el marco de pedagogía católica y la apropiación de la escuela nueva en Colombia, el segundo da cuenta de algunos principios epistemológicos necesarios para educar a los párvulos y el tercero da cuenta de los métodos de enseñanza apropiados para educar a los niños y las niñas desde los tres hasta los siete años. Finaliza el artículo planteando algunos usos de la pedagogía de párvulos en la contemporaneidad para educar a la primera infancia, en el marco de las tensiones y luchas que el contexto colombiano se ha venido dando entre la educación inicial y la educación preescolar, en el marco de la crisis de las sociedades disciplinares.

2. Martín Restrepo Mejía ¿Un infame?

Don Martín Restrepo Mejía como lo expresa el profesor Oscar Saldarriaga (2003) ha sido un hombre infame, no tanto como un maldito sino como un personaje sin fama, un desconocido, un condenado al olvido al interior de la historia de la

educación y de la pedagogía colombiana. Junto a él podemos incluir nombres de *pedagogos criollos* como María Rojas Tejada, Felipe Mantilla, Martín Lleras, Romualdo Guarín entre otros sujetos de saber que han sido borrados parafraseando a Olga Lucía Zuluaga y Dora Lilian Marín (2006a) de la memoria social para llevar a cabo la educación de la primera infancia en la contemporaneidad empleando la pedagogía de párvulos.

De Don Martín podemos decir siguiendo los análisis del historiador Luis Antonio Bohórquez (1956) nació el 2 de noviembre de 1861 en Medellín, capital del Estado Soberano de Antioquia durante la efervescencia de la sexta guerra civil³ (1860-1862) de un total y que hizo parte de uno de los nueve conflictos bélicos locales que se desarrollaron durante el siglo XIX en Colombia. Su infancia y juventud transcurrieron en medio de las luchas que se dieron entre el Estado y la Iglesia durante el olimpo radical (1863-1886) por el control de la función docente. Educado bajo los preceptos de la religión católica, el joven Restrepo no fue ajeno a los discursos materialistas, sensualistas, panteístas, socialistas y racionalistas que circularon, se apropiaron y se institucionalizaron bajo la rejilla de la moral católica desde la reforma instruccionalista de 1870. La hibridación que allí se produce, es decir, el recorte de los fines filosóficos y epistemológicos de procedencia protestante por el discurso de la pedagogía católica, se constituyó en el escenario de saber-poder para que el joven y adulto Martín se configurara como el pedagogo-apóstol de Colombia (Saldarriaga, 2003). En pleno estallido de la guerra civil de 1876 a 1877 conocida como la guerra de las escuelas, se ve obligado abandonar sus estudios secundarios que venía cursando en el Colegio Académico de Buga, «funda en esa ciudad una escuela de párvulos y desde allí se dedicó para siempre a la educación» (Bohórquez, 1956, p. 429).

Entre los cargos más representativos que ocupó Don Martín está el haber sido inspector y director del instrucción pública del departamento del Cauca a finales del siglo XIX, rector en la Universidad del Cauca (1891-1893), fundador del Colegio Restrepo Mejía en Bogotá (1912-1922), presidente de la Academia Colombiana de Historia (1916-1917), rector del Colegio de Boyacá en Tunja (1925-1926), rector del Colegio Santa Librada en la ciudad de Cali (1927-1928), entre otros importantes cargos administrativos.

A nivel intelectual se destaca su admisión a la Academia Colombiana de la Lengua en 1915, un año después representó al país ante la Unión Intelectual Latinoamericana, miembro de la junta organizadora del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1917), allí participó en calidad de representante del profesorado su colegio privado y como lector y evaluador de los trabajos que se presentaron para las secciones de enseñanza primaria y profesional. Editor y director durante 1914 y 1915 del periódico semanal infantil La Niñez.

A sus 27 años publica en el año de 1888 la primera edición de *Elementos de Pedagogía*⁴, editada 4 veces por las Imprentas Vapor de Zalamea Hermanos

³ Durante el siglo XIX se llevaron cabo nueve guerras civiles entre liberales y conservadores como parte de las luchas políticas, económicas y religiosas para la configuración de la República de Colombia, la última fue nombrada como la guerra de las escuelas (1876-1877), un conflicto que llevó a la destrucción física del ideario instruccionalista de los liberales radicales, quemando las escuelas primarias y asesinando a los institutores primarios.

⁴ Formalmente aparecen como autores de *Elementos de Pedagogía* los hermanos Luis y

(1888), Departamental de Cundinamarca, (1893), Eléctrica (1905) y Moderna (1911) representó para los colombianos la «summa pedagógica del primer cuarto del siglo XX en Colombia» (Saldarriaga, 2003, 104). Allí se puede ver apropiado para la educación del pueblo colombiano lo más selecto de la episteme racional de occidente a través de las tradiciones pedagógicas *germana*: Pestalozzi, Herbart y Fröebel; *francófona*: Compayré, Buisson, Lavaissière, Lasalle y *anglosajona*: Spencer. Elementos de Pedagogía está organizado en dos grandes secciones en coherencia a la forma de existencia de la pedagogía racional: ciencia y arte de la educación para la conducción del hombre. La ciencia de la educación tiene por objeto «estudiar el desarrollo humano investigando su punto de partida (o sea la naturaleza del hombre), los varios estados en que ésta puede encontrarse, sus medios de desarrollo, sus leyes y su fin» (Restrepo y Restrepo, 1905, p.16) y el arte de la educación corresponde «a la organización de los establecimientos de educación y la manera como deben aplicarse en cada uno de ellos los métodos, formas y procedimientos» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 296).

Imagen 1. Martín Restrepo Mejía durante su juventud. Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.



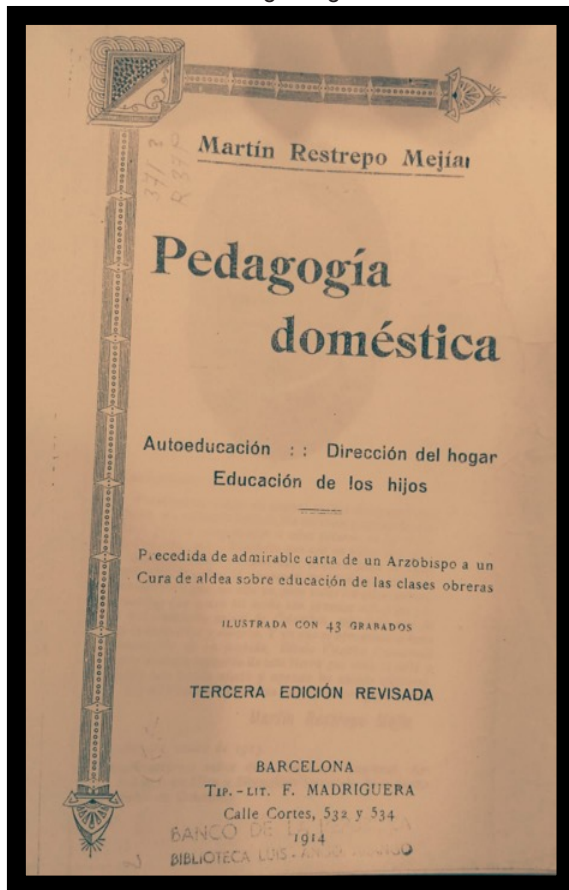
Martín Restrepo Mejía, en honor al fallecido joven Luis Antonio Restrepo Mejía (1856-1887), con quien inició la escritura de dicho libro (Saldarriaga, 2003).

Imagen 2. Portada Elementos de Pedagogía, tercera edición (1904), contiene la dedicatoria de Martín Restrepo Mejía. Archivo Histórico Colegio El Rosario, Bogotá.



En 1912 en plena madurez intelectual, política y pedagógica Don Martín a la edad de 50 años publica la primera versión de *Pedagogía doméstica*, editada dos veces más en 1913 y 1914 por la tipografía y litografía F. Madriguera en Barcelona, representó un aporte importante al debate educacionista que se generó a partir de la expedición de la Ley Uribe-ley 39 de 1903-en respuesta a la crisis educativa que generó la reforma instrucionista de 1870. A diferencia de Elementos de Pedagogía empleado para la formación de maestros, Pedagogía doméstica es un libro que tiene por objeto la educación del hogar colombiano, una obra que respalda el oficio del maestro y de la escuela primaria y visibiliza la importancia y articulación de los miembros de la familia en la educación popular del pueblo colombiano, empleando los discursos de «la educación propia y la educación doméstica» (Restrepo, 1914, p. XIV).

Imagen 3. Portada de la tercera edición de Pedagogía doméstica. Biblioteca Luis Ángel Arango-Bogotá.

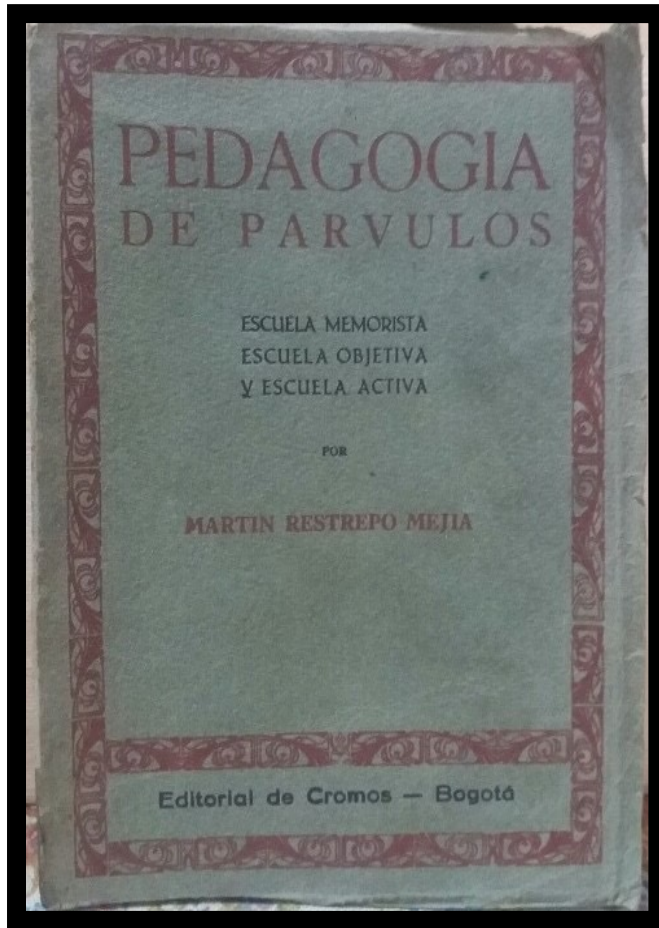


Con el saber y la experiencia acumulada de siete décadas como productor de saber pedagógico, Don Martín publicará el libro con el que cierra una vida intelectual prolífica a la educación del pueblo colombiano: *Pedagogía de párvulos* (s.f.), editado por Cromos una de las más importantes editoriales de principios del siglo XX, representó la apropiación del pasado y del futuro del saber pedagógico colombiano para educar a los niños y a las niñas entre los tres y los siete años a través de los métodos tradicionales y modernos, es la versión *ecuménica* de la episteme racional y experimental. Mientras el país se fraccionaba y se polarizaba más entre quienes estaban a favor del movimiento de escuela nueva y los que abogaban por la conservación de los principios de la pedagogía católica, Restrepo Mejía propuso hacer de la tensión entre fe y ciencia una relación de saber y de poder a través de la pedagogía de párvulos.

Hasta aquí una breve presentación histórica de lo que representó para la práctica pedagógica colombiana de finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX la producción de saber de Don Martín Restrepo Mejía para educar a los

párvulos, a continuación, se tematiza los principales principios epistemológicos y metodológicos para el funcionamiento de las escuelas de párvulos.

Figura 4. Portada de Pedagogía de párvulos. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.



3. Algunas precisiones conceptuales y epistemológicas para educar al párvulo

Para llevar a cabo la educación de los párvulos, Restrepo Mejía establece en *Elementos de Pedagogía* (1904) una serie de precisiones del orden teórico y práctico que todo maestro necesita comprender: la distinción entre métodos y procedimientos, usos de las leyes y los métodos, fines de la educación y método al igual a las que se establecen entre los trabajos educativos y el método.

Empecemos por definir el concepto nodal del oficio del maestro: «por método de educación se entiende la ordenada distribución de los actos encaminados a

realizar la educación del hombre» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 200) (cursivas originales). Lejos está la idea de reconocer en el método funciones operativas e instrumentales, como concepto articulador del arte de la educación le corresponde «por consiguiente, el orden práctico, o sea el orden las operaciones» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 200). El método de educación se caracteriza por ser metódico; es decir, establece un orden a los actos que permitirán educar a los párvulos, «vienen a ser la realización o práctica de las leyes pedagógicas» (Restrepo, 1905, p. 200), de allí que se común confundir las leyes con los métodos. No deben olvidar los maestros que los métodos «son preceptos y consejos deducidos de la experiencia o la razón» de su oficio y que las leyes pedagógicas hacen parte del plan en que se forma el maestro (Restrepo, 1905, p. 200).

Otra de las claridades que deben tener en cuenta los maestros es no confundir métodos como leyes del desarrollo humano con las finalidades de la educación. Estas leyes enseñan los varios fines que debe perseguirse en la educación y los ordena y los subordina; las leyes pedagógicas dicen qué hacer para alcanzar tales fines; los métodos distribuyen los trabajos de modo que pueden tener cumplimiento las leyes pedagógicas y se alcancen así los fines de toda la educación (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 200). También se debe diferenciar los usos que le corresponde de los procedimientos de los métodos, entendidos como los ejercicios que sirven para aplicar el método. «Los procedimientos se distinguen del método como la parte del todo, o sea como las cosas ordenadas del orden mismo» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 200). Entre las confusiones que presentan los maestros es común confundir las formas que corresponde al aspecto exterior y general de los trabajos educativos como método educativo, por ejemplo: método socrático, método expositivo, método de rigor, entre otros. Lo correcto es reconocer es que éstos no son métodos sino formas, es decir «cualidades que acompañan a los métodos, según que en su desarrollo se observen o no leyes pedagógicas» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 223).

Estas precisiones son claves para evitar la instrumentalización del método como un efecto del distanciamiento que se produce de la teoría y la práctica. Le corresponde al maestro como lo afirma M. Compayré hacer de estos instrumentos, entendiendo que los instrumentos por perfectos que sean, no valen sino por la habilidad de la mano que los emplea (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 200).

4. Educación del párvulo

La clasificación escolar que propone Restrepo Mejía (1905) para la educación del párvulo como subetapa de la infancia que comprende el periodo del desarrollo de los tres a los siete años se realiza teniendo en cuenta los fines que debe tener la educación del sujeto según la edad y las condiciones del mismo según las condiciones en que se encuentren desarrolladas las facultades o potencias humanas: «*vegetativa, sensitiva, intelectual, apetitiva y motriz*» (p. 17) (cursivas originales), los estados del hombre según la edad: *vegetativo* (desde el nacimiento hasta los seis meses), *sensitivo* (de la edad de seis meses hasta los tres años), de *percepción intelectual* (desde los tres hasta los seis o siete años), *uso de la razón* (de los siete a los diez años), *pubertad* (de los diez o doce hasta los treinta años), *madura* (de los treinta hasta los sesenta años) y *vejez* (de los sesenta hasta la muerte) (pp. 46-

59). Sustentadas en argumentos antropológicos, la pedagogía como la ciencia de la educación apropia la psicología racional o de las facultades del alma para llevar a cabo su objeto: «estudiar el desarrollo humano; es decir la naturaleza humana» (p. 16). La educación de cada estado del hombre deberá tenerse en cuenta el fin de cada facultad o potencia humana: la *vegetativa* facilita el ejercicio repetitivo de los actos y la conservación de los órganos, la *cognoscitiva* perfecciona la ejecución de los actos repetitivos y suministra elementos de inteligencia para la ejecución de los actos, *afectiva* permite identificar si las cosas son convenientes o por el contrario se deben rechazar, la *motriz* da al cuerpo la agilidad, fuerza y destreza, el entendimiento aconseja a la voluntad lo que debe apetecer o rechazar y voluntad ejecuta el acto (pp. 93-101).

El estado del niño de tres a siete años se caracteriza «distingue más o menos, en un estado que se distingue del anterior por el brillo de la inteligencia» [...] «pero aún no discurre sino débilmente para comparar las acciones con la ley moral, que es lo que se llama uso de la razón» (Restrepo, 1914, p. 145). Dicho periodo requiere de la conducción del párvulo por parte de quien funge como educador, bien sea el maestro, la maestra, el padre, la madre o quien cuide de él. Su interés por conocer lo que lo rodea puede resultar contraproducente para el niño si no se le acompaña al momento de preguntar, ya que «la voluntad sigue siendo muy débil todavía» ((Restrepo, 1914, p. 146). «El deseo de saberlo todo» (Restrepo, 1914, p. 14) puede llevar a potenciar el periodo de la percepción intelectual, pero paradójicamente puede hacer de sí mismo su propio verdugo.

Para llevar a cabo la educación física del párvulo Don Martín recomienda además del ejercicio físico, los juegos, el trabajo físico, la calistenia y la gimnasia infantil una sana alimentación baja en grasas, especias y demás excitantes (Restrepo, 1914, p. 149) del sistema nervioso. En su lugar se propone el consumo de «alimentos de animales, granos, frutas, legumbres, hortalizas y azúcar» (Restrepo, 1914, p. 149) necesarios para un correcto desarrollo físico del párvulo.

Se recomienda para la educación intelectual del párvulo «nada de libros, ni enseñanzas de memoria: no es preocupéis sino de ejercitar al niño en realizar bien sus percepciones sensibles, dirigir la fantasía y despertar el entendimiento por medio de juegos» (Restrepo, 1914, p. 154). También advierte las consecuencias de la «vanidad paterna: la vanidad de los padres los arrastra a veces a esforzarse por hacer aprender a sus chiquitines algunas cosas científicas que, por serlo causan admiración a los amigos, pero que los niños no entienden» (Restrepo, 1914, pp. 154-155). Vemos aquí funcionando una relación de saber importante para educar armónicamente al párvulo: la relación enseñanza-desarrollo-fines educativos necesaria para que cada una de las facultades se desarrollen atiendo la naturaleza infantil de los párvulos por encima de la adultización y de la infantilización de padres y maestros.

Le corresponde al maestro al momento de educar conocer muy bien el grado y el fin de cada una de las potencias humanas, por tanto, deberá dar cuenta «qué parte o qué grado de este fin puede y debe intentarse en cada uno de los periodos en que hemos dividido la vida del hombre, al examinar el estado en que éste se encuentra según su edad o desarrollo» (p. 101). Un error recurrente ha sido confundir los estados del hombre con el desarrollo de las facultades y el momento cronológico en

el que se encuentra el sujeto, al punto que el método de educación sólo se focaliza en el desarrollo de una sola facultad como fin de la educación, lo que llevó a reducir la complejidad de la educación del periodo de percepción intelectual únicamente a potenciar la facultad cognoscitiva.

Partiendo de los principios de la facultad cognoscitiva, le corresponde al maestro emplear el método de invención para la educación de la percepción intelectual de los párvulos, empleando la observación y rara vez la deducción potenciará los principios primeros de orden sensible y progresivamente sube a los del orden moral y metafísico. El desarrollo de la facultad cognoscitiva se lleva a cabo a partir de la apropiación que se hace de Pestalozzi sobre el orden que se debe tener para el desarrollo de las potencias humanas por grados sucesivos, partiendo de las inferiores a las superiores, lo que implica que los conocimientos que se adquieren por los sentidos el maestro debe privilegiar aquellos que se formen a partir de objetos particulares y posteriormente en el período del uso de la razón potenciar los que se construyen por objetos globales (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 135).

De la mano de los métodos de educación se debe hacer la elección de las formas o medios por dos vías: «la una consiste en suministrar al niño, según aquellos métodos, la robustez, la ciencia, la virtud; la otra, en hacer que el niño busque por ellos estos fines de la educación» (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 222), advierte Don Martín en no caer en el error de convertir las formas en métodos, pues con ello estaríamos simplificando la complejidad de la educación del niño.

Entre los procedimientos para la educación física de los párvulos se propone los clases de ejercicios para los niños y niñas entre los tres y los siete años iniciar con los juegos recreativos como «el escondite, las bolas, el trompo, el boliche, el tejo, la rayuela, los bolos, el columpio, la gallina-ciega, la tala o estornija, la peonza, el rehilete, etc.» (p. 227) y los juegos gimnásticos como «el pichón-vuela, la rueda, el tres, el gato y ratón, los gigantes, el alfabeto, los dibujos, la bala de cañón, el marro, el gavilán, los prisioneros, los trabajadores» (p. 227).

Para la elección de los procedimientos que corresponden a la educación intelectual y moral de los párvulos se propone llevar a cabo el desarrollo de los sentidos, la imaginación, la inteligencia y la voluntad a través de los dones de Fröebel. También se sugiere usar los juegos que propone *Norman Calkins* y *Marie Pape-Carpentier*⁵ para la educación de los sentidos. Restrepo Mejía señala la importancia de emplear la instrucción por la intuición sensible, tal y como lo propusieron inicialmente Rousseau y posteriormente fue llevado a la práctica por Pestalozzi y Fröebel (Restrepo y Restrepo, 1905).

La educación del párvulo durante el periodo de la percepción intelectual requiere de un espacio físico que sea coherente con los fines de cada una de las facultades infantiles, Restrepo Mejía propone las escuelas de párvulos:

⁵ Norman Calkins (1822-1895), pedagoga norteamericana, tradujo al castellano el sistema de enseñanza objetiva y las lecciones de cosas para llevar a cabo la educación elemental, de párvulos y primaria para Latinoamérica. Marie Pape-Carpentier (1815-1879) fue una pedagoga francesa quien se destacó por la creación de las *salles d'asile*, sus escritos fueron traducidos al castellano principalmente para llevar a cabo la educación armónica de los niños y las niñas, a partir de los principios pestalozzianos de las facultades físicas, morales e intelectuales. Tanto Calkins como Pape-Carpentier fueron ampliamente difundidas en el marco de la reforma instruccionalista de 1870.

Para alcanzar los fines que debe perseguir la educación en el periodo de la percepción intelectual son muy útiles los establecimientos especiales, no sólo para las madres que necesitan dedicar tiempo al trabajo, sino para todas las clases sociales, por cuanto exigen de un trabajo metódico los cuidados que deben prestarse, entonces al desarrollo de la sensibilidad cognoscitiva y el entendimiento. Los que hasta hoy se conocen como *salas de asilo* o *escuelas maternas*, que en cada país tienen diferentes nombres y los *kindergarten* de Froebel, o jardines de la infancia (Restrepo y Restrepo, 1905, 298).

Las escuelas de párvulos si bien «proponen prepararlos para las escuelas primarias despertando y encauzando sus facultades» (Restrepo, s.f., p. 5) en ningún momento se pretendió por parte Don Martín educar precozmente al párvulo, todo lo contrario, como buen maestro reconoce la especificidad de la *naturaleza infantil* (Marín, 2012) desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria de la infancia, las escuelas de párvulos «no debe aspirarse todavía a llenar parte alguna del plan de estudios, sino sólo a desarrollar las facultades cognoscitivas por medio de ejercicios de los sentidos externos y la fantasía, de la percepción y el juicio, a lo cual se prestan admirablemente los trabajos manuales» (Restrepo, 1905, p. 298). Distingue a las escuelas de párvulos de las salas cunas y los asilos por su fin educativo, mientras que éstos son «establecimientos de caridad para atender ante todo a las necesidades materiales del niño» (Restrepo, s.f., p. 5). Será la educación y no la caridad el objeto diferenciador de las escuelas de párvulos propuestas por Restrepo Mejía.

La apropiación del movimiento escolanovista durante las primeras décadas del siglo XX hizo visible una serie de críticas al sistema instruccional de la época, especialmente a la escuela, al maestro y al método de enseñanza, entre las que se incluye educar al niño empleando el uso excesivo de la memorización y la repetición sin respetar el desarrollo natural de las facultades infantiles:

Consistía el más grave defecto del método antiguo en pretender la enseñanza antes de la preparación y desarrollo de las facultades infantiles, lo cual conduce al memorismo y a la pasividad. Se obliga al niño aprender de memoria muchas cosas, que rara vez entendía, en vez de habituarlo a observar, formar ideas por sí mismo, trabajar y manifestar libremente sus aptitudes. Se le imponía con el estudio de memoria un trabajo fatigante e ingrato; el régimen disciplinario era severo; el local una especie de cárcel; y de todo esto resultaba que el niño cobraba aversión a la escuela (Restrepo, s.f., p. 6).

Métodos antiguos-métodos modernos⁶, autoeducación-heteroeducación, activo-pasivo, enseñanza-desarrollo, instruccionalistas-educacionistas, experiencia-experimentación, castigo-emulación, investigador-educador, escuela-laboratorio, amor-ciencia, medición-educación, fatiga-diversión, son algunas de las tensiones que debió sortear Don Martín durante su madurez intelectual para escribir un libro como *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa* (s.f.) en el que

⁶La distinción métodos antiguos y modernos hace referencia a los debates que se sustentaban la educación de los párvulos bien sea empleando sustentos epistémicos de corte racional o experimental, ver Saldarriaga, 2006.

apropia la matriz racional y experimental, empleando la rejilla de la pedagogía católica para educar a los párvulos. A simplemente vista parece una simple operación de agregar y omitir discursos que están en tensión; todo lo contrario, lo que allí se teje discursivamente (sino es quizá el último libro que escribió Don Martín) es una práctica de saber (Zuluaga, 1999) que produjo un *discurso* (educación de párvulos), una *institución* (escuela de párvulos), un *sujeto infantil* (el párvulo) y un *sujeto maestro* (maestra-jardinera/ maestra de párvulos) en torno a la pedagogía de párvulos:

Al método antiguo se han agregado varios modernos, entre los cuales se distinguen los de Froebel, Montessori y Decroly. Pero al antiguo no es desechable si se excluyen los defectos con que dañaron la pereza y la inhabilidad de las maestras, y si se le da el espíritu de los nuevos; y tiene la ventaja de su sencillez, de lo modesto de su material y de la relativa facilidad con que la maestra llega a dominarlo (Restrepo, s.f., p. 5-6).

Don Martín no desconoce el movimiento del orden del saber y del poder que se generó a partir de la apropiación de los saberes experimentales al interior de la práctica pedagógica durante las primeras décadas del siglo XX para la configuración de la subjetividad infantil y de la maestra, si bien el *boom* de la pedagogía experimental rompe la hegemonía de la pedagogía experiencial (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) que configuró la pedagogía católica desde finales del siglo XIX, Restrepo Mejía no olvida el papel del maestro como artesano para la producción de un saber que permita la constitución de la subjetividad del niño: será la experiencia y no la experimentación los medios para la individualización de un discurso para educar a los párvulos:

La pedagogía de párvulos ha adelantado mucho en los últimos años, debido en parte a los estudios de antropología y psicología experimental, *pero principalmente a ideas geniales y metódicos ensayos de grandes pedagogos*. Se reconoce ya al niño no debe ser tratado como receptor sino como actor en los trabajos de su educación, de modo que el maestro, el adulto, se convierta en un simple director de la auto-educación (Restrepo, s.f., p. 5) (cursivas añadidas).

A continuación, se analizan las relaciones de saber-poder-subjetivación que configuraron los diferentes métodos que permitieron la enseñanza activa a partir de la apropiación de la escuela memorista, intuitiva y activa para la configuración de la pedagogía de párvulos como práctica de saber.

4.1. *Escuela memorista*

La apropiación de la escuela nueva representó para la sociedad colombiana una serie de transformaciones del orden pedagógico, político, económico, social y cultural para llevar a cabo la implementación de las «ideas de actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad» (Luzuriaga, 1952, pp. 25-59). A ello se le suma una transformación pedagógica que pasa por la arquitectura escolar hasta

los medios didácticos, asunto que finalmente no se resuelve a la luz del saber pedagógico y del oficio del maestro como artesano sino a partir de las voluntades políticas que determinan el presupuesto tanto nacional, como departamental y municipal como condición de existencia que determinó la institucionalización de la escuela nueva colombiana:

Vamos a exponer este método introduciendo en él las mejoras que su naturaleza admite. Lo hacemos porque es difícil la formación de maestros capaces de llevar a la práctica los métodos activos: mientras se forman, prestará el antiguo muy buenos servicios si en lo posible se evitan sus principales defectos (Restrepo, s.f., p. 9).

Pedagogía de párvulos institucionaliza la formación de maestras para la educación de los niños y las niñas entre los tres y los siete años, la feminización del magisterio se naturaliza como una estrategia que permitió hacer frente a la crisis instructorista desatada por los liberales radicales durante el olimpo radical: la constitución de un estado docente; es decir la competencia del Estado colombiano de educar y enseñar a los párvulos: «para dirigir estas escuelas tienen mejores *aptitudes* las mujeres que los hombres, sobre todo porque los pequeñines requieren con frecuencia *cuidados materiales* que presta la mujer con más *habilidad y gusto* que el hombre» (Restrepo, s.f., p. 10).

La educación de los párvulos a través de la escuela memorista incluye ejercicios para el *oído* (desarrollo de la altura, intensidad, timbre del sonido, distinción de objetos por sonidos y por personas a través de su voz), el *tacto* (distinguir objetos y personas, tamaño, formas, peso distancia), el *gusto* (distinguir sustancias), el *olfato* (distinción de olores), lecciones de cosas, organización del edificio, mobiliario, horario y disciplina escolar. La clasificación escolar incluye lecciones de religión, moral y forma para la sección inferior (de los tres hasta los cinco años) y para la sección superior (de seis a siete años) lecciones de cálculo aritmético, historia patria, dibujo, geografía, gimnasia, lectura y escritura (Restrepo, s.f., p. 7-43).

4.2. Escuela intuitiva

Pestalozzi es el representante de la escuela intuitiva, el reconocimiento de una *naturaleza infantil* (Marín, 2012) por parte del pedagogo suizo a través de la «enseñanza objetiva y la investigación personal del niño, el cual no se limitó ya a oír, leer y retener lo que leía u oía, sino que *buscaba el conocimiento en sus orígenes*» (Restrepo, s.f., p. 45) (cursivas añadidas) a través de la intuición y la observación sensible. Destaca Don Martín los usos del pensamiento de Pestalozzi para educar a los párvulos a través de las madres empleando la intuición como método:

es la intuición, como aconsejaba por el buen sentido, el *elogio de la educación materna*, las miras a la escuela activa, el trabajo manual y el rechazo de la enseñanza verbal y teórica lo que vale en la doctrina de Pestalozzi y lo que inspiró poco a poco métodos racionales que bien merecen ser llamados pestalozzianos (Restrepo, s.f., p. 56) (cursivas añadidas).

A diferencia de los usos que propone Restrepo en Elementos de pedagogía para la formación de maestros, Pedagogía de párvulos focaliza la apropiación del discurso de la intuición para la formación de las madres como primeras educadoras del párvulo.

4.3. *El kindergarten*

La apropiación fröebeliana a través del lugar de saber que le confirió a Don Martín la práctica pedagógica del siglo XIX y XX en el marco de la escuela nueva la constitución de la subjetividad infantil a partir de la relación entre la instrucción, interés y juego: «vida, naturaleza, libertad y actividad fueron sus normas» (Restrepo, s.f. p. 61). Entre los principales principios fröebelianos se encuentran:

Favorecer el amor de los niños a la acción, cuidar de que ella sea base y medida del pensamiento infantil, porque el arte procede a la ciencia; reconocer que el trabajo propio despierta la actividad de la mente y la lleva a observar, comparar, discernir, inventar y formar juicios propios; poner al niño en contacto con la naturaleza por medio de ocupaciones agrícolas y cuidarlo con el esmero que requieren las plantas más delicadas y preciosas de la creación, tales son los principios fundamentales de la escuela fröebeliana, si prescindimos de las pretensiones de su filosofía trascendental y panteísta (Restrepo, s.f., p. 61).

Vemos aquí funcionando la hibridación de los fines de la pedagogía católica con los medios que provee el *kindergarten* siempre y cuando se excluyan los fines epistemológicos que soportan la tradición pedagógica del siglo XIX: el panteísmo y el sensualismo, pues éstos no reconocen la naturaleza pecaminosa del párvulo como uno sino quizás el principio teológico más importante del catolicismo.

La organización del *kindergarten* debe estar bajo la dirección de «mujeres de corta edad, muy solícitas y amantes de los niños, llenas de paciencia para dirigirlos, cuidarlos y hacerles gratas las tareas» (Restrepo, s.f., p. 63). El gobierno pedagógico (Noguera, 2012) de los párvulos como fin de la pedagogía es objeto que le corresponde a la maestra desarrollar, empleando los dones de Fröebel ejercicios educativos propio de los jardines de niños. «Son de cuatro clases: sólidos, superficiales, líneas y puntos. Hay también *trabajos manuales* de entrelazado, plegado, tejido, picado, modelado y dibujo. Además, *juegos gimnásticos, agricultura, conversaciones y cantos*». La clasificación escolar de los párvulos tendrá en cuenta tanto la *edad* como el *desarrollo intelectual*, incluye dos clases: la inferior para niños de dos a cuatro años y la superior de 5 a 7 años (Restrepo, s.f., p. 63) (cursivas añadidas).

4.4. *La escuela de Yasnada Pooliana*⁷

La apropiación de León Tolstoi como lo nombra Don Martín está vinculada a los usos que el pedagogo ruso empleó de «Rousseau, Pestalozzi y Froebel, aunque censurándolas en parte y modificándolas» (Restrepo, s.f., p. 75). ¿Cuáles son las censuras a las que se refiere Restrepo Mejía? Se refiere a la mecanización que se hizo de los dones fröebelianos: «muchos son los materiales de que se puede valerse el maestro para provocar la actividad infantil; pero si a ellos se atiende, los resultados son desastrosos» (Restrepo, s.f., pp. 73-74). Vuelve aparecer las consecuencias de confundir métodos con medios, al punto que la experiencia del maestro se desdibuja por el uso de los dones.

Merece atención la apropiación del sujeto infantil que propone Lev Tolstói para educar a los párvulos empleando la rejilla de la pedagogía católica:

No es el niño esencialmente bueno, como dijo Rousseau, ni el ideal de la educación es volver a la naturaleza como lo propuso aquel escritor. *El niño no es bueno, pero es sano por naturaleza*, aunque está constituido sólo por la naturaleza animal, a la cual hay que sustituir la racional lo más pronto posible. Aquélla es preferible a la que da la sociedad moderna. Su libre desarrollo no es el ideal, pero sí la condición primera de todo progreso; y esa naturaleza posee instintos que la llevan a satisfacer sus urgentes necesidades, mostrándolas con más seguridad que nuestros razonamientos abstractos (Restrepo, s.f., p. 76) (cursivas añadidas).

Una preocupación más del orden moral que intelectual y /o física será uno de los criterios para la apropiación de la escuela de *Yasnaia Poliana*, ya que en periodo de los tres a los siete años no sólo está en juego el desarrollo de la percepción intelectual sino también el desarrollo de la razón.

4.5. *Case dei bambini*⁸

Don Martín traduce la *Casa dei bambini* como la Casa de los párvulos propuesta por la pedagoga y médica italiana Maria Montessori como una institución que hibrida la experiencia del hogar y de la escuela en una sola: «estas casas tienen una doble importancia: la social por su forma de *escuela en el hogar* y la pedagógica por los métodos que las maestras aplicaron bajo la dirección de la doctora Montessori» (Restrepo, s.f., p. 82). Se evidencia una sospecha por la aplicación del principio de libertad en la educación de los párvulos, pues hace evidente su fragilidad moral:

a la actividad aconsejada por Froebel como principal medio de la educación hay que agregar la libertad; *una libertad que no tenga más límites que el mal*

⁷ La escritura correcta en ruso de la escuela propuesta por Lev Tolstói Yasnaia Poliana, se transcribe textualmente tal y como aparece en el capítulo III de Pedagogía de párvulos.

⁸ La escritura correcta en italiano de la escuela propuesta por Maria Montessori es *Casa dei bambini*, se transcribe textualmente tal y como aparece en el capítulo IV de Pedagogía de párvulos.

y la *grosería*, a fin de que el niño pueda revelar su personalidad, acentuar su carácter y desarrollar sus cualidades y aptitudes. En esa libertad puede la maestra conocerlo bien (Restrepo, s.f., p. 82) (cursivas agregadas).

La apropiación de la escuela activa configura la tensión entre la enseñanza y la observación como medios para la educación de los párvulos, pues es el saber de la maestra en la constitución de la subjetividad infantil pasa a un segundo bajo los principios de la *matriz experimental* (Saldarriaga, 2006): «la maestra no es una persona que enseña, sino observadora y directora, encargada de estimular la actividad del niño dándole en ocasiones y medios de trabajar» (Restrepo, s.f., p. 82). Montessori propone incluir ejercicios de gimnasia, agricultura, trabajo manual (alfarería y construcciones), educación de los sentidos, de lenguaje, dibujo, escritura, lectura, números y para el desarrollo de la disciplina infantil (Restrepo, s.f., pp. 91-122).

4.6. *Escuela para la vida y por la vida*

La apropiación del pensamiento del belga Ovide Decroly para la educación de los párvulos incluye todo un programa educativo que tiene por objeto el desarrollo de cuatro necesidades fundamentales de todo niño: «*alimentarse, luchar contra las inclemencias del clima, defenderse de los peligros y accidentes diversos y buscar en la acción y el trabajo la renovación constante y la alegría del espíritu*» (Restrepo, s.f., p. 127) (cursivas originales) empleando los centros de interés. Como medios el programa educativo debe incluir tres tipos de ejercicios: «*medio viviente* (el hombre, los animales, las plantas), el *medio inanimado* (los minerales, el sol y demás cuerpos celestes) y el *medio social* (familia, escuela, sociedad)» (Restrepo, s.f., p. 127) (cursivas originales).

El centro de interés como método de educación debe incluir tres pasos-ejercicios: la observación: debe realizarse en el estado natural de las cosas, la asociación: corresponde a ejercicios sobre temas que no es posible tener contacto de forma real y la expresión son ejercicios que enseñan a manifestar el pensamiento (Restrepo, s.f., pp. 137-142).

Este rápido análisis a los diferentes métodos apropiados por Restrepo Mejía para la educación de los párvulos da cuenta del funcionamiento de la rejilla de la pedagogía católica para la configuración de la pedagogía de párvulos como una práctica de saber que hibridó diferentes discursos de procedencia epistémica tanto racional (antiguos, tradicionales) como experimentales (modernos). El ecumenismo pedagógico propuesto por Don Martín en Pedagogía de párvulos incluyó los principales debates que estaban en boga desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

5. Consideraciones finales

Elementos de Pedagogía, Pedagogía doméstica y Pedagogía de párvulos se constituyeron en una de las superficies de emergencia de un saber que tomó por objeto el desarrollo armónico de las facultades vegetativa, sensitiva, intelectual,

apetitiva y motriz de los niños y niñas entre los tres y los siete años empleando los métodos propuestos por las escuelas memorista, intuitiva y activa. Pedagogos como Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Tolstói y Decroly fueron apropiados para la salvación del alma infantil, desprovistos de sus fines panteístas, sensualistas y científicos fueron empleados como medios para educar a los párvulos. La rejilla de la pedagogía católica fue la estrategia de saber-poder-subjetivación empleada por el pedagogo de párvulos Martín Restrepo Mejía, quien desde los inicios de juventud hasta la madurez se fue configurando como un sujeto no sólo portador sino también productor de saber pedagógico, hibridando la tradición pedagógica acumulada desde finales del siglo XIX con los discursos que introdujo la escuela nueva en Colombia especialmente a partir de la segunda década del siglo XX. Hoy cuando el presentismo como régimen de historicidad se instala como verdad para la configuración de nuestra sociedad, la recuperación histórica de la pedagogía de párvulos como práctica de saber responde a los desafíos de problematizar la educación inicial en Colombia a la luz de una lectura contemporánea de la pedagogía de párvulos que excluye e invisibiliza cualquier relación no sólo histórica sino cultural con nuestro pasado-presente.

Hoy para muchos la relación entre la teoría (ciencia) y práctica (arte) que aquí se analizó para el funcionamiento de las escuelas de párvulos se considera caduca, pues proviene de la gramática general y el racionalismo cartesiano, suelo epistémico de la pedagogía racional. Si recurrimos a la memoria activa del saber pedagógico podemos encontrar en ella otras formas de conocer para llevar a cabo la educación inicial en el presente, recuperando el oficio del maestro como artesano, así la tensión teoría-práctica desaparece y se instala el orden de la relación de producción de saber: discurso-práctica/práctica discurso. El reto es producir una hibridación conceptual que permite que los niños y las niñas conozcan a través de la observación al modo de los empiristas y simultáneamente también lo hagan a través de la experimentación y de la experiencia.

6. Referencias

- Álvarez, A. (2014). El pos-estructuralismo. In Álvarez Gallego, A., *Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental* (pp. 53-76). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Bohórquez, L. (1956). Época democrática contemporánea. In Bohórquez Casallas, L. A., *La evolución educativa en Colombia* (pp. 428-431). Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Giraldo, M. (2018). Políticas de atención a la primera infancia en Colombia: una manifestación biopolítica. In Barragán Bernardo (Ed.), *Reformas educativas: escolarización y gubernamentalidad en Colombia* (pp. 167-196). Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Jiménez, A., & Reina, C. (2019). *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*. Bogotá: Universidad Distrital Editorial.

- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(27), 246-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>
- Luzuriaga, L. (1952). Las ideas. In *La educación nueva* (pp. 25-59). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Marín, D., & León, C. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, D. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes*, 37, 37-48. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>
- Martínez, Alberto & Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(8), 103-119. Extraído de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7810>
- Martínez, M., & Zuluaga, O. (2020). Pasado-presente de la Pedagogía Infantil en Colombia: 1870- 1930. Una lectura desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 106, 1-29. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- Martínez, M. (2015). *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y los párvulos en Colombia, 1870-1930*. (Tesis inédita de maestría en educación). Universidad de Antioquia, Medellín. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2031>
- Martínez, M. (2018). Educación infantil y oficio de la maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Revista Historia y Memoria*, 16, 281-318. <https://doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>
- Méndez, M. (2016). *Martín Restrepo Mejía pensador del regeneracionismo en Colombia*. (Tesis inédita de maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1065
- Restrepo, M., & Restrepo L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Obra adaptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Restrepo, M. (1914). El niño. In Restrepo Mejía, M., *Pedagogía doméstica. Autoeducación, dirección del hogar, educación de los hijos* (pp. 121-205). Barcelona: Tipografía y Litografía F. Madriguera.
- Restrepo, M. (s.f.). *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa*. Bogotá: Editorial Cromos.

- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, Ó. (2003). La ética escolar: ¿del arte de castigar al poder de gobernar? In Saldarriaga, Ó., *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (pp. 129-185). Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Saldarriaga, Ó. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Revista Nómadas*, 25, 98-108. Extraído de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115224009.pdf>
- Saldarriaga, Ó. (2017). Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia de las ideas y la historia social. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 101-123. doi: <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n1.61218>
- Zuluaga, O., & Marín, D. (2006a). Memoria colectiva, memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, 10, 60-87. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>
- Zuluaga, O., & Herrera, S. (2006b). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. In Quiceno Humberto (Coord.), *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (pp. 91-102), vol. I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre, Antrhopos.