

Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930*

Miguel Ángel Martínez Velasco¹
Universidad de Antioquia – Colombia

Recepción: 18/08/2017
Evaluación: 26/09/2017
Aprobación: 23/11/2017
Artículo de Investigación e Innovación.

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>

Resumen

El artículo tiene como propósito analizar históricamente la producción de un saber escolar que permitió la educación de los párvulos y la formación de la maestra-jardinera al interior del Colegio María Auxiliadora de Medellín, a partir de la apropiación de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. Metodológicamente se empleó el enfoque histórico de la práctica pedagógica y como método algunas herramientas arqueogenealógicas. El contenido del texto se desarrolla en tres momentos: el primero analiza la emergencia de la maestra-jardinera, el segundo da cuenta de la institucionalización de la enseñanza infantil como el primer nivel de instrucción y un tercer momento reescribe los discursos y prácticas para llevar a cabo la educación infantil y la formación de la maestra-jardinera. Se presentan como resultados las tensiones de saber-poder que acontecieron en el marco de la pedagogía católica, los saberes para educar a los párvulos y la configuración

* Artículo derivado de la investigación titulada «De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, 1870-1930».

1 Magíster en educación. (Universidad de Antioquia). Miembro del grupo de Investigación «Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia». Líneas de investigación: Formación de maestros, recuperación de la memoria educativa y pedagógica, historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos del saber. ✉ miguel.martinez@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>.

de la cátedra de pedagogía infantil para la formación de la maestra-jardinera. Como conclusiones se exponen algunos usos de la experiencia educativa del kindergarten salesiano en el presente, recurriendo a la noción de memoria activa del saber pedagógico que permita, hacia futuro, llevar a cabo la reconceptualización de la educación inicial.

Palabras clave: escuela de párvulos, maestra-jardinera, memoria colectiva, relación Iglesia-Estado, educación de la primera infancia.

Early Childhood Education and the Role of Nursery School Teacher, Medellín-Colombia: 1915-1930

Summary

This paper analyzes the historical production of a kind of school knowledge that enabled the education of preschoolers and the formation of the preschool or nursery school teacher at Colegio María Auxiliadora of Medellín, by means of the appropriation of Pestalozzi, Fröebel and Montessori methods. Methodologically, this pedagogical practice was studied from a historical approach; additionally, some archeogenealogical tools were used. The contents of the text are developed in three moments: the first analyzes the emergence of the nursery school teacher, the second examines the institutionalization of early childhood teaching as the first instructional level, and a third moment rewrites the discourses and practices of early childhood education and preschool teacher training. The findings include the power-knowledge tensions that occurred in the context of catholic pedagogy, a characterization of the knowledge considered necessary for the education of preschoolers, and the configuration of the Early Childhood Pedagogy Program for the training of preschool teachers. In conclusion, some uses of the educational experience of the present Salesian kindergarten are related, recurring to the notion of active memory of pedagogical knowledge, that will allow the future reconceptualization of early education

Key Words: Preschool, Nursery School Teacher, Collective Memory, Church-State Relations, Early Childhood Education.

L'éducation de la petite enfance et le métier d'institutrice, Medellín-Colombie : 1915-1930

Résumé

L'article a pour but d'analyser historiquement la production d'un savoir scolaire ayant permis d'éduquer la petite enfance et de former des institutrices dans le Collège María Auxiliadora à Medellín, en suivant les méthodes de Pestalozzi, Fröebel et Montessori. Quant à la méthodologie, nous avons employé une approche historique de la pratique pédagogique et quelques outils archéo-généalogiques. Le texte a trois parties : d'abord, nous analysons l'émergence de l'institutrice, ensuite nous abordons l'institutionnalisation de l'enseignement de la petite enfance comme premier niveau de la scolarisation, puis nous réécrivons les discours et les pratiques propres à l'éducation de la petite enfance et à la formation des institutrices. Les résultats de notre recherche parlent des tensions savoir-pouvoir qui ont eu lieu dans le cadre de la pédagogie catholique, les savoirs pour éduquer les enfants de préscolaire et la configuration de la chaire de pédagogie de l'enfant mise en place pour former des institutrices. L'article aborde dans la conclusion quelques usages de l'expérience éducative des maternelles salésiennes de nos jours, en ayant recours à la notion de mémoire active du savoir pédagogique, afin de permettre, à l'avenir, d'entreprendre une nouvelle conceptualisation de l'éducation préscolaire.

Mots-clés: crèches, institutrice-jardinière, mémoire collective, rapports Église-État, éducation de préscolaire.

1. Introducción

Este recorrido histórico-pedagógico comienza reconstruyendo el lugar que ocupó Sor Honorina Lanfranco como sujeto de

saber² a su llegada a Medellín en 1915, quien, parafraseando a Olga Lucía Zuluaga, puso en práctica un conjunto de enunciados³ para llevar a cabo la educación de los párvulos, a partir de la apropiación e institucionalización de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. La creación del kindergarten anexo al Colegio María Auxiliadora se configuró tanto a nivel local como nacional en una institución de saber⁴, que permitió la producción de un saber escolar⁵ para educar a los párvulos,⁶ a partir de tres acontecimientos: la enseñanza infantil, el oficio de la maestra-jardinera y la cátedra de pedagogía infantil.

Sor Honorina Lanfranco nació en Valfenera, Italia, el 30 de abril de 1872; muere en Medellín, el 31 de diciembre de 1948 a la edad de 76 años. Heredó de su padre, el señor Michele Lanfranco, la vocación por enseñar. Obtuvo la *Patente di grado Superiore* para enseñar en la Escuela Superior⁷.

En 1894⁸, a la edad de 22 años, ingresó al Instituto de las Hijas de María Auxiliadora (FMA)⁹ de Nizza Monferrato, donde iniciaría sus labores como maestra dos años después, dirigió dos cursos elementales en el colegio anexo al Instituto.

2 Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e historia. La enseñanza, un objeto de saber* (Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999), 149.

3 Zuluaga, *Pedagogía e historia...*, 149.

4 Zuluaga, *Pedagogía e historia...*, 143.

5 Noción conceptual y metodológica que permite agrupar la dispersión de discursos, prácticas y estrategias que se han producido al interior de la práctica pedagógica colombiana desde finales del siglo XIX, como parte de los procesos de apropiación e institucionalización de pedagogos clásicos (por ejemplo Pestalozzi y Fröebel) y experimentales (Montessori, Decroly, entre otros) al interior de la escuela para llevar a cabo la educación de la infancia.

6 Subetapa de la infancia que inicia el periodo de percepción intelectual (a partir de los tres años) y se extiende hasta el periodo del uso de la razón (siete años). En «Metodología especial» Bogotá, 1905, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), *Colección Patrimonial*, Elementos de Pedagogía, ff. 298.

7 Con fecha del 11 de octubre de 1893. «Registro Titoli di Studio FMA» Roma, Archivio Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (AGFMA), *Segretariato Generale*, ff. A-124.

8 Mery Bedoya y Bernardo Restrepo, *Introducción a Sistematización y recuperación de la memoria histórica del Colegio María Auxiliadora en sus 95 años* (Medellín: Colegio María Auxiliadora, 2010), 9.

9 Hijas de María Auxiliadora, en italiano: *Figlie di Maria Ausiliatrice*. En adelante, FMA.

En 1901 fue enviada a dirigir la sede del Instituto de Cerdeña, donde tiempo después le solicitó a la superiora ser enviada a América como misionera. En Colombia se desempeñó como rectora del Colegio María Auxiliadora en los municipios de Chía, Guadalupe, Cali, Popayán y Medellín, en esta última ciudad ejerció dicho cargo en dos momentos: de 1915 a 1919 y de 1925 a 1930¹⁰. El período que va de 1915 a 1930 permitió a Lanfranco la producción de un conjunto de discursos, prácticas y estrategias para hacer del colegio salesiano de Medellín una institución productora de saber que permitió a la juventud femenina educarse para el ejercicio de los roles de esposa, madre y maestra; a la vez que posibilitó la institucionalización de la educación infantil como una práctica de saber, para llevar a cabo la salvación del alma de los párvulos.



Imagen 1. Sor Honorina Lanfranco, FMA.

Fuente: Revista Mensajes de María Auxiliadora, volumen XII, n° 42 (Medellín: Colegio María Auxiliadora, 1956), 150.

¹⁰ Bedoya y Restrepo, Introducción..., 9.

Educar a los párvulos se constituyó en una preocupación de primer orden para la Iglesia católica, sobre todo a partir de que los liberales radicales, durante la reforma instrucionista de 1870, sembraran en el corazón de los hogares colombianos los discursos del ateísmo, del protestantismo y el anticlericalismo, a través de la constitución de un sistema de instrucción público, laico, gratuito, obligatorio y universal. Su apropiación desató un enfrentamiento político, religioso y epistemológico entre liberales y conservadores, al punto que llevó a los colombianos, por sexta vez durante el siglo XIX, a una guerra civil conocida como la guerra de las escuelas en 1976.

Entre el ramillete de pedagogos censurados por la rejilla de la moral católica para llevar a cabo la educación de la infancia, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, tenemos al inglés Herber Spencer calificado como el principal vocero del positivismo, quien propuso que el fin del perfeccionamiento humano dependía de los fines temporales. John Locke fue categorizado como utilitarista por cuanto estableció la utilidad como suprema ley moral. Friedrich Fröebel, Immanuel Kant, Friedrich Schiller y Gotthold Lessing fueron designados como panteístas al considerar que el espíritu humano es solo parte de una substancia única existente, una manifestación de Dios y que se realiza a través de la consciencia propia. Fröebel, Johann Heinrich Pestalozzi y las hermanas Rosa y Carolina Agazzi lograron salvarse de la censura eclesial en tanto fueron despojados, recortados de sus fines filosóficos y solo se apropiaron los métodos para educar a la infancia. Sus méritos no radican en «sus sistemas de educación, sino por sus métodos»¹¹.

Uno de los puntos de mayor tensión que se produjo entre el Estado y la Iglesia fue el desconocimiento de la condición amoral de la infancia. Mientras que el dogma católico «establece que el hombre nace imperfecto e inclinado

11 «Prolegómenos», Bogotá, 1905, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia, *Colección Patrimonial*, ff. 2-4.

al mal por el pecado original, que su fin primero es el perfeccionamiento o recto desarrollo de sus facultades», a partir del análisis de las fuentes primarias y en los planteamientos propuestos en Elementos de Pedagogía, summa pedagógica del primer cuarto de siglo en Colombia¹², se puede inferir que los liberales radicales incorporaron el concepto moderno de educación del suizo Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII y «que solo hasta inicios del siglo XX, funcionará como un “régimen de veridicción” propiamente dicho»¹³, con el surgimiento de la pedagogía experimental al interior de la tradición pedagógica francófona. En Colombia su apropiación oficial se produjo a principios del siglo XX, como parte de las estrategias que se desplegaron en el marco del debate de la degeneración de la raza¹⁴.

La definición de educación que se apropió para el gobierno de los párvulos en el marco de los periodos de la regeneración (1880-1900) y la hegemonía conservadora (1900-1930) no corresponde a la versión liberal de Rousseau, sino a la versión cristiana:

El término educación se deriva del verbo latino educare, y no del verbo educere (dirigir, producir o sacar a la luz), como se supone corrientemente. QUINTILIANO escribe así: *Si mihi tradatur educandus orator*. Y CICERÓN: *In dedecore natus, ad turpitudinem educatus*. Por su parte, PLAUTO: *Ille homo homines non aliit, verum educat, recreatque*¹⁵.

12 Óscar Saldarriaga, «Pedagogía católica, ¿amor o hipocresía?», en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003), 104.

13 Carlos Noguera y Dora Marín, «Educar es gobernar» en *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, comp. Ruth Cortés, Dora Marín y Santiago Castro (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2012), 136.

14 Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, «Economía, biología y sociedad. Institucionalización de la pedagogía activa, 1903-1930» en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 2 (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia), 43-130.

15 John D. Redden y Francis A. Ryan, «La posición de la filosofía de la educación» en *Filosofía católica de la educación*, (Madrid: Ediciones Morata, 1955), 52.

Apropiar el concepto de educación de procedencia rousseauiana entendido como educere, implicaba reconocer que la naturaleza del hombre al momento de nacer no era de carácter maligna o pecaminosa sino «salvaje y que el fin a que debe aspirar en la vida es el gozar la libertad del salvaje, y en esa soledad, al desarrollo de sus facultades»¹⁶. He aquí unos de los argumentos histórico-pedagógicos por los cuales se optó para educar-gobernar a la infancia, al interior de la práctica pedagógica colombiana durante el periodo en mención: o «limitarse a cuidar de que el desarrollo de las facultades no se introduzcan en el error ni el vicio»¹⁷, a través de la experiencia que produce la libertad infantil o por medio de la corrección de las conductas, bajo la sospecha permanente de la desconfianza hacia el niño.

La llegada de diferentes órdenes religiosas docentes, tanto masculinas como femeninas procedentes de Europa en el marco de la firma del Concordato de 1887 entre el Estado colombiano y el Vaticano, hizo parte de las estrategias para que la Iglesia católica retomara el control político de la educación y la instrucción, tanto pública como privada, al tomar como objeto para llevar a cabo la re-cristianización del pueblo colombiano la educación de la infancia, pues al educar-gobernar- al niño se estará asegurando la educación del hombre del mañana. Así, el arribo de las FMA a Colombia a finales del siglo XIX, no solo obedecía al sueño de Don Bosco de llevar el evangelio a los pueblos *bárbaros* del nuevo mundo, desde el orden político hacía parte de las estrategias que se desplegaron en el marco de la pedagogía católica¹⁸, para la conducción del hombre desde su más tierna edad,

16 BCUDEA, «Prolegómenos» ff. 3.

17 BCUDEA, «Prolegómenos» ff. 4.

18 «La pedagogía católica es el nombre que asumió el discurso sobre la enseñanza, la educación, el método y la escuela, se empezó a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y la formación de los hombres»: Humberto Quiceno, «La pedagogía católica», en *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*, (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004), 77-78.

empleando la evangelización como discurso para gobernar a los párvulos, a través de la educación infantil.

Metodológicamente se empleó para el análisis el enfoque histórico de la práctica pedagógica¹⁹ y como método algunas herramientas arqueogenealógicas. El enfoque permitió asumir las fuentes primarias como registros de un conjunto de prácticas discursivas²⁰, que se constituyen relacionamente por enunciados desde el orden del saber (objetos de discurso), de relaciones de poder (luchas y tensiones) y de la subjetivación (posiciones de sujeto). El método se llevó a cabo en cuatro etapas: la primera denominada *instrumentación de registros discursivos*, se desarrolló en el Archivo Histórico del Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCMAM), la Colección Patrimonial de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia (CPBCUDEA), en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga de la Escuela Normal Superior de Medellín (ARPEOLZ), las Bibliotecas Nacional de Colombia (BNC) y Luis Angel Arango (BLA), el Fondo de las Escuelas Normales, perteneciente a la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja (FENUPTC) y en el Archivo Histórico de la casa provincial de las Hijas de María Auxiliadora (AGFMA), ubicado en Roma, Italia. Allí se localizaron las principales fuentes primarias para el análisis histórico-pedagógico. La segunda etapa denominada *prelectura de registros*,

19 Olga Lucía Zuluaga, «El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica», en *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, (Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999; Olga Lucía Zuluaga, «El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones», en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, ed. Jesús Alberto Echeverri (Medellín: Editorial Marín Vieco, 2001), 81-88; Olga Lucía Zuluaga, «Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica», en *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, ed. Carlos Noguera (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2005), 11-37; Olga Lucía Zuluaga y Sandra Herrera, «Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico», en *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, vol. I, ed. Humberto Quiceno (Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía, 2006), 91-102.

20 Michel Foucault, *La arqueología del saber* (Madrid: Siglo XXI, 1969).

se seleccionaron las fuentes primarias que hicieron parte del corpus documental. Con el propósito de reescribir los enunciados a partir de la triada institución-saber-sujeto, la tercera etapa se destinó a romper la supuesta unidad del documento, empleando la tematización como técnica de análisis relacional. En la cuarta etapa, el cruce de enunciados de diferentes unidades documentales permitió llevar a cabo la conceptualización y la reescritura del archivo en series de series.

Conceptualmente se empleó la noción de saber escolar²¹ para la reescritura de los discursos y prácticas, que permitieron la constitución de la enseñanza infantil como el primer nivel de instrucción y de la educación infantil como una práctica de saber²². La noción de gubernamentalidad también jugó un papel fundamental²³, para analizar desde el orden del poder la preocupación por el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida, empleando el kindergarten salesiano como una institución que posibilitó el despliegue de un saber escolar, a partir de la apropiación²⁴ e institucionalización vía rejilla de la moral católica²⁵ de los

21 Alejandro Álvarez, «Ciencias Sociales, Escuela y Nación: Colombia 1930-1960». (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007), 11-39; Alejandro Álvarez, «Del saber pedagógico a los saberes escolares», *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 42 (2015): 21-29, DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>; Alejandro Álvarez y Alejandra Taborda, «La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia y la educación en América Latina», en *Ideas en la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*, comp. Nicolás Arata y Myriam Southwell (Buenos Aires: Editorial Universidad Pedagógica-UNIPE, 2015), 163-180.

22 Zuluaga, *Pedagogía e historia...*, 149.

23 Michel Foucault, *Seguridad, territorio y población* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006); Santiago Castro, *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás, 2010); Carlos Noguera, *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2012); Noguera y Marín, «Educar es Gobernar...», 127-139.

24 Olga Lucía Zuluaga, prólogo a *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. I, de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), XVI-XXV.

25 Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, «La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte castigar al arte de gobernar», en *Mirar la infancia:*

métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori con el propósito de llevar a cabo la salvación del alma de los párvulos.

El estudio dialoga además con otros trabajos, que tanto desde el campo historiográfico local²⁶ como internacional²⁷ se han producido para problematizar la relación entre mujer, feminización del magisterio y educación de la infancia. A diferencia de las anteriores investigaciones, este texto intenta constituirse en un insumo que permita, en un futuro no muy lejano, ir tejiendo un estatuto epistemológico para la pedagogía infantil como campo de saber a partir de la recuperación de su historicidad²⁸.

pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 vol. I (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 249.

26 María Quijano y Marlene Sánchez, «La formación de las primeras maestras públicas en Colombia», *Praxis Pedagógica*, n° 3 (2001): 49-59; María Quijano y Marlene Sánchez, «Género, pedagogía y escuela», *Pretextos Pedagógicos*, n° 7-8 (1999): 82-86; María Quijano, «El cuerpo docente: salud, vigor y energía. Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres», *Pretextos Pedagógicos*, n° 6 (1999): 29-32; Cristina León, «Cartografía de los saberes y prácticas de la educación femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX», *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 37, (2012): 9-23, DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>; Patricia Londoño, *Religión, cultura y sociedad en Colombia* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2002); Carlos Ospina, «De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia (1903-1930)», *Revista Historia Y MEMORIA*, n° 10 (2015): 97-126, DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2648>; Cristina Gil, «La mujer lectora en la “prensa femenina” del siglo XIX. Estudio comparado entre Biblioteca de Señoritas (1858-1859) y la Mujer (1878-1881)», *Revista Historia y MEMORIA*, n° 13 (2016): 151-183, DOI: <http://doi.org/10.19053/20275137.5203>.

27 Luz Galván, «Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia», *Revista latinoamericana de Estudios Educativos XXVI*, n° 2 (2016): 165-191; Luz Galván y Oresta López, comp., *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (México: El Colegio de San Luis, 2008); Federico Lazarín, Luz Galván y Frank Simon, comp., *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas* (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2014); Oresta López, «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana», *Historia de la Educación. Anuario*, n° 9 (2008): 147-167; Graciela Morgade, comp., *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997); Graciela Morgade, «Mujeres y educación formal», *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 4, n° 6 (1995): 26-35; María Christina Siquera de Souza y Lucia Gaspar da Silva, comp., *Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente* (Campinas: Universidad Sao Francisco, 2002).

28 Olga Lucía Zuluaga, «Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía», en *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en*

El artículo se divide en tres momentos: el primero se ocupa de la emergencia de la maestra-jardinera hacia finales del siglo XIX, como parte de las estrategias que la Iglesia católica desplegó para la maternalización de la instrucción elemental, empleando la educación de la mujer como objeto que permitió el gobierno de los niños tanto en el hogar como en la escuela. El segundo da cuenta de la institucionalización de la enseñanza infantil como el primer nivel de instrucción independiente de la escuela primaria, empleando la concepción triádica del sujeto pestalozziano: educar moral, física e intelectualmente. Por último se presenta la producción de un saber escolar a través de la educación infantil como una práctica de saber que se configuró, tanto para llevar a cabo la educación de los párvulos como para la formación de la maestra-jardinera, a través del reglamento elaborado por Sor Honorina Lanfranco para el funcionamiento del kindergarten. Finaliza el recorrido histórico presentando algunas reflexiones pedagógicas y políticas sobre la importancia de recurrir a la memoria activa del saber pedagógico para la problematización de la educación inicial, a través de la pedagogía infantil como campo de saber.

2. Emergencia del oficio de maestra-jardinera

Siguiendo los análisis de las historiadoras de la pedagogía Olga Lucía Zuluaga y Dora Marín²⁹, se asumió la emergencia del oficio de la maestra-jardinera como parte de las relaciones de saber-poder-subjetivación que permitieron su configuración como un sujeto de saber para educar a los párvulos al interior del kindergarten, en el marco de los procesos de escolarización femenina que se llevaron a cabo hacia finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX para gobernar a la infancia.

La maestra-jardinera es el resultado de la hibridación de los roles de madre y maestra, lo que le permitió al mismo tiempo educar e instruir a la infancia. La reasignación de dichas

Colombia 1989-1999, t. I, ed. Jorge Castro y Myriam Henao (Bogotá: Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001), 281.

²⁹ Olga Zuluaga y Dora Marín, «Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico», *Revista Educación y Ciudad*, n° 10 (2006): 81.

funciones se produjo como parte de las estrategias que desplegó la pedagogía católica en respuesta a la *crisis moral* desatada durante la reforma instruccionalista, al introducir una moral política para llevar a cabo la primera educación³⁰. La llegada de los liberales radicales al poder en el año de 1870 en analogía con la reforma protestante liderada por Martín Lutero en 1517, representó un cisma entre la Iglesia y el Estado, al reconfigurar las funciones de educar e instruir establecidas desde la colonia, para llevar a cabo la educación de la infancia³¹.

Educar como objeto exclusivo del clero católico hacía referencia a la acción de desarrollar la facultad moral por medio de prácticas de evangelización, tanto en la parroquia como en el hogar, mientras que instruir como objeto propio del Estado tenía por función desarrollar la facultad intelectual al interior de la escuela, bien sea de primeras letras, elementales, primarias o normales³². La apropiación triádica de Pestalozzi posibilitó que el Estado ejerciera conceptualmente la función docente, al incorporar, a través del concepto de pedagogía, el desarrollo de las dimensiones física, moral e intelectual³³.

La apropiación del pedagogo ginebrino durante la reforma instruccionalista tuvo efectos en el orden del saber y del poder, en tanto visibilizó aún más la inestabilidad de la educación moral católica desatada durante la contrarreforma: «la separación de la fe, independiente de las obras»³⁴. Desde entonces, para forjar

30 Práctica de saber que se ocupa del desarrollo moral de la tierna edad al interior del hogar bajo la tutela de la madre como primera educadora, comprende el periodo desde el nacimiento hasta la edad de tres años.

31 Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas, «Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros», *Revista Educación y Cultura*, n° 1 (1984): 5.

32 Óscar Saldarriaga y Javier Sáenz «La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX» en *Historia de la infancia en América Latina*, comp. Pablo Rodríguez y María Mannarelli (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007), 398-415.

33 Olga Zuluaga, «La escuela normal en Bogotá: 1845-1868», en *La educación pública en Colombia: 1845-1870. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá* (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2000), 409.

34 Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, «La escalera del padre Pestalozzi.» en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, volumen 1 (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 59.

la virtud del carácter, máxima realización de la educación moral, no se requeriría de procesos de objetivación de la teología romana iniciados desde la infancia, pues desaparece la condición maligna. Al ser liberados de los efectos del pecado original, los párvulos aprenderían a gobernarse a sí mismos, ya no desde la desconfianza instalada sobre su desarrollo moral, sino a través de la regulación de sí mismos, dado que se les restituye la conciencia negada por la presunta ausencia de razón, con lo cual no habrá que esperar a que les aflore a partir de los siete años, momento en que además se redimía la condición maligna a través de la primera comunión³⁵.

La objetivación de la infancia por parte de los liberales radicales hizo parte de las estrategias de gobierno, que se desplegaron durante la reforma instruccionalista de 1870 para el direccionamiento de las conductas del hombre: se empezaría desde su más tierna edad a través de la escolarización. Si se quería consolidar el naciente Estado-nación bajo el horizonte del progreso y la modernidad, era necesario educar no solo a través de la religión sino también de la ciencia. En consecuencia, se incorporó al Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), la creación de salas de asilo para niños y niñas entre los dos y los seis años como instituciones preparatorias de los saberes elementales para el ingreso a la escuela primaria. La apuesta de los liberales iba en contra de la concepción de infancia de los católicos, que sustentados en la teología romana y en la psicología racional señalaban que antes de los siete años solo se debía brindar educación moral, mas no intelectual en vista de que durante el primer septenio se carece del uso de la razón. En palabras de Ruiz Amado se define este período como:

[...] la incapacidad que tienen los niños y niñas de discernir entre el bien y el mal y que abarca el primer septenio de

35 A partir del decreto *Quam singulari*, expedido por Pío X el 8 de agosto de 1910 se define la edad de los siete años como el momento en que se adquiere la discreción, es decir, se ha adquirido la razón. Representó para el párvulo la posibilidad de redimir su condición maligna, producto del pecado original a través del ritual de la primera comunión. En «*Quam Singulari* Decreto de san Pío X sobre la edad para la primera comunión» Dios te llama, acceso el 10 de mayo de 2017, http://www.diostellama.com/archivos/enciclicaspatriisticaapologetica/enciclicaspagina/1910piox_QuamSingulari.pdf.

la infancia. (...) Pero como el hablar sigue al pensar, se suele comprender con el nombre de infancia todo el período anterior al uso de la razón o a la discreción, que suele fijarse en los siete años. No obstante, el uso no es determinado en castellano, y se suele llamar ejercicios, libros de la infancia, aun a aquellos que se destinan a los niños llegados ya a la edad de la discreción. Infante se equipara a párvulo en la designación de Asilos de infancia y en inglés *infant-schools*³⁶.

En respuesta a la crisis generada por los liberales radicales, el clero católico apropia durante los periodos de la regeneración y la hegemonía conservadora el discurso del amor maternal, de procedencia pestalozziana como bisagra que permitió que las funciones moralizantes y familiarizantes³⁷ asignadas a la mujer se llevaran a cabo tanto en el hogar como fuera de él. En el ámbito de la escuela, dicho discurso fue operado por la pedagogía católica como «la relación personal entre madre e hijo, que comprendía desde el amamantamiento hasta la educación intelectual y moral de los niños», visto ese amor no solo como «un método de buena instrucción, ni la base de un nuevo modelo social, sino también un principio de construcción de la subjetividad moderna»³⁸.

Ser madre y ser maestra permitió que educar e instruir a través de la pedagogía católica fueran dos conceptos aliados para corregir en los párvulos los efectos del pecado original. Las prácticas educativas que institucionalizaron las salesianas hicieron parte de la maternalización de la instrucción pública, entendida como una estrategia que se produjo para la salvación del alma infantil, a través del amor maternal.

La relación entre pedagogía católica, amor maternal y educación de la mujer permitió sentar las bases discursivas para que por intermedio de la maestra-jardinera se volvieran a reestablecer los dogmas de la fe romana, dado que los instrucionistas pretendieron que la sociedad doméstica

36 «Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares» Barcelona-España. Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga (ARPEOLZ), Medellín-Colombia, colección *Referencia*, ff. 456.

37 Quijano y Sánchez, «Género, pedagogía y escuela...», 64.

38 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, «La escalera,» 24.

derivara sus prerrogativas del poder civil y no del poder de Dios³⁹. Jurídicamente la Iglesia se blindó en la firma del Concordato de 1887 y en la Constitución de 1886 para recuperar el monopolio de la función educativa y desde allí direccionar el desarrollo moral de los colombianos, empleando la familia y el aparato escolar.

La apropiación pestalozziana del amor maternal permitió naturalizar la feminización del magisterio como método para educar al hombre desde su más tierna edad, empleando las caricias de la madre, la intuición maternal y el discurso de la educación sensorial como ejercicio de gobierno de la maestra-jardinera sobre los párvulos. Dicho recorte se produjo a través de la pedagogía católica, en que se excluyeron los principios filosóficos de procedencia protestante y en su lugar se instaló el sistema educativo cristiano. Siguiendo el análisis epistemológico propuesto por Martín Restrepo Mejía se infiere que al interior del *kindergarten* salesiano, se institucionalizó como teoría o ciencia de la educación la doctrina cristiana como el discurso que permitió a la maestra-jardinera ocuparse del desarrollo moral de los párvulos a partir de la triada prevenir-conducir-vigilar, conceptos adaptados por Sor Honorina del método preventivo de Don Bosco, mientras que el arte de la educación se sustentó en los métodos tanto de Pestalozzi como de Fröebel y Montessori para educar a los párvulos⁴⁰.

El oficio de la maestra-jardinera se configuró en torno a la educación infantil como una práctica de saber, que tomó por objeto la relación entre la enseñanza, el desarrollo y el cuidado infantil, en el marco de los procesos de producción de saber escolar que se produjeron al interior del *kindergarten* salesiano, para llevar a cabo la salvación del alma de los más pequeños. Su emergencia se produce como un entramado discursivo que incorporó los cuidados maternos propios del hogar, la formación del carácter vía moral católica, la enseñanza de las primeras lecciones objetivas de procedencia pestalozziana, el desarrollo

39 «La instrucción pública en Colombia: ensayo crítico» Bogotá, 1897, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, colección *Jorge Ortega Torres*, signatura 379.86 G65i, ff. 3.

40 BCUDEA, «Prolegómenos» ff. 4.

del sentimiento de lo bello y el empleo de los juegos propuestos por Fröebel y Montessori, para potenciar el desarrollo intelectual y estético de los párvulos.

3. Institucionalización de la enseñanza infantil

El *kindergarten* salesiano se configuró en una institución de saber para la producción de un discurso y una práctica que permitió la individualización de la enseñanza infantil de la escuela primaria y a su vez en un espacio para formar a las maestras jardineras. La apropiación de Pestalozzi, Fröebel y Montessori a través de la rejilla de la moral católica posibilitó que las FMA produjeran una naturaleza infantil⁴¹ para educar —gobernar— a los párvulos. Su institucionalización estuvo marcada principalmente por tensiones de orden teológico, moral y pedagógico. La primera se produjo entre Sor Honorina Lanfranco y el arzobispo de Medellín, Manuel José Caycedo⁴². Según reporta la historiadora Patricia Londoño, la salesiana italiana «al dar cabida a ideas modernas en sus teorías y métodos educativos»⁴³, mediante el pensamiento de Fröebel y Montessori, el clero católico medellinense consideró que se estaba yendo en contra de los dogmas católicos, dado que estos autores eran considerados como «autores inficionados (sic) por el naturalismo modernista»⁴⁴. De este modo el clero quiso evitar la instalación de la ciencia, en vez de la religión católica, como principio epistemológico para la producción del conocimiento.

41 Se parafraseó esta noción para dar cuenta de cómo al interior del saber pedagógico se produce un discurso y una práctica para educar al párvulo, a partir del reconocimiento de las particularidades propias de su desarrollo infantil: Dora Marín, «Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil», *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 37 (2012): 37-39, DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>.

42 Arzobispo de las ciudades de Pasto, Popayán y Medellín. Se caracterizó por sus posturas conservadoras a favor de la protección de los principios católicos fuertemente atacados por los saberes modernos, especialmente por la biología, la antropología, la fisiología, la medicina y la psicología experimental. En «La educación naturalista. Sus padres y fautores», Medellín, 1913, Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), Bogotá-Colombia. *Prensa*, Miscelánea J.A.S. 1177.

43 Londoño, *Religión, cultura y sociedad en Colombia...*, 236.

44 Patricia Londoño, «La vida de las mujeres antioqueñas, 1890-1940», *Revista Credencial: Historia*, n° 163 (2003): 15.



Imagen 2. Grupos de niños del kindergarten n° 2. Colegio María Auxiliadora.
Fuente: Revista Departamental de Instrucción Pública, serie I, n° 6 (Medellín:
Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, 1918), 173.

La segunda tensión se produjo con una parte de la sociedad *paisa*⁴⁵, que no veía con buenos ojos la educación de los párvulos por fuera del hogar: «nuestro primer kínder tuvo que luchar con el ambiente y críticas de las autoridades y de la sociedad de entonces, que no admitían el ingreso de los

45 Vocablo empleado en los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda para referirse a las personas que habitan allí.

pequeños en el Jardín Infantil»⁴⁶. Este segmento de sociedad consideraba que el ejercicio de la *primera educación* por fuera de los hogares se prestaba para que las mujeres descuidaran sus funciones como las primeras y legítimas educadoras de sus hijos. Liberadas de sus roles, las mujeres podrían *caer presas de los vicios de la carne*.

Otra de las razones por las que se objetó el jardín infantil fue la coeducación de los párvulos. A la luz de la sociedad conservadora no era bien visto reunir en un mismo espacio niños y niñas; sin embargo, parafraseando a Don Bosco se puede inferir la aplicación del método preventivo en lo relacionado a la educación sexual: le corresponde a la maestra-jardinera en analogía con el director de las casas salesianas hacerles conocer a los párvulos las prescripciones y reglamentos del kindergarten. Pero la vigilancia se ejerce de tal forma que los alumnos están sin cesar bajo la mirada vigilante de la maestra-jardinera. Ella les habla como una madre llena de ternura, los dirige en toda ocasión, los aconseja y corrige con amor, en una palabra, pone a los alumnos en la imposibilidad de cometer una falta⁴⁷. Por lo tanto, no es extraño que las salesianas hayan incluido la coeducación, pues a través del sistema preventivo se enseñaba a los y las pequeñas a gobernarse a sí mismos, bajo la mirada latente de Dios.

Cuando se creían superadas las anteriores tensiones, surgió una tercera, ahora de orden pedagógico con la Escuela Normal de Señoritas de Medellín. Sor Honorina Lanfranco tomó la experiencia educativa de la Escuela Normal de Nuestra Señora de Nizza Monferrato⁴⁸, como referencia para hacer del Colegio María Auxiliadora una institución formadora de maestras. El origen de la discordia estaría situado en que «años

46 «Como los niños» Medellín, 1965, Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCMAM), Medellín-Colombia, *Secretaría general Mensajes de María Auxiliadora*, vol. XIX, ff. 26.

47 «Texto del Sistema Preventivo» Bogotá, 1940, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia. *Colección de Tesis*, f. 130.

48 Cecilia Romero, «Sor Honorina Lanfranco: maestra por vocación y formadora de maestras», en *Leducazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, vol. II, ed. Jesús González, Grazia Loparco, Francesco Motto y Stanislaw Zimniak (Roma: Editorial LAS, 2007), 218.

después el Colegio comenzó a otorgar el Certificado de Educación Suficiente, título equivalente al que ofrecía la Escuela Normal de Señoritas»⁴⁹. Las rivalidades entre ambas instituciones empezaron a hacerse más recurrentes cuando en 1916, un año después de haber dado inicio a las labores educativas, le fuera solicitado oficialmente a la hermana Lanfranco crear un jardín infantil en la Escuela Normal de Señoritas de Medellín, para la formación de maestras jardineras:

En 1916, al año siguiente de iniciadas las tareas en el Colegio, el Gobierno Departamental, después de estudiar los programas de esta nueva rama de la pedagogía, de varias visitas al Colegio, llamó a Sor Honorina Lanfranco a establecer el KINDER en la Normal de Señoritas de Medellín, dirigido entonces, por la señorita María Jesús Mejía⁵⁰.

Sor Honorina alternaba sus labores como formadora de maestras jardineras en el colegio salesiano y en la Escuela Normal de Señoritas de Medellín. El trabajo adelantado en ambas instituciones devendría en un clima propicio para la emergencia de la cátedra de Pedagogía infantil:

Allí la Directora del Colegio respondió por la Cátedra de Pedagogía Infantil durante varios años. Fueron sus alumnas, no solamente las mismas de la Normal, sino también la directora y profesoras del plantel, quienes supieron aprovechar la feliz oportunidad para instruirse sobre los nuevos métodos y hacerlos propicios mediante la sapiente dirección de la ilustre institutora⁵¹.

La tensión pedagógica se agudizó cuando en 1919 Lanfranco solicitó al Ministerio de Instrucción Pública la autorización para otorgar los títulos correspondientes de manera independiente, atendiendo a los requisitos establecidos en el decreto 1446, que reglamentaban la expedición de títulos a maestras de escuela en colegios distintos de las Escuelas Normales. Es así como el 3 de octubre del mismo año recibió

49 Londoño, *Religión, cultura y sociedad...*, 234.

50 «Visita del director de instrucción pública» Medellín, 1916, Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCMM), Medellín-Colombia, *Secretaría general Crónicas*, f. 4.

51 AHCMM, «Visita del director de instrucción pública», f. 4.

la respuesta aprobatoria por parte del propio Ministro de Instrucción Pública, Miguel Abadía Méndez:

República de Colombia-Ministerio de Instrucción Pública-1° Número 1448. Bogotá, octubre 3 de 1919. (...) Muy grato me es participar a V.R. que este ministerio, por resolución número 48 de fecha de hoy, y en virtud de haber sido cumplidos los requisitos sobre la materia, concedió al Colegio que V.R dignamente dirige en esa ciudad la facultad de expedir grados de MAESTRA JARDINERA y de MAESTRA DE ESCUELA ELEMENTAL. Un ejemplo de dicha providencia acompaña el presente oficio⁵².

El saber escolar que se empieza a configurar al interior del *kindergarten* incorporó a la triada Pestalozzi, Fröebel y Montessori el discurso salesiano de Don Bosco y que se materializó en un reglamento escolar, tanto para educar a los párvulos como para formar a las maestras-jardineras que asistían tanto al Colegio María Auxiliadora como a la Escuela Normal de Señoritas de Medellín. Fue publicado oficialmente en 1918 en la Revista de Instrucción Pública de Antioquia. Meses antes había sido solicitado oficialmente por el señor Juan Bautista Diego Londoño, quien estaba interesado en usarlo como parte de las medidas que se venían implementando para el mejoramiento de la instrucción pública:

El nuevo director de Instrucción Pública, Dr. Juan Bautista Londoño visita fervorosamente el Colegio y las secciones del Infantil con el objeto de solicitar de la R. Hermana Directora los programas de este último, pues quiere reformar del todo la instrucción en el departamento, principiando por los Infantiles, basándose sobre el Sistema Educativo de Don Bosco y se propone tratar el asunto en la asamblea después de haber obtenido la autorización de la Hermana Directora del Colegio⁵³.

52 «Inspección María Auxiliadora» Medellín, 1956, Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCAM), Medellín-Colombia, *Secretaría general Mensajes de María Auxiliadora*, vol. XIII, n° 42, ff. 162.

53 «Visita del director de instrucción pública» Medellín, 1918, Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCAM), Medellín-Colombia, *Secretaría general Crónicas*, ff. 10.

Sor Honorina logró armonizar los saberes modernos y experimentales con la pedagogía católica, tanto para educar a los párvulos como para formar a las maestras jardineras. Sin embargo, la tensión doctrinal con el arzobispo de Medellín se agudizó cuando este censuró el reglamento elaborado por ella para el funcionamiento del jardín infantil, señalando que las «Instrucciones sobre Jardines Infantiles [...] parecen escritas para una escuela neutra, mixta o laica, pero no para niños de familias católicas y menos, piadosas»⁵⁴. Pese a las tensiones vividas, Sor Honorina logró apropiarse e institucionalizar un conjunto de discursos y prácticas determinantes para la enseñanza infantil cuya reescritura en el presente resulta oportuna. Su reglamento adicionó a la concepción triádica de Pestalozzi una cuarta facultad, la estética, con la intención expresa de desarrollar el sentimiento de lo bello.

La institucionalización de la enseñanza infantil hizo parte de las estrategias que desplegó la pedagogía católica para la recristianización del pueblo colombiano. En analogía con los hermanos salesianos quienes se ocuparon de la educación de los jóvenes, las FMA tomaron por objeto la formación de la juventud femenina como medio para llevar a cabo el gobierno de los niños. Inspiradas en la experiencia educativa del Colegio de Mornese, Italia, las salesianas a su llegada a Medellín emplearon la educación cristiana como estrategia para la salvación del alma del pueblo colombiano. La formación de la maestra-jardinera como objeto de saber por parte de las salesianas posibilitó materializar unos de los principales fines del sistema preventivo de Don Bosco” [...] poner a los niños en la imposibilidad de pecar”⁵⁵. Prevenir fue el discurso que permitió preparar a los párvulos para la vida eterna, de allí que la separación de la enseñanza infantil de la primaria, antes que un hecho aislado, posibilitó que el gobierno de los niños se llevara a cabo como un espacio de intersección entre el hogar y la escuela.

54 Romero, «Sor Honorina Lanfranco...», 223.

55 «Concepto fundamental del arte educativo según Don Bosco» Bogotá, 1940, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia. *Colección de Tesis*, f. 145.

4. Educación infantil y formación de la maestra-jardinera

Lanfranco propuso hacer del jardín infantil una institución que logró articular la enseñanza y el cuidado en tanto conceptos clave para el desarrollo armónico de las facultades de los párvulos, de allí que su interés va a incluir a la vez entretenerlos y divertirlos como novedad, a través del desarrollo armónico de las facultades morales, intelectuales, físicas y estéticas:

No solamente el de apartar a los niños de los peligros que puedan tener durante el día por la falta de vigilancia de los padres, quienes por sus muchas ocupaciones, o por la ignorancia, no pueden cuidarlos, sino también el de entretenerlos, divertirlos y educarlos, guiando el desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales en orden a su último fin⁵⁶.

Desde el orden del saber pedagógico le correspondió a la maestra-jardinera producir un discurso y una práctica para el gobierno de los párvulos. Siguiendo los análisis de Araceli De Tezanos puede inferirse que su oficio se constituye, a partir de la relación entre la experiencia que se produce como parte de las prácticas de vigilancia que despliega sobre los niños y la *techné* «cuando logran formular un juicio unitario y universal⁵⁷, a partir de la hibridación de los métodos de Pestalozzi, Fröebel y Montessori y el método preventivo de Don Bosco para llevar a cabo la salvación del alma infantil.

La prevención del pecado tiene como propósito conservar la pureza del corazón del párvulo, por lo tanto le corresponde a la maestra-jardinera en analogía con el campesino «cultivar esas flores preciosas con amor desinteresado, paciente, incansable, inspirado siempre por los inmutables principios de la fe y de

56 «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», Medellín, 1918, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia, *Colección Antioquia Revista Departamental de Instrucción Pública*, serie I, n° 6 de julio, ff. 171.

57 Araceli De Tezanos, «Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante», *Revista Educación y Ciudad*, n° 12 (2007): 19.

la esperanza»⁵⁸. Si bien los párvulos aún no han adquirido la capacidad de discernir entre el bien y el mal, si están expuestos a caer en falta, es por ello que le corresponde al jardín infantil constituirse en una institución de profilaxis moral, incorporando los principios cristianos que por error o ignorancia no se practican en el hogar. Le corresponderá a la maestra jardinera desplegar el ejercicio de su formación para identificar las conductas pecaminosas y poder reencauzar el desarrollo moral, recurriendo a persuasiones discursivas y al buen ejemplo:

La edad en la que entra el niño al Infantil es la más a propósito para formar su corazón en la virtud. Debe, pues, la maestra luego que reciba al niño, proponerse estudiarlo en su espíritu y en su carácter, recordando que los ejemplos que muchos párvulos reciben en sus casas no son, por lo común, los que fueran de desearse, antes bien, con mucha frecuencia sólo sirven para pervertir su conciencia moral y destruir cuanto haga la maestra. De allí la necesidad de conversaciones ocasionales, morales y religiosas, con las cuales el corazón más que la inteligencia puede abrirse a nobles afectos, a acciones espontáneas y caritativas⁵⁹.

La razón social del kindergarten obedece a tres principios: ser «cristiano, católico y maternal»⁶⁰, de allí que la maestra-jardinera asuma los roles de madre y maestra de escuela elemental para llevar a cabo la salvación del alma infantil. Algunas de las cualidades que debía reunir la maestra-jardinera eran:

Atractivo en su persona para ganarse el cariño de sus pequeños alumnos, dulzura en el trato con ellos, talento para dirigirlos, espíritu de sacrificio, paciencia y celo para vigilarlos continuamente en la clase y fuera de ella, con el fin de proteger la inocencia de los niños, desarrollar y fortificar en ellos los buenos hábitos, infundirles sentimientos nobles y dignos para formar las facultades morales⁶¹.

58 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 172.

59 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 176.

60 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 172.

61 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 172.

Puede inferirse a partir de la lectura que plantea Lanfranco una relación directa con las recomendaciones que propone Don Bosco a los directores de las casas salesianas: «procure cada uno que le amen, si desea que le teman. Conseguirá este gran fin si muestra con los hechos, mas bien que con las palabras, que todos sus afanes van exclusivamente encaminados al bien espiritual y temporal de los alumnos»⁶².

Para llevar a cabo los procesos de formación de la maestra jardinera, Lanfranco incorporó en su cátedra de pedagogía infantil contenidos referidos al desarrollo de las facultades infantiles, postulados de la psicología racional de finales del siglo XIX, las *lecciones de cosas* de Pestalozzi, las experiencias educativas del *kindergarten* de Fröebel y de la *Casa dei Bambini* de Montessori, y por supuesto, no podían quedar por fuera los principios morales de la fe católica. La hibridación de psicología infantil, enseñanza y religión configuró la trama discursiva de la cátedra de pedagogía infantil⁶³. No obstante en estos tres ejes, la educación religiosa se consideró columna vertebral del desarrollo armónico de las facultades infantiles. Si bien, no se desconoce el papel de la educación física e intelectual, la religión siguió siendo el «fundamento y corona de la educación», pues «no solo ayuda y facilita sino que es el factor esencial sin el cual no se logra educar a la infancia»⁶⁴.

El discurso religioso constituyó el engranaje para la articulación de educación intelectual, moral, del carácter y estética. Así, por ejemplo, la práctica del silencio, el control de la libertad, la inmovilidad por cortos periodos de tiempo, resistirse a comer alimentos, la emulación, sacrificar deseos y necesidades, fueron algunas de las prácticas que debía promover la maestra-jardinera para el fortalecimiento del carácter infantil, a partir del control de impulsos que desde ahora empiezan a ser llamados *pasiones*. Se visibilizó por parte de Lanfranco la apropiación de una pedagogía ascética que

62 «Texto del Sistema Preventivo», ff. 135.

63 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 172.

64 BCUDEA, «Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)», ff. 172.

osciló entre la oposición entre el deseo (capricho) y la voluntad (resistir) y que fungió como práctica que permitió incorporar en los párvulos el discurso religioso:

Debe darse al niño libertad, pero nunca dejarlo obrar por capricho o con volubilidad. Brevísimos ejercicios de silencio absoluto que cada niño, a la orden de la Maestra, se impone a sí mismo y al cual no falta por puntillo de honor, y para parecer un pequeño hombre que sabe mandar su lengua; brevísimos ejercicios de dominio sobre sus músculos con la autoimposición de la inmovilidad (...) el resistir, por ejemplo, al deseo de beber, de correr fuera de la clase el no pedir para sí ni dulces, ni frutas, ni sus útiles, o piezas de vestido, hasta tanto que los niños menores lo hayan recibido⁶⁵.

El cimiento epistemológico de la educación intelectual fue la episteme racional: se empezaba a desarrollar con los órganos de los sentidos, para luego pasar al razonamiento a través de la experiencia. Como advierte el historiador de la pedagogía Óscar Saldarriaga, los párvulos transitan primero por la observación, de allí a la sensación y por último llegan a la abstracción⁶⁶. Por su parte, Sor Honorina Lanfranco afirma que se debe comenzar «por el hacer, para pasar luego al sentir, y asociar consecuentemente la representación mental con la palabra»⁶⁷. Aquí se hace visible la apropiación de uno de los principios pestalozzianos: cosas antes que palabras. Para potenciar el desarrollo intelectual se propuso emplear la educación sensorial, de ahí que la maestra-jardinera debía producir experiencias educativas que posibilitaran a los párvulos experimentar todo tipo de sensaciones a través de los sentidos. Puede afirmarse que el sujeto infantil que se configura entre el ejercicio de la disciplina y la libertad daría como resultado a un ¡niño activo quieto!

65 «Jardines infantiles II. Educación del carácter», Medellín, 1918, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia, *Colección Antioquia Revista Departamental de Instrucción Pública*, serie I, n° 7 de agosto, ff. 194.

66 Óscar Saldarriaga, «Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subordinación», en *Revista Nómadas*, n° 25 (2006): 101.

67 «Jardines infantiles III. Educación intelectual y estética», Medellín, 1918, Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia, *Colección Antioquia Revista Departamental de Instrucción Pública*, serie I, n° 8 de agosto, f. 226.

El conocimiento infantil se produjo yendo de la imagen que se elabora a través del material concreto, para luego producir en el cerebro pequeñas representaciones de la realidad, «de esta manera sin esfuerzo, secundando la necesidad de imitar, tan natural en el niño, se formarán percepciones, ideas y juicios muchos más claros y sólidos que lo que se tendría en una lección de viva voz»⁶⁸. La maestra jardinera ha de tener muy claro este precepto si no quiere ir en contra de la naturaleza infantil, debería graduar la instrucción sobre la base del material concreto que estaba a disposición de los niños: «es preciso no recargar la inteligencia del niño, no enseñarle nada que no esté a su alcance. Si se le recarga pierde su tiempo, si se excita demasiado la actividad, se agotarán prematuramente sus tiernas facultades»⁶⁹. Otro deber indefectible sería dar siempre crédito a Dios como creador: «es preciso que sople sobre su alma el espíritu de Dios que debe circular en todas las instrucciones de la Maestra»⁷⁰.

El programa debía usarse no como el listado de una receta de cocina sino que debía responder a las necesidades de los niños, sin que la maestra perdiera el control que le correspondía: «la norma efectiva de su programa debe encontrarla en los mismos niños y variarla, por consiguiente, año por año, en cada sección, adaptándose más y más a las mentecitas incipientes de los pequeños sin perder de vista el fin de la educación»⁷¹. Vemos aquí funcionando la apropiación del concepto de interés cuya procedencia discursiva remite a los debates de la tradición pedagógica germana, especialmente a la relación entre el interés, la instrucción y la educación que plantea Herbart⁷². Las *lecciones de cosas* serían la estrategia empleada para despertar los intereses del niño, por medio de ellas se va desarrollando la inteligencia a través de los sentidos; estas no deben convertirse en una práctica que enaltezca el ego de la maestra-jardinera sino en un pretexto que permita a los

68 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 226-227.

69 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 226.

70 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 226.

71 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 226.

72 Marín, «Interés por el gobierno...», 39-41.

niños descubrir, nombrar, reinventar lo que hay a su alrededor; deben ser:

Brevísimas, o sea una pura explicación del objeto y del uso que el niño ha de hacer con él. Lo que debe presidir es el método de la observación y la experimentación, y que las lecciones nunca se den fuera del alcance del niño, como sucede con frecuencia, después de una pedante repetición⁷³.

Para llevar a cabo la educación estética se consideró indispensable la organización del espacio. Sor Honorina recomendaba recrear escenas propias del hogar en el jardín infantil: «ir a la cocina, limpiar y preparar las legumbres para la sopa, arreglar los platos y los cubiertos en la mesa, etc.»⁷⁴. Se nota a partir de la recomendación el funcionamiento de los centros de interés propuestos por Decroly. En caso de contar con el mobiliario y los espacios necesarios se organizarán según la *Casa dei Bambini* propuesta por Montessori. De faltar estos recursos, serían remplazados por imágenes y enseñados a través de las lecciones de cosas. Los trabajos se elaborarán con «papel, tiras, greda, paja, arena, palitos, tablitas y con los dones de Fröebel en general»⁷⁵. Sería muy importante que la selección de imágenes y objetos utilizados para ambientar los espacios del jardín infantil, representaran la realidad, de lo contrario, «cualquier juguete desproporcionado, cualquier imagen mal trazada, inexacta, no puede servir para la enseñanza porque despierta ideas inadecuadas y confusas»⁷⁶.

La educación estética estaba directamente relacionada con el ambiente físico: «un local lleno de aire y luz, aseado, ordenado de plantas y de flores, con las paredes adornadas de hermosos cuadros y fotografías, es ya un programa de educación estética directa»⁷⁷. Es por ello que las condiciones higiénicas del jardín infantil debían ser óptimas si se quería desarrollar en el adulto el buen gusto: «el fin de la educación estética es alimentar la viva fantasía de los niños y preparar lo

73 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 228.

74 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 227.

75 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 227.

76 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 228.

77 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 231.

que un día será en el joven el buen gusto»⁷⁸. La ambientación del espacio infantil debía contar con un jardín y con una huerta natural, en la que los niños podían cultivar flores, hortalizas, cereales. Desde el cultivo hasta la cosecha la maestra-jardinera debía aprovechar todo momento para enseñarles a los niños, haciendo uso de «conversaciones y observaciones sobre las plantas, las flores, los animales, con el fin de enseñarles poco a poco, los nombres y cualidades de las unas, costumbres y utilidades de los otros»⁷⁹.

Como medio para desarrollar en los párvulos se propuso practicar el dibujo libre, en lugar del que proponía Fröebel: «debe preferirse al dibujo fröebeliano geométrico y rigurosamente metódico, el dibujo libre, empleando la pizarra, el papel, el tablero y que plasme allí [...] lo que ve, como quiera y como sepa»⁸⁰. Luego viene la construcción libre de figuras volumétricas, a partir de objetos que sean de interés para los niños, la idea es que representen en el papel las formas, las texturas, los tamaños y cada una de las dimensiones de su entorno en un plano tridimensional, todo esto bajo la dirección de la maestra jardinera:

[...] la maestra, a su vez imitará el objeto dibujándolo en el tablero, mientras que los pequeños, bajo la dirección de la maestra, lo mirarán y hasta lo tocarán libremente para imitar sus contornos, primero con papelitos, anillos y medio anillos, después con tiza y lápices de color en papel o en la pizarra. Hasta las simples líneas, los ángulos, etc., antes de dibujarlos deben ser sentidos por el niño sobre objetos, tocándolos o viéndolos⁸¹.

Estas primeras aproximaciones al dibujo estaban acompañadas de narraciones propicias para las propias actividades, de suerte que la incursión narrativa fecunde la imaginación infantil. Sor Honorina invitaba a las maestras-jardineras a inventar historias teniendo en cuenta que a los niños les agradaban las aventuras de adultos, niños y animales.

78 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 231.

79 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 226.

80 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 232.

81 BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 232.

Con estos insumos la maestra debería «inventar cuentos; y si no tiene imaginación, o no se atreve, entonces repita los de otros, pero con palabras vivas y propias». Si los niños querían participar en la construcción, debía acoger su participación, pues de seguro aparecerá una «rica fuente de observaciones psicológicas, y excelente gimnasia para la imaginación». Complementan estas actividades como medios indirectos para la educación estética, que implicaba hacer uso de «la elección y combinación de los colores, de las formas, en labores y demás trabajos manuales»⁸².

El principio de libertad fue determinante para que el párvulo aprendiera a gobernarse a sí mismo, cuyo ejercicio pasaba por la mediación del adulto a través de la disciplina, por ello no debía sorprender que Sor Honorina la incorporara como parte de su utillaje conceptual, no en vano se recurría a ella. Don Bosco al respecto señaló:

Es necesario que los alumnos puedan con toda libertad saltar, correr y gritar a su placer. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, el paseo, son medios eficacísimos para obtener la disciplina mientras se favorece la moralidad y la salud. Lo importante es, que en todos estos ejercicios, como parte de las personas que intervienen y en sus conversaciones no haya nada condenable. «Haced lo que queráis, decía San Felipe Neri, el gran amigo de la juventud; me basta que no cometáis ningún pecado»⁸³.

A lo largo del reglamento elaborado por la pedagoga Sor Honorina Lanfranco se hace visible el funcionamiento de la rejilla de la moral católica, actuando como filtro discursivo para la selección, recorte y producción de un discurso en doble vía: tanto para la educación de los párvulos como para el ejercicio de la maestra-jardinera. La creación del nivel de enseñanza infantil permitió ir configurando un saber escolar específico para educar a los niños y niñas entre tres y siete años, empleando la educación moral o del carácter, la educación intelectual, física y estética como prendas de garantía del desarrollo armónico de la infancia. La mezcla de cuidados

⁸² BCUDEA, «Jardines infantiles III», ff. 232.

⁸³ «Texto del Sistema Preventivo», ff. 132.

maternos como la sutil disciplina y de la instrucción propia a una maestra hicieron del Instituto Infantil Salesiano una experiencia de subjetivación que conjunta la calidez del hogar con las primeras lecciones de la escuela. De allí la credibilidad y la fama que empezó a correr no solo en Antioquia sino también en el sur-occidente colombiano, al punto de ser sugerida como modelo de formación infantil y de preparación para las aspirantes a maestras-jardineras desde el plano oficial en los departamentos de Caldas⁸⁴ y Valle del Cauca⁸⁵.

5. Conclusiones

La recuperación histórico-pedagógica de la experiencia educativa del Colegio María Auxiliadora de Medellín se constituye en un pretexto para cuestionar, interrogar y problematizar las verdades que excluyen en el presente toda posibilidad de recuperar la memoria de saber en torno a las siguientes relaciones conceptuales: educación infantil-primera educación-instrucción elemental, el oficio de la maestra-jardinera, maternidad-feminización del magisterio, enseñanza-desarrollo-cuidado-interés infantil, libertad-disciplina-educación, escuela primaria-kindergarten y que a futuro se constituyen en una condición de posibilidad para la configuración de la pedagogía infantil como un campo de saber, recurriendo a la historia de conceptos.

Por lo pronto es posible reconocer en las fuentes primarias pistas que permitirían llevar a cabo la reconceptualización de la pedagogía infantil en el presente. Se vuelve sobre nuestro pasado-presente, no para reivindicar un supuesto lugar que hoy se le niega, sino para develar las luchas y las tensiones que se han venido produciendo entre instituciones, sujetos y saberes para el gobierno de los niños y las niñas, y desde allí

84 «Enseñanza primaria. Jardines infantiles», Informe del Director de Instrucción Pública del departamento de Caldas al Gobernador, Manizales, 1926, Biblioteca Central Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (BCUPTC), Tunja-Colombia. *Fondo de las Escuelas Normales*, n° 12-13, ff. X.

85 «Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento del Valle del Cauca al señor Gobernador Manuel A. Carvajal», Instrucción Primaria, Cali, 1924. Biblioteca Central Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (BCUPTC), Tunja-Colombia. *Fondo de las Escuelas Normales*, vol. II-XXV, ff. XIII.

plantear otras posibilidades de educar a la primera infancia, recurriendo a la memoria activa del saber pedagógico. Ejemplo de ello es volver sobre la relaciones entre la enseñanza, el cuidado y el desarrollo armónico de las facultades morales, físicas, intelectuales y estéticas y desde allí plantear menguar brechas existentes entre la educación inicial y preescolar. De la pedagogía católica hoy podría recuperarse conceptualmente la experiencia producida para la formación de maestras al interior de las escuelas normales y colegios en torno al oficio del enseñar, y desde allí hacerle frente a las crisis que ha generado la proliferación de programas de educación no formal para la formación y el trabajo. Hoy, cuando se afirma la caducidad de la pedagogía infantil, amparados en el discurso de la innovación, la recuperación histórica de la práctica pedagógica para llevar a cabo la educación de la infancia, es una condición *sine qua non* para hacerle frente a las crisis de las instituciones modernas, a la emergencia de las culturas infantiles y a las posturas tecnificantes del oficio del maestro.

Fuentes documentales

Archivio Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (AGFMA), *Segretariato Generale*.

Archivo Histórico Colegio María Auxiliadora de Medellín (AHCMMAM), Medellín-Colombia. *Secretaría general*.

Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga (ARPEOLZ), Medellín-Colombia. Colección *Referencia*.

Biblioteca Central Universidad de Antioquia (BCUDEA), Medellín-Colombia. Colecciones *Antioquia*, *Patrimonio Documental y Tesis*.

Biblioteca Central Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (BCUPTC), Tunja-Colombia. *Fondo de las Escuelas Normales*.

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, colección *Jorge Ortega Torres*.

Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), Bogotá-Colombia. *Prensa*.

Bibliografía

- Álvarez, Alejandro, y Alejandra Taborda. «La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia y la educación en América Latina». En *Ideas en la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*, compilado por Nicolás Arata y Myriam Southwell, 163-180. Buenos Aires: Editorial Universidad Pedagógica-UNIPE, 2015.
- Álvarez, Alejandro. «Ciencias Sociales, Escuela y Nación: Colombia 1930-1960». Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.
- Álvarez, Alejandro. «Del saber pedagógico a los saberes escolares». *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 42 (2016): 21-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>.
- Anónimo. Dios te llama. «Quam Singulari Decreto de san Pío X sobre la edad para la primera comunión».
- Bedoya, Mery, y Bernardo Restrepo. Introducción a *Sistematización y recuperación de la memoria histórica del Colegio María Auxiliadora en sus 95 años*, 5-17. Medellín: Colegio María Auxiliadora, 2010.
- Castro, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás, 2010.
- De Tezanos, Araceli. «Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante». *Revista Educación y Ciudad*, n° 12 (2007): 7-26.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI, 1969.
- Foucault, Michel. *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Galván, Luz, y Oresta López, comp. *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis, 2008.

Galván, Luz. «Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia». *Revista latinoamericana de Estudios Educativos* XXVI, n° 2 (2016): 165-191.

Gil Medina, Cristina. «La mujer lectora en la “prensa femenina” del siglo XIX. Estudio comparativo entre Biblioteca de Señoritas (1858–1859) y La Mujer (1878-1881)». *Historia Y MEMORIA*, n° 13 (2016): 151-183. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.5203>.

Lazarín, Federico, Luz Galván, y Frank Simon, comp. *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2014.

León, Cristina. «Cartografía de los saberes y prácticas de la educación femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX». *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 37 (2012): 9-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>.

Londoño, Patricia. «La vida de las mujeres antioqueñas, 1890-1940». *Revista Credencial: Historia*, n° 163 (2003): 12-15.

Londoño, Patricia. *Religión, cultura y sociedad en Colombia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2002.

López, Oresta. «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana». *Historia de la Educación. Anuario*, n° 9 (2008): 147-167.

Marín, Dora. «Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil». *Revista Pedagogía y Saberes*, n° 37 (2012): 37-39, DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>.

Martínez Boom, Alberto, y Felipe Rojas. «Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros». *Revista Educación y Cultura*, n° 1 (1984): 4-12.

- Morgade, Graciela, comp. *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.
- Morgade, Graciela. «Mujeres y educación formal». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 4, n° 6 (1995): 26-35.
- Noguera, Carlos., y Dora Marín. «Educar es Gobernar». En *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, compilado por Ruth Cortés, Dora Marín y Santiago Castro, 127-151. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2012.
- Noguera, Carlos. *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2012.
- Ospina, Carlos. «De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia (1903-1930)». *Historia Y MEMORIA*, n° 10 (2015): 97-126. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2648>.
- Quiceno, Humberto. «La pedagogía católica». En *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004. 77-123.
- Quijano, María, y Marlene Sánchez. «Género, pedagogía y escuela». *Pretextos Pedagógicos*, n° 7-8 (1999): 82-86.
- Quijano, María, y Sánchez, Marlene. «La formación de las primeras maestras públicas en Colombia». *Praxis Pedagógica*, n° 3 (2001): 49-59.
- Quijano, María. «El cuerpo docente: salud, vigor y energía. Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres». *Pretextos Pedagógicos*, n° 6 (1999): 29-32.

Redden, John D., y Francis A. Ryan. «La posición de la filosofía de la educación». En *Filosofía católica de la educación*, 33-61. Madrid: Ediciones Morata, 1955.

Romero, Cecilia. «Sor Honorina Lanfranco: maestra por vocación y formadora de maestras.» En *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, editado por Jesús González, Grazia Loparco, Francesco Motto y Stanislaw Zimniak, 207- 236. Roma: Editorial LAS, 2007.

Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. «Economía, biología y sociedad. Institucionalización de la pedagogía activa, 1903-1930». En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 2, 43-131. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Sáenz, Javier., Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina. «La escalera del padre Pestalozzi». En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1, 12-64. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, vol. 1, 1997.

Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina. «La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte castigar al arte de gobernar». En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, vol. 1, 1997.

Saldarriaga, Óscar, y Javier Sáenz. «La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX». En *Historia de la infancia en América Latina*, compilado por Pablo Rodríguez y María Mannarelli, 398-415. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.

Saldarriaga, Óscar. «La pedagogía católica: ¿amor o hipocresía?». En *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, 91-124. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

- Saldarriaga, Óscar. «Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subordinación». *Revista Nómadas*, nº 25 (2006): 98-108.
- Siquera de Souza, María Christina, y Vera Lucia Gaspar da Silva, comp. *Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente*. Campinas: Universidad Sao Francisco, 2002.
- Zuluaga, Olga Lucía. «El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones». En *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Editado por Jesús Alberto Echeverri, 81-88. Medellín: Editorial Marín Vieco, 2001.
- Zuluaga, Olga Lucía. «El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica». En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, 9-24 Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.
- Zuluaga, Olga Lucía. «Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica». En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Editado por Carlos Noguera, 11-38. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2005.
- Zuluaga, Olga Lucía. Prólogo a *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. I, de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, XI-XXV. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.
- Zuluaga, Olga Lucía. «Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía». En *Estado del arte de la*

investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Editado por Jorge Castro y Myriam Henao, 280-291. Bogotá: Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía, t. I, 2001.

Zuluaga, Olga y Dora, Marín. «Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico». *Revista Educación y Ciudad*, n° 10 (2006): 59-88.

Zuluaga, Olga., y Herrera, Sandra. «Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico». En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Editado por Humberto Quiceno, 91-102. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía, vol. I, 2006.

Zuluaga, Olga. «La escuela normal en Bogotá: 1845-1868». En *La educación pública en Colombia: 1845-1870. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, 409-411. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2000.

Citar este artículo:

Martínez Velasco, Miguel Ángel. «Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930». *Historia Y MEMORIA*, n° 16 (2018): 281-318. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>.