



Genealogía de la maestra de preescolar en la escuela distrital de Bogotá (1980-1990)¹

Genealogy of the Preschool Teacher in the Public School in Bogota (1980-1990)

Genealogia da Professor Pré-escolar na Escola Pública em Bogotá (1980-1990)

Oscar Leonardo Cárdenas Forero

1. El presente artículo de investigación muestra las diversas dificultades en términos del rastreo de las fuentes primarias, ya que al explorar en el archivo de la época, fueron pocas las evidencias escritas que permitieran dar cuenta de cómo aparecieron las maestras de preescolar en las escuelas distritales de Bogotá; sumado a esto, la localización de muchas de las maestras y maestros de la época fue compleja, pues algunos se encontraban

retirados o pensionados y, en otros casos, no les interesaba responder la encuesta a pesar de haber sido testigos del acontecimiento. Estas encuestas y entrevistas se realizaron de modo presencial y virtual, en particular, en aquellas instituciones oferentes del preescolar en la década del ochenta. Un agradecimiento especial a todos y cada uno de los maestros que colaboraron en este rastreo, sin sus testimonios no hubiese sido posible.

Oscar Leonardo Cárdenas Forero²

2. Colegio Entre Nubes S.O. Tutor Pedagógico, Universidad del Tolima. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – Convenio CINDE; correo electrónico: osle1972@gmail.com; olcardenasf@ut.edu.co

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 30 de octubre de 2015

Resumen

El presente artículo de investigación, desde un enfoque cualitativo, describe las condiciones que permitieron la emergencia y existencia de la maestra de preescolar en la escuela oficial de Bogotá; la investigación se ubica en la década de los 80, momento en el que convergieron diversos acontecimientos discursivos y no discursivos que, acoplados, favorecieron su instalación. Se pretende reconocerle un lugar diferente a la maestra de preescolar, develando sus actuaciones y participación en el nuevo modo de ser de la escuela pública del país.

Palabras clave: *Maestra de preescolar, escuela pública, genealogía.*

Summary

This research article in a qualitative approach is an attempt to describe the conditions that allowed the emergence and existence of the preschool teacher in the public school in Bogota. This exploration is located in the decade of the 80s, when converged several discursive and non-discursive events that favored its installation. So, this research wants to recognize a different place to the preschool teacher, revealing her performances and participation in the new way being in public school in Colombia.

Key words: *Teacher, public school, genealogy.*

Resumo

Este artigo de pesquisa em uma abordagem qualitativa constitui uma tentativa de descrever as condições que permitiram o surgimento e existência do professor pré-escolar na escola pública em Bogotá. Exploração que está localizado na década de 80, quando eles convergiram vários eventos discursivas e não-discursivas que favoreceram sua instalação. Assim, esta pesquisa quer reconhecer um lugar diferente para o professor pré-escolar, revelando suas performances e participação na nova maneira de estar na escola pública no país.

Palavras chave: *Professor pré-escolar, escola pública, genealogia.*

Preludio

La década de los 80, un período en el que se fortalecía la necesidad de ampliar la participación de la mujer en los diferentes estamentos de la sociedad y a Bogotá se la describía como la “Atenas más sucia del mundo” por la cantidad de niños, huecos y basuras en las calles; un momento en el que emergía con fuerza el Movimiento Pedagógico Nacional como una movilización pedagógica, política y gremial para orientar el reconocimiento y la transformación del lugar del maestro colombiano, declarándole a la sociedad y al Estado la necesidad de transformar su estatus y el de la pedagogía: “denominada por ciertas agencias económicas como «la década perdida»” (Martínez Boom, 2004, p. 5); aquel fue un tiempo de profundas transformaciones, de tensiones, en el que la confianza sobre el papel de la educación y la escuela se vio ensombrecida ante su imposibilidad para aportar en el proceso de crecimiento y desarrollo del país, discurso que se impulsaba con fortaleza y vehemencia en las décadas anteriores.

Las escuelas distritales bogotanas se enfrentaron a la falta de locales escolares adecuados para las clases de los niños, al mal estado de muchas de las instituciones, a la escasa inversión en materiales didácticos, al congelamiento en el nombramiento de maestros y su movilización constante en defensa de sus derechos salariales, prestacionales y de formación profesional, entre otros; todo ello hizo de la escuela primaria bogotana un lugar de convergencia de múltiples debates, asuntos, disputas y resistencias, pero también le hizo parte de la época, de un momento en el que se conjugaron múltiples condiciones que posibilitaron la emergencia y existencia de la maestra de preescolar en las escuelas oficiales de Bogotá.

Esta condición de ensombrecimiento sobre el sistema educativo provocó que la financiación económica se viera afectada en términos de los recursos para la creación, adecuación y mantenimiento de las instalaciones escolares, y fue por esto que muchas de las escuelas primarias, por ejemplo, se encontraban localizadas en “casas de inquilinato que el Distrito tenía en arrendamiento” (El Tiempo, 1982, p. 17A), lo que en ese instante hizo necesaria su reubicación: “por la sencilla razón de que esas edificaciones eran inhabitables y menos por escolares, por el grado de deterioro en que se hallan” (p. 17A). Justamente, la ausencia de salones, escuelas demolidas y en mal estado, enfrentadas al vandalismo constante, al cierre o ubicadas en lugares poco acondicionados para recibir a los escolares, sin material

didáctico para la enseñanza y con problemas de asignación de cupos en algunos casos, se fue instalando como una condición propia de las instituciones educativas de primaria, a la que se va a enfrentar la inclusión del preescolar, descrito entonces, así:

Las clases se dictan casi al aire libre, porque ninguna de las ventanas tiene vidrios y los pisos son la propia tierra. Cada vez que llueve el agua penetra por los pedazos de teja que cubren la obra del segundo piso, donde se empoza y se filtra a los salones de abajo, donde se dictan clases (El Tiempo, 1987, pp. 1E - 5E).

Sumado a ello, la preocupación por las condiciones de abandono y pobreza en las que se encontraba cierto sector de la población infantil, se fue acentuando como una inquietud de los discursos y prácticas de las políticas sociales y educativas de la época. Precisamente, con la declaración de El Año Internacional del Niño en 1979, se inició una serie de estrategias y acciones materializadas en: “estudios, programas, proyectos, promesas para mejorar la condición de vida de los millones de pequeños seres que viven peor que animalitos callejeros” (El Tiempo, 1980, p. 4A), que en gran medida derivaron en la introducción de políticas de seguridad y protección infantil, en particular, de aquellos niños en condición de abandono, “infelicidad y miseria” (p. 4A).

Así las cosas, la preocupación por el abandono, desnutrición, mortalidad y pobreza de la niñez fue incursionando como un discurso de la agenda política del país, ya que no solo muchos de estos niños carecían “de todo: de alimentación (por lo cual no se desarrollarán normalmente), de vivienda decorosa (por lo cual están expuestos a toda clase de enfermedades), de servicios de salud (por lo cual la mortalidad es muy alta)” (p. 4A), sino que, al contrario, pocos lograban acceder a los programas de bienestar, salud y educación que el Estado ofrecía a través de sus diversas entidades. Pero además, porque esta situación de descuido infantil generaba ciertos malestares sociales como la vagancia, la delincuencia, gaminismo, entre otros, lo cual hizo necesaria la intervención gubernamental para evitarlos.

Por todo lo anterior, en la ciudad se declaró la “emergencia educativa”, que el gobierno distrital intentó desafiar autorizando la inversión de “\$599 millones 829 mil para la construcción de 28 escuelas” (El Tiempo, 1988, p. 1D), y la remodelación de las instalaciones que lo requerían, ya que la carencia de locales para estudiar y el acondicionamiento de cualquier sitio como salón

de clase estaban afectando a los niños y al modo como la educación se venía adelantando. Así las cosas, se dio inicio a la introducción de programas de inversión económica para construir instituciones escolares e intervenir aquellas que se encontraban en “ruinas”, por tanto se describió una escuela en la que:

[...] se aprecian los pupitres “patas arriba”, en vista de que allí no se están dictando clases por el temor que causan grietas aparecidas a lo largo de años, en distintos puntos del plantel [...]. Las clases se efectúan a cielo abierto, en los patios del populoso establecimiento. Algunos de los alumnos llevan sombrillas para evitar el sol. Otros se sientan en cuclillas. Los profesores permanecen de pie. No se sacan los tableros, porque son murales (El Tiempo, 1984, p. 5B).

En el mismo sentido, el señor Eladio Parra, miembro de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), manifestó que “el futuro de la enseñanza en el Distrito [era] desolador y, al parecer, insoluble” (El Tiempo, 1984, p. 1D), debido, entre otras cosas, a la congelación de las plazas para los maestros, lo que originaba un déficit de educadores en los planteles distritales: “imposibilidad para dotar los colegios y arreglar su planta física. Las mejoras locativas y la adquisición de elementos didácticos [...] incumplimiento en el pago de los salarios y prestaciones” (p. 1D).

A pesar de estas condiciones, durante la década se empezó a pensar en la posibilidad de introducir en la escuela primaria oficial la preescolarización y a la maestra de preescolar, acon-

tecimiento que no fue un asunto planificado, efecto de alguna disposición legal o de alguna voluntad personal o institucional, sino más bien resultado de la convergencia de una multiplicidad de prácticas que operaron conformes a las reglas de la época. No obstante, muchos preescolares que empezaron a insinuarse e instituirse se enfrentaron a condiciones infraestructurales complejas, como se señaló:

El Preescolar al que llegué, en la institución, no contaba con instalaciones adecuadas, medianamente mobiliario, posterior a esto la institución tuvo una reestructuración de planta física, se tuvo aula especializada para preescolar con mobiliario especial, con cuarto de Depósito para materiales didácticos en una cantidad grata para la población, y la batería de baños con adecuaciones de tamaño para los niños de PREESCOLAR (Encuesta 17, 2014).

Acerca de la creación de los preescolares en las escuelas públicas

Diversas son las condiciones que posibilitaron la emergencia del preescolar en las escuelas distritales de Bogotá. De hecho, a comienzos de los 80 eran pocas las instituciones educativas bogotanas oficiales que incluían al preescolar como nivel de formación inicial; al respecto se señaló que: “en mi tiempo,



no había preescolares ni profesores para ello” (Encuesta 1, 2013); su nacimiento fue un efecto del “acuerdo entre docentes y directores de escuela” (Encuesta 8, 2013). No obstante, hubo maestras que señalaron que cuando ingresaron al distrito: “habían en algunas escuelas preescolares, les llamaban el grado preescolar y recibían niños que tuvieran los cinco años cumplidos. Luego, más adelante, con la Ley 115 abrieron el grado cero en algunas escuelas, en otras le siguieron llamando preescolar” (Encuesta 3, 2014).

El preescolar apareció en la escuela oficial como una estrategia adicional a la protección infantil, que se materializó en la ampliación de la “cobertura de niños y se inició en diferentes espacios, algunos no cubrían con las edades, ni las necesidades de los estudiantes” (Encuesta 1, 2013), pero también por decisión “de los maestros y efecto de [lo] que se venía escuchando [de que] se implementaría un nivel preliminar de enseñanza para los niños llamado preescolar” (Entrevista 1, 2013). Sumado a esto, se sostuvo:

En mi caso fue algo diferente, ya que fui la impulsadora para que se abriera el preescolar en mi escuela, pues viendo la población y las necesidades, hostigué demasiado (diría yo) al director de aquel entonces para que fuera a la Secretaría de Educación y se abriera el preescolar [...] no fue nada fácil, ni rápido, pero lo cansé tanto en el año, que me dijo que era muy difícil porque no había material ni recursos, nada en absoluto, solo la voluntad, y así empezó, a partir de cero (Encuesta 2, 2013).

Lo anterior, se fortaleció con expresiones como:

Cuando ingresé a las escuelas públicas aún no existía preescolar en todas las instituciones, existía solamente en algunas; en la institución de La Península no existía cuando llegué en 1993, en 1995 me propuso la directora abrir un preescolar, se realizó la convocatoria con la comunidad y fue acogida; se hizo la matrícula pero en ese momento no se contaba con el mobiliario adecuado para los niños con 5 años cumplidos, que era el requisito, así que nos tocaba en un salón común y corriente, con bancas en madera bipersonales, donde los pies de los niños no alcanzaban el piso, les quedaban colgando; además, utilizar el baño de los grandes. Así duré dos años. Se realizó la gestión para solicitar un aula especial para preescolar, existía un sitio en la institución donde podría ser probable construir. Luego de hecha la gestión construyeron el aula especial con los muebles apropiados, al igual que los baños y una zona de juego solo para los estudiantes de preescolar

(Encuesta 10, 2013).

En gran medida, “el preescolar apareció como una condición para suplir la atención de las madres de los niños” (Encuesta 5, 2013), ya que para esta época ellas, especialmente las madres solteras, se integraban al mercado laboral para contribuir con la economía familiar y con la manutención de los hijos; también:

Para preparar a los niños a su ingreso a la primaria. No es un secreto que muchos de los niños que llegan a primero han estado anteriormente en jardines comunitarios, o al lado de un cuidador que no les enseña nada porque sencillamente no sabe cómo hacerlo. Al ingresar los niños a primero de primaria los grupos de estudiantes eran muy homogéneos, pues unos habían hecho preescolar en un jardín y tenían una preparación, otros jamás habían cogido un lápiz, por esa razón surge la necesidad de crear el grado preescolar en el distrito (Encuesta 9, 2014).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expresaba que, como una manera de acabar con la inequidad social, generar mayor bienestar a la población de escasos recursos económicos y eliminar la idea de la educación preescolar como un asunto de privilegio de ciertos sectores sociales, era necesario ampliar la cobertura dentro del sistema educativo oficial, instalando un grado de escolarización inicial, en este sentido, se formuló la importancia del preescolar en términos de:

El desarrollo de destrezas y habilidades propias de la etapa de aprestamiento que constituye el nivel pre-escolar de educación, es aún un privilegio, bien de aquellos sectores sociales que tienen acceso a la educación privada, bien de algunos otros excepcionales, que han podido aprovechar los servicios del programa de atención integral al pre-escolar (CAIP) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Por tal razón la educación primaria es, en la mayoría de los casos, la primera experiencia de quien ingresa en Colombia al sistema educativo (MEN, 1980, p. 7).

En correspondencia con esto, se expresó que los preescolares se crearon:

[...] como una respuesta a las necesidades educativas, y para ampliar las posibilidades de inclusión para los niños más pequeños, además de ser un primer intento en la implementación de educación inicial, responsabilidad del Estado (Encuesta 5, 2014).

Diversas fueron las razones para dar cuenta de la emergencia y gestación del preescolar en las escuelas distritales, que en definitiva se relaciona con la posibilidad de: “ofrecerle a los niños



unos espacios donde pudieran explorar todas sus capacidades y talentos a través de actividades lúdicas y, así mismo, se pretendía articular estos grados con la primaria” (Encuesta 22, 2014).

Acerca de las primeras maestras de preescolar

Ante el congelamiento del nombramiento de maestros para las escuelas y colegios oficiales, la adjudicación de la custodia de los niños de preescolar se convirtió en una situación compleja, que obligó a las maestras de primaria allí instaladas a asumir esta responsabilidad emergente. Muchas de ellas, a quienes se les adjudicó o asumieron esta labor pedagógica, fueron maestras: “que tuvieran un perfil para tratar niños pequeños, o maestros que hubiesen tenido el título de normalistas” (Encuesta 1, 2013). Además, también se señaló que muchas de ellas “generalmente eran mujeres y licenciadas en primaria” (Encuesta 15, 2014), quienes se encargaron del cuidado de los preescolares, [...] personas arriesgadas, pues la mayoría no tenían formación en el área de preescolar, habían hecho la licenciatura en primaria. Sin embargo, eran normalistas y llevaban muchos años trabajando como maestros de primaria. Lo que vi es que eran personas mayores y siempre mujeres (Encuesta 3, 2013).

Por lo observado, quienes se ocuparon de este compromiso fueron aquellos: “profesores de primaria que tuvieran licenciatura en preescolar y asistieran a cursos sobre lineamientos del grado” (Encuesta 31, 2014), y que además: “tenían más aptitudes para manejar niñas y niños pequeños (5 años)” (Encuesta

15, 2014). Fue por condiciones como las anteriores que se dijo que las primeras maestras de preescolar: “no eran especializadas en preescolar [...] después ya llegaron las profesoras especializadas” (Encuesta 13, 2014). Entonces, la mayoría de maestras que adoptaron la forma del preescolar, fueron las encargadas de la educación primaria que estuvieron interesadas en el cuidado de los preescolares durante su permanencia en la escuela.

Acerca de las condiciones de ingreso de las maestras de preescolar

Las situaciones de ingreso de las maestras de preescolar al sistema educativo del Distrito fueron diversas; algunas, en la condición de interina, provisional o de planta. Respecto a esto, se describió que: “inicialmente ingresé como maestra temporal durante un año, luego me nombraron en propiedad” (Encuesta 10, 2013); muchas ingresaron:

Como temporal, son los que ahora llaman provisional. Y después, en el año 93, hubo una especie de revolcón, del secretario de educación Valoyes, él, todos los maestros temporales los nombró en propiedad (Encuesta 16, 2013).

Sin embargo, es necesario señalar que esta condición de maestra interina enfrentó algunas dificultades:

Trabajé 2 años como interina, que es como provisional, al pasar a ser de planta no se me garantizó el pago y la remuneración óptima frente a mi profesión, muchas veces tuvimos que irnos a paro, hacer huelgas para luchar por un salario que garantizara una mejor calidad de vida (Encuesta 32, 2014).

Sumado a lo anterior:

Yo fui nombrada como servidora pública, no me acuerdo cuánto era que ganaba entonces, pero lo que sí puedo decir es que muchas veces nos tocó ir a paro total, para ese entonces sí éramos unidos, y decíamos a paro y era a paro, nunca dimos el brazo a torcer, así como ganamos mejores garantías en nuestro salario, garantías que se han perdido en los nuevos nombramientos y decretos que, al pasar el tiempo, se han creado con los nuevos profesionales (Encuesta 33, 2014).

La escasez de maestras para asumir este compromiso emergente, impulsó en 1983 el ofrecimiento de incentivo económico por parte del gobierno nacional, expresado en el aumento del: [...] 15% sobre su salario a las maestras vinculadas con el trabajo preescolar y la atención a los niños en esta edad. Dicha promulgación se hizo legal a través de la formulación del Decreto 294 de 1983, según el cual, en su Artículo 6 respecto de la fijación a partir del 1 de enero de 1983, las siguientes asignaciones mensuales para el personal docente que a continuación se determina “para los maestros de enseñanza pre-escolar, la asignación básica mensual que corresponda a su grado en el escalafón, más el quince por ciento (15%) de la asignación básica mensual” (Cárdenas, 2013, p. 257).

El incentivo salarial con el tiempo fue derogado: “tengo entendido que en un comienzo recibían un sobresueldo, la verdad no alcancé a este privilegio porque lo quitaron (Encuesta 10, 2013). Así, muchas de las maestras que se ocuparon del preescolar ingresaron como interinas:

[...] o de reemplazo (provisional), a los maestros no les gustaban los cursos de niños más pequeños, entonces siempre había espacios libres allí, empecé a compartir, aprender y disfrutar el estar con ellos, la mejor excusa. Toda una bendición (Encuesta 33, 2014).

La formación de la maestra de preescolar

Para adelantar sus procesos de formación y de reflexión sobre trabajo en el aula, las maestras recién ingresadas al preescolar buscaron espacios de discusión pedagógica, en los que se debatían los asuntos y orientaciones a seguir en este nuevo nivel de escolarización, carente, precisamente, de esos lineamientos

y acciones a ejecutar para afrontar la labor. Muchas de ellas se reunían en la Dirección de Investigación Educativa (DIE) para analizar las situaciones con los preescolares, sin embargo: “era muy complicado reunir a las maestras de preescolar de entonces, por lo general, en la DIE asistían tres o cuatro. Entre ellas no se conocían (Entrevista 1, 2013); precisamente:

La DIE era la institución encargada de orientar los procesos de enseñanza y el quehacer pedagógico de las maestras de preescolar de la época, entonces solo había 20 maestras, fundadoras del preescolar, que concurrían allí para dialogar acerca de lo que debían hacer con los niños en las aulas (Entrevista 1, 2013).

Por su parte, otras maestras iniciaron su formación:

[...] en cursos de madre comunitaria en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [en los que] se hacía énfasis en la nutrición, cuidado, salud, y no tanto énfasis en lo académico. Posteriormente ingresé a la universidad, donde aprendí que los niños son seres integrales y como tal deben verse, apreciarse, atenderse y acompañarse. Así empecé mi formación como maestra, viendo lo físico, mental, espiritual, cognitivo, ambiental, familiar, social, cultural, político (Encuesta 9, 2014).

A pesar de estas intenciones de cualificación pedagógica, se dijo entonces que “no había mucha formación, solo se la brindaba la universidad, pues desde el Distrito no había nada” (Encuesta 2, 2013), y muchas de ellas tuvieron que asumir la labor en el aula a partir de la experiencia desarrollada en otros cursos de la primaria.

En cuanto a los recursos didácticos empleados por las maestras preescolar

Para mediados de la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional, ante la falta de claridad respecto a las orientaciones curriculares para el preescolar, promulgó el documento “Currículo de Preescolar”:

[...] que incluyó dos documentos publicados en diferentes momentos, en los que se orientó a los maestros de preescolar sobre su trabajo en el aula. El primero de ellos, titulado Currículo de preescolar, constó de tres partes, la del diseño del currículo, la de las formas de trabajo y los anexos. [...] [y el] segundo documento titulado Desarrollo del niño y

algunos temas relacionados con el preescolar, parte complementaria del texto Currículo de preescolar, que abordó lo concerniente al desarrollo del niño, en sus aspectos socioafectivo, intelectual, percepción, motricidad, lenguaje y creatividad, así como la inclusión de unos “temas relacionados con el preescolar”, referentes a las “áreas de formación” que se consideraron se debían trabajar con el niño de preescolar, como educación física, educación estética, educación sexual, educación religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, prelectoescritura y prematemática, donde se describieron los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos por utilizar, entre otros aspectos (Cárdenas, 2013, p. 282).

Dicho documento sirvió de orientación para que las maestras afrontaran la ausencia de unos lineamientos pedagógicos claros y difundidos para abordar el trabajo con los preescolares; y también

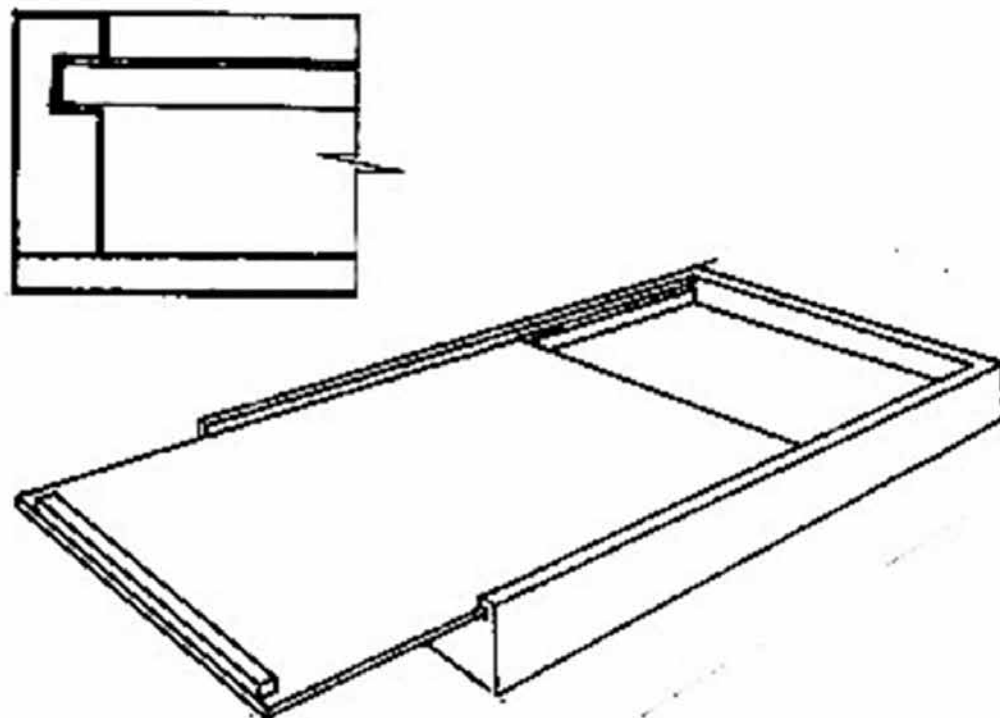
fue útil para identificar y apropiarse de un conjunto de recursos, estrategias y materiales didácticos que apoyarían su labor pedagógica. Es por ello que muchas de las maestras de preescolar mencionaron que las actividades en el aula con los niños se hacían:

[...] con Unidades Didácticas a través Guías, con material concreto y elaborado junto a los niños y a los padres, [realizar] salidas alrededor de la institución. Posterior a las capacitaciones, implementamos el trabajo por Proyectos de Aula, que lograba una integralidad muy interesante y un usufructo de las posibilidades cognitivas, sociales y afectivas de los niños (Encuesta 17, 2014).

Las maestras de preescolar trabajaron también con diversos “materiales concretos, sellos y hectógrafos” (Encuesta 1, 2013). Justamente, el hectógrafo fue un dispositivo empleado de manera recurrente a modo de fotocopiadora, que servía para reproducir las imágenes y los trabajos guía de los niños.

Figura 1. El Hectógrafo

Nota. Tomado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencias/sena/cursos-de-capacitacion/audio/audio16a.htm>



Frente a esto se enunció:

En un comienzo las copias se sacaban con la bandeja que nos enseñaron a elaborar en la universidad con gelatina, glicerina, materiales como bloques lógicos que nos habían dado en Secretaría, textos no se pedían, llevaba copias hechas con el papel carbón (Encuesta 10, 2014).

Además, se comentó:

Yo tenía mi propia fotocopiadora (hectógrafo), que me habían conseguido en la comunidad. Se realizó con los estudiantes rompecabezas, loterías, dominós y demás material que había aprendido; además de libros y donaciones a nivel familiar y además de ellos, igual compraron cuentos [...] conté con la colaboración de los padres de familia (Encuesta 2, 2013).

Ante la carencia de materiales didácticos, algunas maestras optaron por apropiarse de su fabricación:

Siempre he elaborado guías de trabajo. En el estencil se dibujaba y luego se multicopiaba en una caja con gelatina... no recuerdo el nombre. ¡Ay! Ya estoy viejita y se me olvidó el nombre. Esa era la fotocopiadora (Encuesta 23, 2014).

A pesar de esto, es necesario mencionar que a comienzos de los 80 la Secretaría de Educación de Bogotá, como una manera de enfrentar la ausencia de materiales didácticos, repartió un “novedoso material didáctico” en las escuelas distritales, compuesto por

Un proyector donde la maestra escriba y proyecte en la pared de la escuela [...] Bloques lógicos consistentes en figuras de plástico de diferentes colores, tamaños y grosores, muy apropiados para la enseñanza de las matemáticas. A cada zona se le entrega una guitarra y un tiple, además de balones de voleibol y basquetbol y mallas. También en cada una de las escuelas del Distrito se contará con dos juegos de ajedrez y con una lotería didáctica (*El Tiempo*, 1980, p. 11A).

Como complemento, la Secretaría de Educación del Distrito editó 30.000 cartillas dirigidas a los niños de primaria: “que ingresan en la escuela sin haber pasado por un preescolar o un antejardín” (*El Tiempo*, 1984, p. 1D). Dicha herramienta didáctica fue un proyecto coordinado por la Dirección de Investigación para la Educación (DIE-CEP): “de 95 páginas, se identificará con el título de “aprestamiento”, que significa “preparación para...”. Se elaboró, durante dos años, por psicólogos, pedagogos, terapistas del lenguaje, trabajadoras sociales, comunicadores y diseñadores gráficos (p. 1D). Por lo visto, en gran medida, la ausencia de recursos y materiales fue una de las condiciones

que enfrentaron las primeras maestras de preescolar, y buscaron asumir tal situación de múltiples maneras, para evitar que su labor con los preescolares se viera afectada.

En cuanto al plan de estudios que se seguía

Para ese entonces, los saberes escolares que se trabajaron en el preescolar se relacionaban con la inclusión de materias como “religión, artes, escritura, matemáticas, cívica, música, comportamiento (urbanidad). Se centraba en enseñar a leer y escribir, comportarse bien en misa, reuniones y actos cívicos” (Encuesta 9, 2014). Las maestras trabajaron a través del desarrollo de: “rutinas, unidades didácticas, centros de interés, juego libre, juego dirigido” (Encuesta 12, 2014). Las unidades didácticas se componían “por las diferentes áreas y se denominaban pre-matemáticas, pre-lectoescritura, pre-ciencias y así sucesivamente, anteponiendo el pre a todas las áreas que se dan en primaria” (Encuesta 12, 2014). Como se observa, la organización de los contenidos de enseñanza a través de unidades didácticas fue una de las formas empleadas para afrontar las actividades escolares.

Justamente, como una manera de complementar esta tarea, el Ministerio de Educación Nacional definió, a través de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, una serie de publicaciones sobre la labor del docente de preescolar: “se trata de cuatro (4) Unidades elaboradas por maestros de este nivel, tituladas “Ya llega el circo”, “El Circo”, “Las personas con quienes vivo” y “¿Hoy qué vamos a comer?” (MEN, 1987, p. 1). Como se advierte, los saberes escolares estaban determinados en gran medida,

[...] por el Ministerio de Educación Nacional, se tenía el desarrollo socio afectivo, intelectual, lenguaje, educación física, educación estética, educación sexual, educación religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, pre lecto escritura y pre matemática (Encuesta 23, 2014).

Sin embargo, no solo las docentes acondicionaron estos contenidos a las particularidades de su preescolar, sino que otras maestras, para seleccionar y determinar los contenidos de enseñanza, recurrieron a los aprendizajes logrados en otros escenarios, como el universitario:

La verdad yo acudí a mis apuntes de la universidad, pues allí nos enseñaron cómo elaborar el álbum con las activi-

dades de recortado, plegado, arrugado, pegado, entre otras; no usaba cuadernos (Encuesta 10, 2014).

La ausencia de claridad respecto a las orientaciones curriculares en el preescolar fue otra de las condiciones instauradas en la escuela primaria, y motivó a las maestras a realizar diversas solicitudes dirigidas a: “la petición de materiales didácticos y recursos para trabajar con los niños, pero además orientaciones para su quehacer pedagógico” (Entrevista 1, 2013).

De los modos como se organizaron los recreos, tiempos y espacios de los niños en el preescolar

Sin lugar a dudas, con la aparición del preescolar en la escuela primaria, muchas de las prácticas escolares se vieron transformadas, por ejemplo: “en un comienzo todos salían al tiempo, solo que salían media hora más temprano, los recreos al mismo tiempo y espacios especiales no había, como biblioteca, ludoteca o parque infantil” (Encuesta 3, 2013). Entre otras adecuaciones, se encontraba que cada: “salón de clase, tenía su propio baño, y un salón de clase grande” (Encuesta 6, 2014); sumado a esto:

Los niños de preescolar generalmente entraban media hora después de los niños de primaria, luego tenían aproximadamente dos horas de clase, que eran las rondas y trabajo de aprestamiento. Luego venían las onces, que eran casi media hora, y otra media hora de recreo. Generalmente el recreo era después de los niños de primaria, en algunas, en otras los juntaban para que compartieran con sus hermanos. Algunos les tenían un parquecito y hasta su propio patio, eso dependía del espacio que tuviera la escuela (Encuesta 3, 2013).

Así, cuando los niños ingresan por primera vez al preescolar de las escuelas distritales de Bogotá, el tiempo de permanencia de internamiento escolar era de cuatro horas diarias: “20 horas semanales distribuidas en lúdico-actividades de aprestamiento” (Encuesta 37, 2014). El “ingreso [era] a las 7:00 am. Horario de media hora para el descanso, no había refrigerio, ellos llevaban sus onces, que las comían a la hora de descanso” (Encuesta 38, 2014). En concreto, el horario de clases era:

[...] igual, como en la mayoría de las instituciones del Distrito, de 4 horas diarias para 20 semanales. El descanso estaba incluido y se trabaja en bloque, antes del descanso y después. Si no me falla la memoria, creo que se tenían dos descansos (Encuesta 23, 2014).

[...] la maestra organizaba de acuerdo a la jornada. En algunas escuelas los niños entraban media hora más tarde que los de primaria, en otras entraban a la misma hora y salían más temprano. Habían rutinas de juego y rondas en la primera hora, luego un trabajo en hojas de aprestamiento, el recreo y luego otra actividad (Encuesta 6, 2014).

Justamente, cada una de estas maneras de organizar los tiempos y espacios implicó una manera distinta de ser de la escuela primaria oficial para los preescolares. Durante su permanencia en la escuela los niños se enfrentaron a ciertas rutinas que determinaban su tiempo allí, como, por ejemplo: “hora de entrada, hora de lonchera, hora de descanso y hora de salida, teniendo en cuenta que en el intermedio se hacía el aprestamiento, según como lo había planeado el maestro con anticipación” (Encuesta 1, 2013). En concreto: “salían a descanso media hora antes que los niños de primaria” (Encuesta 2, 2013), en jornadas de cuatro horas; el horario estaba establecido:

[...] descanso y onces. Media hora que se alargaba si había buen tiempo. Se hacían rondas, juegos con pelotas, triciclos, arenera. Se compartía con los niños más grandes que alfabetizaban con nosotros, entonces siempre estaban acompañados y con actividades. El parque se compartía con primaria, por eso cerrábamos espacios para evitar golpes y esperábamos que se fueran para que disfrutaran mejor (Encuesta 9, 2014).

A modo de conclusión

La presente exploración preliminar, a la historia de la educación colombiana, intentó “desnaturalizar” de la escuela primaria oficial un acontecimiento denominado la maestra de preescolar, problematizándolo para lograr describir las condiciones de posibilidad que facilitaron su emergencia en un determinado momento, a fin de otorgarle un estatus distinto a su condición de maestra de educación preescolar.

Referencias

- 240 niños sin estudio por mal estado de las instalaciones. (1987, Febrero 14). *El Tiempo*, pp. 1E y 5E.
- Cárdenas Forero, O. (2013). *La Preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Cosas que pasan. Estadísticas de nuestra pobreza. (1980, Abril 7). *El Tiempo*, p. 4A.
- Emergencia Educativa. Autorizan \$600 millones para construir escuelas. (1988, Febrero 24). *El Tiempo*, p. 1D.
- En crisis y sin dirección. (1984, Febrero 27). *El Tiempo*, p. 1D.
- En emergencia colegio de 3 mil alumnos. (1985, Abril 7). *El Tiempo*, p. 5B.
- Escuelas en penosa situación. (1983, Febrero 21). *El Tiempo*, p. 2D.
- Estudiando en el suelo. (1985, Febrero 25). *El Tiempo*, p. 1D.
- Hoy nace un niño sano en El Tiempo. (1984, Abril 6). *El Tiempo*, p. 1A.
- Hoy, protesta del magisterio. (1980, Agosto 12). *El Tiempo*, p. D [Última].
- La ciudad y la gente, (1980, Abril 8). *El Tiempo*, p. C [Última].
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Antropos.
- Mejor, Escuelas. (1980, Agosto 8). *El Tiempo*, p. 4 A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1980). *Manual normativo para planteles de Educación Básica Primaria*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1988). *Creación de un Centro de Atención Integral al Pre-escolar en cada municipio*. Bogotá: Dirección General de Administración e Inspección Educativa. División de Educación Pre-escolar y Especial.
- Nuevas medidas de protección infantil aprobó el gobierno. (1980, Junio 14). *El Tiempo*, p. A [Última].
- Se trabaja con déficit de 378 millones de pesos. (1982, Febrero 13). *El Tiempo*, p. 17A.

