

# Los saberes escolares\* en el preescolar público (1990-2000)\*\*

School Knowledges in Public Preschools (1990-2000)  
Conhecimento escolar na pré-escola pública (1990-2000)

Óscar Leonardo Cárdenas Forero\*\*\*

\* Esta categoría es planteada por el profesor Alejandro Álvarez en el marco de sus trabajos, véase al respecto, el estudio "Del saber pedagógico a los saberes escolares" (2015), en el que sostiene que "el saber escolar no es el saber de los maestros (este es producto del saber escolarizado), así como el saber pedagógico tampoco lo es" (p. 27). Es un contenido propio de la cultura de la escuela, inscrito internamente en sus fronteras. Para el caso de este trabajo, se asumen como creaciones de la cultura escolar, asociadas a aquello que se enseña, a su visibilización y enunciación como "materia escolar", a su procedencia, función y funcionamiento, en una perspectiva cherveliana.

\*\* El presente artículo de reflexión es una apuesta articulada y complementaria del trabajo de investigación "La historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano (1980-1990)", adelantada por el semillero de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar" durante los años 2015-2107, un grupo de estudiantes acoplado al grupo de investigación "Historia de las disciplinas escolares", adscritos y financiados por la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia.

\*\*\* Universidad del Tolima, olcardenasf@ut.edu.co

## Resumen

Este artículo de reflexión, enmarcado en una perspectiva cualitativa, método arqueo-genealógico foucaultiano, continúa con la exploración respecto al rastreo de las condiciones de existencia (procedencia, función y funcionamiento) de los saberes escolares en el preescolar público, desarrollada en el 2018 y enfocada en la década de los 80s por el semillero de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar". Ahora inscrito, en los 90s, describe las fracturas, persistencias y alteraciones sufridas por los saberes escolares ante la irrupción de una nueva racionalidad educativa en el país. Para adelantar este trabajo, se rastrearon en los archivos, aquellos vestigios, regularidades, enunciaciones e invarianza, así como los juegos y relaciones de poder, que actuaron acopladamente para mantener, transfigurar o desvanecer las condiciones de existencia de los saberes escolares en el preescolar. También, se muestra su carácter mutable y su condición de invención histórica, susceptible de modificarse, conservarse o diluirse en el tiempo.

## Abstract

This reflective article, framed in a qualitative perspective, archaeo-genealogical method proposed by Foucault, continues with the exploration around the tracking of the conditions of existence (origin, function, and functioning) of school knowledges in the public preschool, developed in 2018 and focused on the decade of the 80s by the research hotbed "History of school knowledge in preschool." Now signed up in the 90s, this research describes the fractures, persistence and alterations suffered by school knowledge before the irruption of a new educational rationale in the country. To advance in this intention, the researcher revised in the archives, of that epoch, those vestiges, regularities, enunciations, and invariance, as well as the games and power relations, that acted in conjunction to maintain, transfigure, or vanish the conditions of existence of school knowledge in preschool school. Showing, at the same time, its mutable nature and its condition as a historical invention capable of being modified, conserved or diluted over time.

## Resumo

Este artigo de reflexão, enquadrado numa perspectiva qualitativa, método arqueológico foucaultiano, prossegue com a exploração quanto ao rastreio das condições de existência (origem, função e funcionamento) do conhecimento escolar na pré-escola pública, desenvolvido em 2018 e focado na década de 80 pelo grupo de pesquisa "História dos saberes escolares na pré-escola". Já matriculado, na década de 90, descreve as fraturas, persistências e alterações sofridas pelo conhecimento escolar antes do surgimento de uma nova lógica educacional no país. Para o avanço desse trabalho, esses vestígios, regularidades, enunciados e invariâncias foram traçados nos arquivos, bem como os jogos e relações de poder, que atuaram conjuntamente para manter, transfigurar ou desvanecer as condições de existência do saber escolar na pré-escola. Além disso, mostra seu caráter mutável e sua condição de invenção histórica, podendo ser modificado, conservado ou diluído no tempo.

---

Recibido: 21 | 03 | 2019

Evaluado: 25 | 10 | 2020

### Palabras clave

saberes escolares, preescolar público, educación.

### Keywords

chool knowledge, public pre-school, education.

### Palavras chave

conhecimento escolar, pré-escola pública, educação.

---

## Arpegio

---

A finales de los años 80 aparecía empujada una racionalidad educativa que reconocía en los principios de la *Tecnología Instruccional* (que se materializó en la Tecnología Educativa) la estrategia fundamental para alcanzar el mejoramiento de la calidad educativa y afrontar la crisis del sistema escolar que presentaba el país.

Debido a ello, se impulsó un proceso de *Renovación Curricular* que, para el caso del preescolar público, significó la instauración de una serie de saberes escolares, en la forma de materias académicas (ciencias naturales, pre-matemáticas, ciencias sociales, educación artística, pre-lecto-escritura, religión, entre otras), articuladas a las áreas del conocimiento, con las que se pretendió regular, desarrollar, preparar, formar, gobernar y dirigir a la infancia preescolar, y con las que se buscó orientar la enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje infantil, la construcción del conocimiento y la apropiación de aquellos contenidos necesarios para su preparación escolar, desenvolvimiento y adaptación social.

Es por esto que a comienzos de los 90, estas condiciones se modificaron y una nueva racionalidad educativa se instituyó. Las *formas de gobierno* se transfiguraron, instaurando una manera distinta de comprender la educación, la escuela y al maestro, pero en especial, la enseñanza y el carácter de los saberes escolares establecidos al interior de cada institución educativa, pues de una preocupación por el *aprendizaje* de contenidos curriculares acoplados, esencialmente, a las áreas de conocimiento (véase por ejemplo, ciencias naturales,

pre-matemáticas, ciencias sociales, educación artística, pre-lecto-escritura, religión, entre otras), a partir de las que se concentraron “[...] las temáticas y aspectos a considerar en las prácticas en el aula, cada una de las cuales de modo fragmentado posibilitaron los procesos de enseñanza escolar” (Cárdenas, et. al, 2018, p. 40), y se pasó a la urgencia por impulsar el desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje estudiantil, la transformación del discurso en relación con el desarrollo humano y comenzar a dejar de lado la enseñanza de contenidos escolares como mecanismos reguladores y formativos de los niños y niñas en el preescolar.

---

## La racionalidad educativa de los años 90

---

A comienzos de los 90, una nueva racionalidad educativa de carácter neoliberal irrumpió en el mundo para instalar una manera particular de comprender la educación, la escuela, al maestro, y por supuesto, a la enseñanza y los saberes escolares. Como consecuencia, los sistemas educativos se transformaron y concentraron en la *satisfacción de las necesidades del aprendizaje* de los niños, niñas y jóvenes, ubicando el acento “en la adquisición de «competencias básicas» y en aprendizajes «pertinentes y relevantes» que respondan a las demandas del entorno [...] productivo” (Martínez, 2004, p. 7), así como, en la generación de los medios efectivos para que estos sujetos *gobernalan sus propias acciones*.

En esta perspectiva, el conocimiento fue adquiriendo un valor económico a través del cual era factible el mejoramiento de la

producción, la competitividad, calidad, eficiencia y, por supuesto, el crecimiento de sus sistemas económicos. Las apuestas políticas e inversiones se dirigieron hacia las organizaciones educativas y escolares, buscando orientarlas hacia la producción del conocimiento requerido para la dinamización de la producción, en especial, aquellos de carácter científico y tecnológico; al tiempo que se favorecía la formación, cualificación y calificación de los recursos humanos que garantizaran la creación del conocimiento necesario para alcanzar el progreso anhelado, y por supuesto, la constitución de sujetos "agentes de su propia existencia" (Castro, 2010, p. 171), autónomos y *conscientes* de la necesidad de autogobernarse como una condición de bienestar personal y de mejoramiento de la calidad de vida.

Esta condición se denominó como la *sociedad del conocimiento*, en la que se consideró al conocimiento como el *valor agregado de la producción* a través del cual era factible el desarrollo de los países, y la instalación de la educación como el medio fundamental e indispensable para lograrlo. De este modo, la educación asumió una condición estratégica, que más allá de enfocarse a la cualificación laboral, se dirigió "[...] a las exigencias del desarrollo tecnológico, el auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información y, por supuesto, al capital humano" (Martínez, 2004, p. 196).

Es más, se convirtió en la promotora y evaluadora de aquellas destrezas básicas "para que los individuos sean productivos y «eficaces en un mundo incierto, en el cual el «capital principal» será la capacidad para desarrollar la lectura de los nuevos códigos en condiciones de aprendizaje, para enfrentar cambios laborales permanentes»" (pp. 196-197). Visto esto, la educación irrumpió como la estrategia fundamental para afrontar la crisis económica y del modelo de desarrollo, herencia de la década anterior, pero también, como el mecanismo "para enfrentar las transformaciones vertiginosas que impone la globalización en la sociedad contemporánea" (p. 6), recomponiendo su valor y estatus, para articularlo a las pretensiones del sistema económico internacionalizado y global.

Justamente, entre esas habilidades y destrezas necesarias y primordiales, según Drucker (1994), estaban la habilidad numérica, comprensión básica de las ciencias, la dinámica de la tecnología, conocimiento de lenguas extranjeras, aprender a ser eficientes en una organización; competencia y capacitación para desenvolverse en la *sociedad postcapitalista del conocimiento*.

Dichas necesidades básicas de aprendizaje a satisfacer, en la forma de *herramientas esenciales para el aprendizaje* (como lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y *contenidos básicos de aprendizaje* (en términos de conocimientos teóricos, valores y actitudes), se configuraron en los ejes estratégicos y “necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Unesco, 1990, p. 8).

Así fue, como el desarrollo humano comenzó a asumir una nueva concepción, la cual se distanció de aquella perspectiva que la relacionaba con el crecimiento económico, que poco se interesaba por la distribución equitativa de recursos a toda la población, orientándose a “suplir las necesidades básicas de los sectores pobres” (Martínez, 2004, p. 216), entre ellas, la educación, ya que uno de los propósitos se constituyó fundamentalmente en “aumentar la «productividad de los pobres»” (p. 217), como una condición de progreso personal y social.

Con ello, se comprendió la importancia de la formación del recurso humano, del *capital humano*, como una estrategia para el mejoramiento de la productividad económica, tecnológica y el bienestar social, no solamente en términos de sus capacidades sino de su productividad. Así pues, el desarrollo humano se enfocó no a “los recursos materiales, económicos o humanos sino en las *personas*” (p. 219), a su consideración como el bien primordial para lograr el crecimiento económico, y en ello, la educación

se incorporó como la estrategia fundamental para alcanzarlo.

Estos principios se vieron materializados en la formulación de apuestas como las realizadas en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990), en donde lo trascendental debía enfocarse a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, declarándose la urgencia de privilegiar el aprendizaje sobre la enseñanza, lo que derivó en la pérdida paulatina del estatus de ciertos contenidos curriculares instalados en la escuela, en especial, aquellos que eran poco útiles para las pretensiones sociales y económicas establecidas, para darle cabida a otros de carácter teórico y práctico que favorecían la producción de conocimiento, el desarrollo de la autonomía, así como, de las habilidades y competencias de orden cognitivo y social fundamentales para el aprendizaje, trabajo digno, autogobierno y desenvolvimiento en la vida.

Es por esto que la época acudió a los discursos de las teorías constructivistas como una de las rutas psicológicas para pensarse los procesos de producción del conocimiento, el aprendizaje infantil y la formación de los sujetos infantiles, distinto al instaurado en la década de los 80, para el caso singular de la escuela preescolar, ya que dichas perspectivas impulsaban ideas que proclamaban por la formación de un sujeto infantil autónomo, que aprendiera a aprender y la construcción del conocimiento en la acción con los otros de forma cooperativa. De este modo, se distanció de la formación de sujetos preescolares dóciles y disciplinados para dar tránsito a la constitución de individualidades “autónomas, responsables y [...] autorreguladas” (Gómez y Jódar, 2003, p. 60).

De manera temprana se comenzaron a introducir en los planes de estudio aquellos saberes, competencias y destrezas que se consideraron básicas para posteriormente desempeñarse, según Gómez Buendía (1998), como “un adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo, y para comprender la ciencia y la tecnología” (p. 216).

Por tal motivo, se dispuso a la escuela pública para ello. Muchos salones de la escuela primaria se acondicionaron para constituirse en aulas para el preescolar con mobiliario de primaria, se proporcionaron recursos y materiales didácticos y formularon orientaciones de carácter curricular, pedagógico y educativo para que los maestros y maestras afrontaran los nuevos desafíos, que se tradujeron en la creación e implementación prematura de ambientes para el aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, responsabilidad y flexibilidad.

En ese sentido, se creó un ambiente en el que se favoreció la formación de sujetos preescolares, autónomos, responsables y autogobernados, una especie de *milieu* en el que se dispusieron condiciones singulares para atender un nuevo modo de ser de la infancia, el sujeto preescolar público, que asumió en el caso del país, la forma del Grado Cero, un nivel de educación preliminar del sistema educativo formal que surgió a comienzos de la década de los 90 para atender a esta población infantil floreciente, entre 5 y 6 años de edad y prepararlos para la escuela primaria.

Estas *políticas de seguridad y gobierno infantil*, se hicieron fundamentales “para garantizar la protección y la permanencia de los niños en la sociedad” (Cárdenas, 2014, p. 295), con lo que, además, se pretendió disminuir el fracaso en la educación primaria y ampliar los servicios educativos en el nivel preescolar, fortaleciendo la política de equidad social imperante en la época.

Así, de una racionalidad educativa enfocada en la *tecnología educativa*, en la que los contenidos curriculares se configuraron en los ejes promotores de la enseñanza en la escuela, se dio tránsito a una manera distinta de comprender la educación y el conocimiento, en la que la preocupación por el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y competencias significativas, pertinentes y relevantes se hizo un asunto fundamental a resolver, en las agendas educativas, por las naciones del mundo.

## El Grado Cero y los saberes escolares nuevos que emergen

En la década de los años 90, el país aparecía inmerso en una nueva racionalidad educativa en la que se resaltaba el valor de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje relacionadas con los saberes de la lectura, escritura, cálculo, resolución de problemas, entre otros, reconocer el valor del conocimiento en los procesos de aprendizaje en el progreso personal y social, como también, proteger a la infancia a través de estrategias de ampliación de la cobertura de la *preescolaridad*, pues se enunció, que la inversión en esta dirección se constituía en “variable crucial en el éxito de cualquier proyecto de democratización de la enseñanza” (MEN, 1996, p. 22). Junto con esto, se enunció la necesidad de atender tempranamente a la infancia como una manera de garantizar la capacitación del recurso humano y la adaptación social.

Efecto de ello y, para el caso de Colombia, se promulgó e institucionalizó, en el marco del Plan de Apertura Educativa (1991-1994) del gobierno del presidente César Gaviria, el preescolar público en la forma del *Grado Cero*, como un nivel preliminar para el aprestamiento escolar y la educación inicial e infantil, con lo que la idea del preescolar como “antesala de la educación primaria obligatoria, siendo su finalidad preparar a los niños para su futura vida escolar y, a veces, anticipándola” (p. 22).

Con la emergencia de este primer nivel educativo formal se generó la necesidad de crear aquellos saberes escolares que estuvieran relacionados con las condiciones

educativas internacionales existentes. Por tal razón, muchas de las materias escolares instauradas en el preescolar se enfrentaron a múltiples cambios y revisiones, lo que se tradujo en la desaparición de algunas, la transformación e inclusión de otras y la desaparición definitiva de muchas.

La preocupación por saber si el niño y la niña debían “pasar a 1<sup>er</sup> grado de Básica Primaria con un sistema lector-escritor convencional y consolidado y unas nociones matemáticas básicas (suma y resta)” (MEN, 1996a, p. 29), hizo por ejemplo, que la atención y los debates del momento se concentraran en los saberes escolares relacionados con las matemáticas, la lectura y escritura, formulando e instalando unas maneras distintas y particulares de comprender dichos contenidos de enseñanza; de las pre-matemáticas características de los años 80 se dio el tránsito hacia el conocimiento matemático y de la pre-lectoescritura al saber de la lengua escrita, reconfigurando sus contenidos, propósitos, funcionamiento y función dentro de la estructura curricular del preescolar público.

Este nivel apareció para ampliar la cobertura y elevar la calidad de la educación preescolar, contribuir al desarrollo integral y armónico infantil. En ese sentido, se instaló como “una nueva propuesta curricular basada en los planteamientos de la pedagogía activa y los enfoques del constructivismo acerca del conocimiento” (p. 16). A diferencia de lo instaurado en la década anterior, esta alternativa le otorgó gran relevancia al juego en el proceso de desarrollo infantil y en la reformulación y reestructuración de las unidades didácticas, ejes de organización



curricular de los contenidos de enseñanza preescolar, para dar paso a la instalación de los Proyectos Pedagógicos.

Por tal motivo se formuló que el Grado Cero, se constituía en un nivel educativo que aportaba una alternativa curricular fundamentada en los principios de la pedagogía activa y el constructivismo, que sugerían estrategias como: *“El Juego, El Trabajo por Proyectos y La Participación de la Comunidad*. De igual forma, propone una nueva forma para enfrentar la *Construcción de la Lengua Escrita y el Conocimiento Matemático*” (p. 16), supeditando el trabajo alrededor del aprendizaje de contenidos de enseñanza asociados a las materias escolares acopladas a las áreas del conocimiento. Así, de las Unidades Didácticas como forma de organización curricular en el preescolar, para ese instante comprendidas como “algo rutinario, repetitivo y planeado en forma rígida” (p. 16), se pasó a la implementación de los Proyectos Pedagógicos como manera emergente de estructuración e integración de la enseñanza.

El Grado Cero emergió como un nivel obligatorio de la educación preescolar, legalizado y legitimado en el contexto de la Ley General de Educación (1994), y se constituyó en “la primera etapa del proceso de formación en la educación formal, que tiene un solo ciclo, y tres grados, de los cuales el tercero corresponde al grado obligatorio” (p. 21), en el que la persona se comprende como una *integralidad y totalidad* que involucra una multiplicidad de dimensiones como por ejemplo, la “corporal, cognoscitiva, comunicativa, afectiva, ética, actitudinal y valorativa, y estética” (p. 23), las cuales eran preciso desarrollar tempranamente como una manera de garantizar la equidad, evitar el fracaso escolar, y por supuesto, fomentar el desarrollo de los niños y niñas en el preescolar. Cada una de estas era factible de desarrollarlas “mediante procesos a través de los cuales se van adquiriendo progresivamente habilidades, destrezas, competencias, conocimientos, valores y visiones del futuro” (p. 24).

A diferencia de lo acontecido en los años 80, la propuesta de Grado Cero se instauró teniendo a la base como premisa el no establecimiento de áreas específicas de conocimiento separadas, por el contrario, abordarlas *integralmente*, incluso aquellas temáticas propias de la enseñanza exigida, a pesar que las apuestas se hicieron en relación con la lengua escrita y el conocimiento matemático. Según se enunció entonces, y acogiendo lo establecido en relación con el Plan de Estudios en “el artículo 79 de la Ley 115, para el Nivel de Preescolar NO se podría hablar de Plan de estudios. Simplemente, las actividades integra-

das desarrolladas en el proyecto pedagógico serán consideradas como el Plan de Estudios” (MEN, 1996a, p. 28).

De igual manera, el currículo de preescolar se constituyó a diferencia de los años 80, en aquel *proyecto de investigación pedagógico permanente*, “condición necesaria de su vitalidad y garantía para que su transformación y desarrollo estén acordes con los cambios, intereses, necesidades, sueños, aspiraciones y proyecciones de la comunidad educativa que lo construye” (p. 26).

Por tanto, no se le determinaron áreas específicas de conocimiento de manera desarticulada sino integradas con temas de enseñanza obligatorios. El currículo se comenzó a constituir como una propuesta orientada a la satisfacción respecto a los conocimientos, habilidades, valores, destrezas y procesos para desenvolverse en los ámbitos nacional, regional y local. Para lograr su estructuración se hizo necesario considerar al niño y a la niña como el centro del proceso educativo y su actividad creativa y constructiva como guía de su desarrollo, que ingresa a la escuela con una historia de vida y experiencias previas de conocimiento; del mismo modo, se consideraron lo lúdico, recreativo y el juego como estrategias esenciales para la construcción del conocimiento, así como, el trabajo por Proyectos Pedagógicos, que, para ese momento, se concibió como el

proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de

los cuales el grupo y el maestro hacen parte. (p. 28)

A pesar de esto, se enunció, en aquel momento, que uno de los propósitos principales de este *nivel obligatorio*, precisamente, era el de fomentar la expresión escrita infantil, a través del impulso de producciones escritas personales, factibles de circular y estimular el contacto con las elaboraciones escritas de la cultura imperante.

En consecuencia, emergió la Ley General de Educación de 1994, en la que se consagró la educación preescolar como aquella que se les ofrecía a los niños y niñas con el propósito de lograr su desarrollo integral en las dimensiones biológica, cognoscitiva, psicomotriz, socio-afectiva y espiritual, recurriendo a experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Adicionalmente, se planteó la importancia de desarrollar su identidad, autonomía, motricidad, creatividad, capacidad de aprendizaje, aprestamiento, curiosidad, memoria, expresión, participación, solidaridad, convivencia y respeto, y en cuanto a los saberes escolares, “motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas [...], la ubicación espacio-temporal” (República de Colombia, 1994, p. 5) conforme con lo que la racionalidad educativa instalada impulsaba.

---

### Los saberes académicos en el preescolar (1990-1995)

---

Durante los años 80 en el preescolar público adscrito a la escuela primaria aparecían instalados saberes escolares, en la forma de asignaturas académicas, a través de los cuales se pretendió el desarrollo infantil, la

enseñanza y la producción de conocimientos en el aula por parte de los niños y niñas. Sin embargo, a comienzos de los años 90, efecto de la convergencia de diversas condiciones, esta manera de operar de la enseñanza preescolar se transfiguró. Muchas de las materias de enseñanza se transformaron, cambiaron su estatus, origen, función y funcionamiento, otras se desvanecieron y algunas asumieron un carácter distinto. Entre esas transfiguraciones que enfrentaron los saberes escolares instaurados en el preescolar público se encuentran las expuestas a continuación.

### **Del saber de la pre-lectoescritura al saber de la lengua escrita**

Herencia de la década de los 80, a comienzos de los años 90, aparecían instalados en la escuela preescolar “métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura” (MEN, 1996b, p. 9), materializados en la realización de planas repetidas para iniciar la apropiación del código alfabético, “en el uso artificial de la escritura en una repetición sin sentido” (p. 10), en los que el aforismo “la letra con sangre entra” primaba para el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y niñas preescolares. Por consiguiente, entre los maestros y maestras existía la idea que leer y escribir significaba la apropiación por parte de los preescolares del código alfabético, el reconocimiento simplemente de sus letras constitutivas o el garabateo, no se consideraba saber escribir o leer, era fundamental el dominio de la “lectoescritura común y corriente” (p. 19).

Aunado a ello, aparecía instalada la preocupación respecto a si los niños y niñas debían ser *preparados* en el preescolar para la adquisición de un sistema lector y escritor convencionales, junto con la apropiación de unas nociones matemáticas relacionados con las operaciones básicas de la suma y la resta, por lo que en ese momento se expresó:

En gran medida, la preocupación se debe a que existen algunos establecimientos educativos, primordialmente privados, que exigen como requisito de entrada: *Leer y escribir correctamente y hacer operaciones sencillas de suma y resta* y en parte, porque los padres presionan al docente y llegan a cuestionar su quehacer cuando el niño no logra *descifrar (leer números y letras) y copiar (escribir letras y números) correctamente*, es decir, como el adulto lo hace y lo aprendió. (MEN, 1996a, p. 29)

Lo que significó la reconstitución de estos saberes y el tránsito hacia nuevas y diferentes maneras de comprenderlos. Así de la *pre-lecto-*

*critura* se pasó al saber de la lengua escrita, argumentando:

Al ingresar al preescolar los niños “han descubierto ya el sentido de la lengua escrita y saben y deben ejercer la escritura y la lectura”, pues de su medio reciben múltiples y variadas informaciones sobre la función social de la escritura y mediante su participación en esos eventos, llegan a la escuela con su *propio sistema*, que, aunque diferente del adulto, debe ser respetado y conocido para impulsar su desarrollo y consolidación. (p. 29)

Se comenzó a impulsar la idea que la enseñanza de la lengua escrita era un proceso que trascendía el aprendizaje del código alfabético para constituirse en la *construcción de un sistema de representación*, por tanto, “no se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de copiar letras en planas, ni de repetir en coro palabras, versos, etc.” (p. 29).

En este marco, la lectoescritura (pre-lectoescritura) se comprendió como un proceso de enseñanza de la lectura y escritura, en términos de la aproximación de los niños al código alfabético; que en el aula se tradujo, en su capacidad para tomar un libro, leer lo que decía allí y escribir lo que la maestra les dictara. Para eso, era fundamental que los niños y niñas preescolares aprendieran “a manejar el lápiz y el papel; después las letras, su nombre, su sonido y su escritura; y después, poco a poco, que las vayan combinando para producir palabras y frases” (p. 13), en fin, a utilizar el reglón del cuaderno.

Visto esto, el aprendizaje de la lectura y la escritura se iniciaban con la enseñanza de la letra “a”, los niños y niñas hacían planas de esta letra, así como, con su cuerpo. De igual manera, se les enseñaban “las vocales y las sílabas «ma, me, mi, mo, mu»” (M. Castellanos, comunicación personal, 10 de abril de 2016), con ello, se pretendía desarrollar un proceso de *aprestamiento* a través del cual adquirirían las bases relacionadas con la lectura y escritura.

A pesar de la incursión de los discursos constructivistas en la época, se mantenían entre los maestros y maestras “métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura” (MEN, 1996b, p. 9), pues permanecía el argumento según el cual se debía

ir despacio, para estar seguros de que todos los niños del salón la entienden. [...] primero hay que enseñar las bases de la lectoescritura que son las letras y después pasar a lo que sigue, para que cuando lleguen a la primaria puedan aprender a leer y escribir bien. (MEN, 1996b, p. 14)

De este modo, como un “ejercicio no violento para el aprendizaje de la lectoescritura” (p. 9), comenzó a irrumpir en las aulas el constructivismo, cuyo propósito se enfocó a combatir estas tendencias tradicionales instauradas, promocionando en los niños y niñas la *construcción de la lengua escrita*.

El constructivismo se fue introduciendo como una alternativa para la apropiación de la lengua escrita, resaltando que “el objeto [...] no [era] la lectoescritura sino la lengua escrita [...] diferente al habla o a cualquiera

de las formas de expresión humana” (p. 10). Dicha propuesta, resaltó el valor de la escritura y se fundó en la intención de “promocionar en los niños sus producciones escritas, permitiéndoles leer y escribir sin talanqueras, sin presiones, sin disposiciones administrativas que convierten el acto fluido de la escritura en un severo juicio de habilidades ante el tribunal de la razón adulta” (p. 11).

Al mismo tiempo, el saber de la lengua escrita se instauró como un conocimiento de enseñanza asociado a las palabras que designan a las cosas y no simplemente a la imagen de la cosa. En este sentido, se comprendió la palabra como “[...] *de una clase de cosas o eventos semejantes, constituida por la articulación de una serie de sonidos*” (p. 15). Y con ello, la escritura, en particular, la fonética, como la representación en el papel de los sonidos de las palabras, que implicaba “la utilización de signos de segundo orden que permite representar por medio de grafías los sonidos del habla, y cuya función está dirigida a la expresión y comunicación” (p. 17), y que en adelante comenzó a ser denominada como el saber de la lengua escrita.

### **De la Educación Estética al saber artístico**

La Educación Estética, cimentada en un conjunto de contenidos de enseñanza asociados a la *literatura, dramatización, música y teatro*, se apoyaba en metodologías de trabajo como las rondas, los títeres, la pintura y las dramatizaciones, entre otras. No obstante, para comienzos de los 90, la Educación Estética, así como otros saberes escolares instaurados en el preescolar, comenzaron a resignificarse y acoplarse a los requerimientos emanados de la racionalidad del momento. Su función y funcionamiento se reconfiguraron.

Entre esas mutaciones que sufrió esta disciplina escolar se encuentra una nueva manera de nombrarlo en el preescolar, de ser denominado como Educación Estética a llamarse Educación Artística, lo que implicó una transformación de sus *objetivos*, el paso de la preocupación por la belleza, lo estético y la perfección a la exaltación por el arte y sus múltiples manifestaciones; de sus *contenidos*, la transición de la *literatura, dramatización, música y teatro* hacia el reconocimiento del arte como una variedad de lenguajes artísticos asociados a la pintura, música, ritmo, melodía, creatividad, movimiento, teatro y danzas.

Adicional a esto, la función del saber estético, ahora artístico, cambió su función, pues en adelante se enfocaría en los *procesos de creación artística*, en el desarrollo *expresivo de sensaciones* tendientes a

contribuir en el fortalecimiento del sentido estético, pensamiento contemplativo, imaginación y fantasía de los niños y niñas del preescolar.

### **Las ciencias sociales, un saber escolar que se modificó en el tiempo**

En cuanto a las ciencias sociales, muchos de sus contenidos curriculares fueron desapareciendo del proceso de enseñanza como, por ejemplo, las temáticas relacionadas con la educación vial y algunas otras como los primeros grupos sociales (familia, escuela y comunidad) y los medios de comunicación y transporte, se mantuvieron en la estructura curricular preescolar. Ahora bien, estos saberes escolares tendrían el propósito de contribuir en la adquisición temprana de habilidades sociales orientadas a la comprensión del mundo y la realidad de los niños y niñas del preescolar, que les permitiera relacionar los conocimientos producidos en el aula con el acontecer social.

En suma, el saber de las ciencias sociales transformó su función y modo de marchar en la estructura curricular preescolar orientándose hacia el desarrollo de procesos que les permitiera a los niños y niñas interpretar, explicar, reflexionar y comprender fenómenos sociales, trascendiendo el aprendizaje memorístico y mecánico de contenidos asociados a las ciencias sociales. Con ello, favorecer la formación *prematura* de “una actitud científica, abierta, flexible, crítica, autocrítica y antidogmática, que les permita abordar el aprendizaje del área desde una mirada creativa y constructiva” (Charria et al, 1998, p. 15) y la iniciación a la formación de valores democráticos.

### **El saber de las ciencias naturales, un enfoque hacia la formación científica**

Por su parte, las ciencias naturales, de estar acopladas a las temáticas relacionadas con el saneamiento ambiental y la educación sanitaria, entre otras, pasó a orientarse hacia al desarrollo de habilidades de carácter científico y exploratorio en los niños y niñas de preescolar. A partir de la década de los 90, centró su función en la formación científica que contribuyera a concebir prematuramente “la naturaleza de la ciencia como un sistema abierto en permanente construcción” (p. 11), desarrollando procesos relacionados con la *curiosidad científica y deseos de saber, construcción de conocimientos, capacidad investigativa* fundamentalmente.

### **Del saber de las pre-matemáticas al saber del conocimiento matemático**

A comienzos de los 90, existía en la escuela preescolar pública una manera de proceder de la enseñanza de las matemáticas. Dicha tendencia, asociada a una concepción empírica del conocimiento, se caracterizaba por su carácter *reproduccionista*, por la consideración del maestro como único poseedor del conocimiento, quien en sus prácticas de enseñanza empleaba modelos preestablecidos para que los niños y niñas los reprodujeran garantizando con ello el aprendizaje.

Por tal motivo, apoyados en los discursos constructivistas, se propuso introducir conocimientos y conceptos que contribuyeran al desarrollo de competencias matemáticas en los niños y niñas como una forma de enfrentar esa manera particular de enseñanza

instaurada, que transformara las prácticas tradicionales de la enseñanza de la matemática.

Esta propuesta constructivista se concentró en el nivel del pensamiento de los niños y niñas, como también en “la comprensión de los conceptos y procesos y la formulación y solución de problemas” (MEN, 1996c, p. 30), los contenidos formales preestablecidos asociados a las áreas de conocimiento se fueron diluyendo.

De este modo, se fue formulando, que el propósito fundamental del preescolar en cuanto a la enseñanza de las matemáticas se debía orientar a desarrollar el pensamiento del niño como instancia preliminar para lograr la comprensión y el establecimiento de relaciones entre los conceptos enseñados en el aula, “lo importante en el grado obligatorio es ayudar al niño a construir esquemas mentales que lo preparen para la utilización de la lógica de las relaciones, y le permitan llegar al concepto de número” (p. 30).

De otra parte, la enseñanza del número como concepto se fue instituyendo en uno de los contenidos a considerar en los procesos matemáticos en el preescolar. Se enunció que antes de iniciar el estudio de los números era fundamental trabajar con los conjuntos de objetos, argumentando que comprender que los conjuntos se refieren a objetos y los números a los conjuntos, permitiría que los niños y niñas llegaran a la construcción del concepto de número.

Gracias a estas narrativas no solo se introdujo la enseñanza de los conjuntos (vacío, unitario, etc.) como saber matemático en los planes curriculares del preescolar, sino contenidos y actividades formuladas para el *desarrollo de la sensibilidad y la percepción* de los niños y niñas como “la clasificación de objetos por su color, forma, tamaño, [...], formación de series; establecimiento la seriación, establecimiento de correspondencia biunívoca entre objetos; identificación de objetos por tamaño, forma, longitud” (p. 31), se *reconceptualizaron*.

Al mismo tiempo que los maestros y maestras fueron comprendiendo que mientras los niños y niñas no construyeran y representaran el concepto de número en el marco de la enseñanza de las matemáticas, la apropiación de las operaciones básicas como la suma y resta tendría poco sentido en su instrucción en el preescolar. Así, de los contenidos de enseñanza aprendidos memorísticamente, de manera irreflexiva y fuera de contexto se dio el tránsito a la implementación de actividades y experiencias significativas.

Así pues, se enunció que los niños y niñas al ingresar al grado cero llegaban con unas nociones de carácter matemático como “por ejemplo, son capaces de identificar un objeto grande y uno pequeño; uno largo y uno corto; pueden organizar un grupo de objetos por su tamaño, por su color, por su forma” (MEN, 1996a, p. 30), y algunos otros ingresaban contando hasta el número 10 repitiendo simplemente el nombre de los números.

Ahora bien, el saber religioso se fue diluyendo de los planes de enseñanza preescolar para permitir el ingreso de contenidos de enseñanza asociados al área de ética y valores humanos. Efecto, del cumplimiento de la Constitución Política de 1991 y “de la Ley 133, Estatutaria de libertad religiosa y de cultos, [que] señala que los indicadores de logro para esta área obligatoria y fundamental del currículo «serán formulados por las instituciones educativas»” (Charria et al., 1998, p. 41), se otorgó la libertad institucional para determinar los contenidos de enseñanza de este saber escolar.

A pesar de esto, se formuló la necesidad de orientar la función del saber hacia el desarrollo de procesos relacionados con la formación de valores morales, éticos, espirituales y humanos, “apropiación constructiva del pensamiento y de las formas de vida de la fe religiosa que se profesa” (p. 43), entre otros.

---

### Los saberes académicos en el preescolar (1995-2000)

---

A mediados de la década de los años 90, actuando de manera articulada a la racionalidad educativa instalada, se comenzó a

enunciar con mayor fortaleza la importancia del desarrollo infantil como una conjunción de dimensiones humanas (corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa). Con ello, la forma del nivel preescolar como Grado Cero empezó también a desdibujarse, para asumir otro modo, en el que la preescolarización fue perdiendo su estatus y la preocupación por la asistencia y la implementación de acciones para el favorecimiento del desarrollo infantil se fueron instalando.

Esa consideración del desarrollo infantil como un proceso asociado al acoplamiento de dimensiones humanas significó una comprensión distinta sobre los contenidos de enseñanza en el preescolar. Muchos de estos fueron *imbricados* en el marco, estructura y organización de esas dimensiones humanas, convirtiéndolas en contenidos de enseñanza, “fundamento de la organización de aquello que se enseña y orientador de las actividades y labores pedagógicas” (Cárdenas y Cárdenas, 2016, p. 50).

Así, las *dimensiones humanas* se fueron constituyendo “en un modo de elaborar el currículo en el preescolar [y] una forma de integrar temáticas para adelantar las actividades educativas” (p. 51) y el desarrollo humano, “a comprenderse como un componente integral constituido por una multiplicidad de dimensiones, entre las que se destacan las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, que debían considerarse al momento de la planificación curricular de los maestros” (p. 57).

Efecto de estas discursividades, el Ministerio de Educación Nacional formuló la resolución 2343 de 1996 en la que se estableció para la educación preescolar el trabajo



por dimensiones. En dicho documento se expresó, como indicadores de logro para la *dimensión corporal* una conjunción de enunciados que los maestros y maestras de la época tradujeron en contenidos asociados a las dimensiones del desarrollo infantil. Así, frente a indicadores como “reconoce las partes de su cuerpo y las funciones elementales de cada una” (Resolución 2343 de 1996), se enseñó en el aula el cuerpo humano como un contenido que el niño de preescolar debía aprender.

Para la *dimensión comunicativa* se propusieron indicadores de logro como “comprender textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves” (Resolución 2343 de 1996), que se tradujo en el aula en la enseñanza del cuento, sus características y componentes como un contenido que se debía aprender. En cuanto a la *dimensión cognitiva* se plantearon como indicadores a alcanzar: “identifica características de objetos, los clasifica y los ordena de acuerdo con distintos criterios” (Resolución 2343 de 1996), a partir del cual, se enseñaron temáticas relacionadas con la clasificación de figuras geométricas, ordenación numérica, entre otras. En cuanto a la *dimensión ética, actitudes y valores* se formularon como indicadores de logro: “participa en la elaboración de normas para la convivencia y se adhiere a ellas” (Resolución 2343 de 1996), que sirvió de base para enseñar las normas y los valores como contenidos relacionados con la participación, reconocimiento, respeto, solidaridad e integración a un grupo social.

De igual forma, para la *dimensión estética*, entre los indicadores de logro que se definieron estuvieron: “explora diferentes lenguajes artísticos para comunicar su visión particular del mundo, utilizando materiales variados” (Resolución 2343 de 1996), a partir del cual se enseñaron temáticas relacionadas con la pintura, modelado, la música, danzas y teatro. Como se ve, a mediados de los años 90, los saberes escolares en la forma de materias académicas se desvanecieron de los planes de enseñanza del preescolar para permitir la irrupción de otras formas de enseñanza, llamadas dimensiones del desarrollo, a partir de las cuales los maestros y maestras *abstrajeron* aquellos contenidos que se debían enseñar.

---

## Reflexiones finales

---

Gracias al anterior abordaje documental, no solo se buscó contribuir en el enriquecimiento del campo conceptual de los saberes escolares en el país, dando apertura a nuevas líneas de exploración, sino que fue fac-

tible develar el carácter fluctuante de estas entidades en el tiempo, lo cual permitió describir sus transformaciones, permanencias y fracturas, y *problematizar* su presente. En estos términos se observó, que al final de los años 80, aparecía establecida una serie de materias de enseñanza en el preescolar público, asociadas a las áreas del conocimiento empleadas para la escolarización y formación infantil, que se asumieron como saberes escolares.

No obstante, debido a la irrupción de una nueva racionalidad educativa, no solo se transformó la condición del preescolar, sino que muchos de esos saberes escolares variaron, adoptando distintas formas, muchos de ellos desaparecieron, otros se conservaron y algunos, como el saber matemático se reconstituyeron e instalaron para continuar con los procesos de regulación, enseñanza y formación de los niños y niñas en el grado cero de los años 90.

A diferencia de las narrativas educativas instaladas en los años 80, la racionalidad floreciente de los noventa, le apostó, entre otras cosas, a satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, al desarrollo humano en todas sus dimensiones y a privilegiar el desarrollo de habilidades y destrezas por encima de la enseñanza de contenidos que se articulen a las áreas académicas, instaurando un modo *emergente* de subjetivación infantil.

Los saberes escolares en el preescolar público sufrieron diversas transformaciones, dispersiones y diluciones. En el caso de la educación estética, asociada en los 80s a la

enseñanza del dibujo, literatura infantil, dramatizaciones y la educación musical, pasó a adoptar el modo de *educación artística*.

El saber de las pre-matemáticas, apoyado en la enseñanza del conteo, los números, conservación de objetos, cualidades de objetos, asociaciones, ordenación, agrupación, entre otros, se produjo el tránsito hacia el *conocimiento matemático*; la prelecto-escritura, basada en el desarrollo perceptivo-motriz, en las variables de espacio, tiempo y causalidad, las operaciones de análisis, comparación y síntesis, procesos de atención y memoria, así como, el desarrollo del lenguaje, entre otros aspectos, se modificó para asumir el carácter de *lengua escrita*.

Con respecto a las ciencias sociales, muchos de sus contenidos curriculares fueron desapareciendo del proceso de enseñanza, como, por ejemplo, las temáticas relacionadas con la educación vial y algunas otras como los primeros grupos sociales (familia, escuela y comunidad), mientras los medios de comunicación y transporte, se mantuvieron en la estructura curricular preescolar.

El saber religioso, por su parte, se fue diluyendo de los planes de enseñanza preescolar para permitir el ingreso de contenidos de enseñanza asociados al área de ética y valores humanos. Y las ciencias naturales, abandonaron las temáticas relacionadas con el saneamiento ambiental y la educación sanitaria para darle paso al desarrollo de habilidades de carácter científico y exploratorio en los niños y niñas de preescolar.

---

## Bibliografía

---

- Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Editorial Universidad del Tolima.
- Cárdenas M. y Cárdenas, Ó. (2016). El trabajo por dimensiones en el preescolar: sospecha por la naturalización de un discurso. *Educación y pedagogía Aportes de maestros y maestras de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cárdenas, et. al., (2018). *La historia de los saberes en el preescolar de la escuela pública bogotana (1980-1990)*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Charria, M. E., Fandiño, G. y Mariño, G. (1998). *La escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Las disciplinas y la formación integral*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Drucker, P. (1994). *La sociedad post capitalista*. Grupo Editorial Norma.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el Análisis Sociohistórico: Sujetos, saberes e instituciones educativas. En *Foucault, la educación y la pedagogía*. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 37, Vol. 15. Facultad de Educación.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Anthropos Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). *Propuesta curricular para el grado cero: Marcos político, conceptual y pedagógico*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996a). *Hacia la comprensión del nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996b). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Documento Complementario a los Marcos Generales.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996c). *Conocimiento Matemático en el grado cero*. Documento Complementario a los Marcos Generales.

República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*.

República de Colombia (1996). *Resolución 2343*. Bogotá.

Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)