

LUCES Y SOMBRAS DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA COLOMBIANA
1970-1976

JEFERSSON HUMBERTO VANEGAS GONZÁLEZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2025

LUCES Y SOMBRAS DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA COLOMBIANA
1970-1976

JEFERSSON HUMBERTO VANEGAS GONZÁLEZ
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

DIRECTORA:
CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN
DOCTORA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2025



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, JEFERSSON HUMBERTO VANEGAS GONZÁLEZ, declaro que este trabajo de grado titulado: LUCES Y SOMBRAS DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA COLOMBIANA 1970-1976, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizó ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Martha Hernández, quien ya no se encuentra en este plano terrenal, pero, cuyas enseñanzas permitieron la confianza en este proceso. Su legado será sempiterno.

A mí madre, por su dedicación incansable, su aliento diario forjó una contribución significativa en este efecto formativo.

También, a mis sobrinos, abuelita, hermana, padre, tío, Karen, y demás familiares quienes, fueron la fuente de inspiración.

A Zeus y Milú, mis compañeros peludos quienes hora tras hora me acompañaron en los momentos adversos.

Y, a la profesora Claudia Ximena Herrera, que acompañó mis reflexiones y me guió con sus enseñanzas; mis agradecimientos serán infinitos y sus enseñanzas serán eternas.

Abuelito, estarás siempre en mi mente como la persona quién me formó y emergió mi más diáfana inspiración, ahora, eres tan solo un recuerdo, pero, serás parte de mí; esto, es especialmente dedicado a tu memoria.

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA	9
1.1 PRIMEROS RASTREOS: TRAYECTORIA HACIA LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	9
1.2 PROBLEMATIZACIÓN UN PRIMER ACERCAMIENTO AL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	12
1.3 UN RECORRIDO METODOLÓGICO: MODOS DE PERCIBIR LA HISTORIA EFECTIVA	14
1.4 CONSOLIDACIÓN DEL MOJÓN DEL TIEMPO UN SEGUNDO ACERCAMIENTO A LA MASA DOCUMENTAL	16
2. CAPÍTULO II. EDUCAR ES NORMALIZAR: CUANDO NIÑO Y CUANDO INFANTE	23
2.1 Y LA EDUCACIÓN ¿CÓMO SE ENTIENDE?	25
2.2 ¿Y LA ESCUELA QUÉ?	28
2.3 EL PUENTE DEL PREESCOLAR: DEL HOGAR A LA ESCUELA	32
2.4 UN MAESTRO SE CONSTRUYE EN AÑOS, EL AULA EN MESES	37
2.5 LAS TAREAS ESCOLARES ¿APRENDER O DEBER?	43
2.6 SABER: UN VIAJE SIN EDAD DESDE LA UNESCO	46
2.7 LA ALFABETIZACIÓN COMO PUERTA DE ENTRADA Y RECOGIDA	51
3. CAPÍTULO III. VOCES PEQUEÑAS, HUELLAS ETERNAS: UNA NUEVA INFANCIA SE HACE VISIBLE	54
3.1 “LLORAR ES PARA NIÑITAS” LOS GAMINES UNA INFANCIA SIN INFANCIA	54
3.2 UN NIÑO BIEN ALIMENTADO, ES UN NIÑO DESARROLLADO	60
3.3 LA EDAD DE ORO ¡A JUGAR!	65
3.4 DERECHOS DE LOS NIÑOS, DEBERES DE LOS HOMBRES	73
4. CAPÍTULO IV. LA FAMILIA: EL JARDÍN DONDE EL NIÑO APRENDE A FLORECER	77
4.1 TODOS LOS PADRES TIENEN HIJOS, PERO NO TODOS LOS HIJOS TIENEN PADRES	77
4.2 LA SEXUALIDAD DEL NIÑO, LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES	

4.3	PADRES DESCUIDADOS, HIJOS DIFÍCILES	89
4.4	NIÑO EN CAMINO A LA DELINCUENCIA	91
4.5	CADA NIÑO ES UN MUNDO DIFERENTE	95
5.	CONSIDERACIONES FINALES	98
6.	BIBLIOGRAFÍA	103

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Indicaciones para la enseñanza</i>	<i>42</i>
<i>Figura 2. Indicaciones para la enseñanza</i>	<i>43</i>
<i>Figura 3. Radio Sutatensa</i>	<i>50</i>
<i>Figura 4. El Tiempo “Cartilla de Alfabetización Postobón”</i>	<i>52</i>
<i>Figura 5. Cartilla de alfabetización Postobón</i>	<i>52</i>
<i>Figura 6. El Tiempo, Campaña ICBF avanzada nacional por el niño</i>	<i>64</i>
<i>Figura 7. El Tiempo “Campaña ICBF avanzada nacional por el niño</i>	<i>64</i>
<i>Figura 8. Qué juguetes quiero para navidad</i>	<i>70</i>
<i>Figura 9. Estreno de La Barbie, La Boutique</i>	<i>72</i>
<i>Figura 10. Todo niño necesita un hogar</i>	<i>77</i>

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Currículo escolar.....</i>	<i>39</i>
--	-----------

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

1.1 PRIMEROS RASTREOS: TRAYECTORIA HACIA LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Parte de las inquietudes del presente y la relación con la infancia, desde el acercamiento al saber de la recreación, fundamentaron la exploración histórica. Con la sospecha de que la infancia que actualmente concebimos ha sido construida por un constante choque de fuerzas y discursos que configuraron la infancia contemporánea, se plantea que dicha infancia, con los problemas actuales como la sobreprotección, y sujetos cada vez con más derechos y menos deberes, merece un ejercicio arqueológico y, posteriormente, genealógico. Este ejercicio debe permitir observar cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que dicha infancia se constituyera y tomara un rol y estatus distintos a los de otras épocas.

Así, al comenzar el camino en los estudios de maestría, lo primero que despertó el interés fue interrogarse acerca de los pupitres de clase, tanto semántica como semióticamente, de manera superficial, como anteproyecto para ingresar a la maestría. Posteriormente, al encontrarme con la perspectiva Foucaultiana, se empezó a despejar el camino metodológico, orientándose hacia la búsqueda del objeto de investigación, pero más precisamente hacia el interior de los cuestionamientos.

En un segundo momento, los seminarios temáticos cercanos al SPI ofrecieron condiciones de posibilidad que favorecieron el establecimiento de categorías. Estas categorías sostendrían las bases argumentales de la investigación. Sin embargo, para que dichas categorías pudieran asentarse, era necesario que los enunciados emergieran de tal manera que cada clase se convirtiera en una aproximación a posibles unidades enunciativas.

También fue objeto de atención el castigo corporal en la escuela, con el objetivo de analizar las prácticas de sanción que se encontraban en el régimen de conductas de los sujetos en la escuela. La tercera provocación tiene su origen en la mistificación de los juegos y rondas, en los cuales el acercamiento se realizaba desde los rituales que éstos suscitaban.

Así las cosas, en cada uno de esos ejercicios emergió una constante: la pregunta por el sujeto, sus condiciones, sus agrupamientos, sus retrocesos, su constitución y configuración dentro de la escuela. Este último dispositivo ayudó a definir uno de los propósitos de la investigación: la pregunta por el sujeto.

Estas preguntas sobre el sujeto estaban acompañadas por las experiencias del saber del pregrado, como lo fue la recreación, que destacó un amplio interés por la infancia, como postura transversal de estudio de los métodos de aprendizaje. Esta base acompaña ciertos suspensos respecto a la constitución y configuración cultural de la infancia en el contexto escolar, pero más profundamente, en ciertas problemáticas desarrolladas en los apartados siguientes. Estas preguntas despiertan el deseo por analizar: ¿a qué obedece esa infancia? ¿Y qué papel juegan los dispositivos como la escuela para que se haya dado cierta infancia y no otra? Estas preguntas posibilitan un interés referencial frente al objeto de investigación.

Es preciso seguir profundizando sobre el interés de observar con particular atención los problemas contemporáneos de la escuela para con la infancia, *la carencia de exigencia disciplinar, niños llevando la conducción de las clases, el exceso de aplicación dinámica para la enseñanza*¹, o lo que Freud apela como *el proceso de la falta de esfuerzo en el niño*²; si se quiere traer a colación a un contexto cercano, Zuleta, afirma que “En nuestras sociedades se postulan una serie de posiciones

¹ CARLÍ, Sandra. La infancia como construcción social. Universidad de Buenos Aires. Repositorio digital. 2011, pp.13-45.

² FREUD, Sigmund. Introducción al narcisismo. En Freud, S. (2008). Obras completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu. 1914.

dentro de las cuales, se construye la vida infantil pero que no son en absoluto necesarias”³

Esto permite sospechar que hubo ciertas rupturas en los discursos, en lo que Jaramillo menciona como *el paso del abandono al sobre proteccionismo infantil*⁴ y sobre todo dado en el aula de clases, en las cuales existe una presunción de que la infancia no es un conjunto de formas entrelazadas de consensos sino de signos en constante pugna aún no muy claras en torno a la infancia que, a su vez, combina tensiones y presiones desde dispositivos que ejercen intenciones en este caso “la construcción cultural de dicha infancia”.

En preciso señalar que, para la primera mitad del siglo XX, aunque el niño ya presentaba signos y síntomas de las emergencias como *la “buena familia” el comer para “llenar el espíritu y poderse concentrar”*⁵ *no fue suficiente para que el niño fuese considerado infancia* como lo sugiere⁶ Boom en su texto; un niño que requiere socialización, integración, cuidados de salud, comunicación, juego, y otras variables que años más tarde la Unesco mencionaría como la agrupación de la “Infancia”⁷; singularmente, la defensa de la familia fue la defensa de la infancia⁸; en tanto, a unos ideales de cómo debía desarrollarse la familia y a su vez la del niño en su entorno.

³ZULETA, Estanislao. El proceso de desnaturalización. Boletín de estudios psicoanalíticos. Vol. 1, N° 1. Cali. 1986, pp.42-46.

⁴JARAMILLO, Silvia. Por Primera vez, a la escuela, Vamos a Jugar y Aprender. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 6.

⁵SAENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar, OSPINA, Armand. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia, 1997, pp.45-76.

⁶MARTÍNEZ, Alberto, NOGUERA, Carlos, CASTRO, Orlando. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Foto Nacional por Colombia. 1994, p.23.

⁷UNESCO. Declaración de los Derechos del niño. Convención (1959-1989), pp.121-158.

⁸ALCÁZAR, Pablo. Es tiempo de mirar la infancia. Periódico el Tiempo. 1972, p. 23.

1.2 PROBLEMATIZACIÓN UN PRIMER ACERCAMIENTO AL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La problematización de los acontecimientos requiere solo observar un suceso en un período y al menos analizar qué es lo nuevo o lo divergente de lo sucedido. De allí, se podría denotar las peripecias del tiempo, las cuales permitirían reflexionar sobre las tribulaciones que los sujetos experimentan en un determinado momento, en relación con otros, y cómo esos mismos individuos transitan por superficies que posibilitan y abren escenarios distintos. Por ejemplo, se podría afirmar que, en términos de educación, la medicalización y los preceptos sobre higiene fueron determinantes, hasta el punto de constituir el decreto orgánico institucional. Sin embargo, algo ocurrió para que, a finales de los años 50 del siglo XX, dichas nociones médicas pasaran a un segundo plano. Estos pormenores se sitúan bajo la prominencia de acontecimientos macro, como la Segunda Guerra Mundial, pero sin duda son fuerzas azarosas que permanecen latentes en constante choque.

En este sentido, es necesario observar los modos en que dichas unidades discursivas se transformaron. Por ejemplo, la práctica de la medicalización se acentuó de tal manera que la educación se convirtió en el cuidado de enfermedades, lo que Ospina⁹ denominó enterneamiento, una preocupación que giraba en torno a que los niños no perecieran a tan corta edad¹⁰.

Para el caso de esta investigación, posterior a los años 1950, se vislumbran nuevas aristas que conducen hacia otras miradas de la educación. Las prácticas de subjetivación, al decir de Foucault, pretenden incidir en la actuación de los sujetos. Verbigracia, conceptos como la economía y el trabajo atravesaron las escuelas, haciendo virar su proyecto hacia otras perspectivas, como el término "desarrollo", que se impuso sobre el término "progreso" imperante antes de la mitad del siglo XX.

⁹ FEDERICK. Elkin. El niño y la sociedad. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1992, p.51.

¹⁰ Ibid.

El cambio de estos dos enunciados varía radicalmente los fondos vinculados a la escuela.

Esto sugiere un cambio en la estructura y en los discursos enunciativos, pero también un abordaje de mitificación; es decir, un ideal de infante que, desde dispositivos como la escuela, dictaminarían un deber ser que tributaría a la epiméleia¹¹ del sujeto. Es por ello que estas indagaciones sobre el ser y el estar en la sociedad abarcan un compás de condiciones de posibilidad en el que emergen categorías como el currículo educativo o la tecnología instruccional, que se abordarán en los siguientes apartados. Además, se interrogará la idea de constitución del sujeto infante posterior a la mitad del siglo XX.

Por otra parte, una gran cantidad de investigadores señala problemas actuales en la escuela, como lo hace Bustamante, Guillermo, quien afirma: “Ahora los estudiantes mandan, determinan el funcionamiento de la escuela, e incluso los planes de estudio”¹². Inclusive, se abordan problemas más graves en los siguientes apartados. Sin embargo, estos comportamientos invitan a retroceder en el tiempo para identificar qué fue lo ocurrido y sospechar que parte de los problemas actuales se fundamentan en una posible emergencia en la infancia. Una infancia más protegida, cada vez con más derechos y menos deberes, cuyo rol y estatus han cambiado, y cuyo ejercicio de poder ahora es distinto en comparación con otras épocas.

En relación con lo anterior, los problemas permiten devolverse en los acontecimientos para examinar lo sucedido. Por ejemplo, hacia la mitad del siglo XX, no solo estuvieron marcados por los patrones de referencia en la economía, que claramente confluyeron en las unidades discursivas en torno al trabajo, la escuela y la familia. Estos dictámenes dejan entrever intenciones de reformas

¹¹ FOUCAULT, Michel. Obras esenciales. Volumen III. Estética, ética y hermenéutica. Paidós. 1999, p. 256.

¹² BUSTAMANTE, Guillermo. El maestro Cuadrifronte. Revista Infancias Imágenes. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. Julio-diciembre, Nro. 2. Vol. 11. 2012, pp. 87-97.

estructurales que no se consolidaron hasta 1957, cuando Philipp Coombs hizo un llamado de atención a la educación, denominando "crisis mundial de la educación"¹³. Sus postulados se sustentaban en los graves casos de deserción, bajos niveles académicos y baja tecnificación, factores que para el desarrollo eran de vital importancia. Fue por ello que, con las reformas de 1956, se propuso mejorar y perfeccionar la escuela primaria¹⁴. Desde la política, se entendió que, para lograr resultados significativos, era necesario comenzar desde la infancia. Sin embargo, estos resultados reformarían seriamente los modos y las formas en que hoy se perciben los sujetos, en este caso, apuntando hacia la infancia.

1.3 UN RECORRIDO METODOLÓGICO: MODOS DE PERCIBIR LA HISTORIA EFECTIVA

Para llegar a ello, ha sido necesario ir construyendo, a medida que se accede al camino metodológico propuesto, el punto de vista de cierta gramática, a condición de seguirla y aprenderla. Para ello, se proponen categorías metodológicas que son aspectos centrales en tal gramática, como lo son la Discontinuidad, que permite revisar la historia y evitar que un relato se base en una causa y un efecto o una continuidad lineal, como si todo lo contado y acontecido fuese de manera continua, sin interrupciones ni pausas. Parecería que la historia fuera un conjunto de historias fértiles, incluyendo algunas y desechando otras. A partir de estos principios, se busca analizar y mirar la historia, considerando los contratiempos, las desconexiones, las abyecciones, las historias que no fueron sopesadas o tenidas en cuenta, las des baratijas de una microhistoria, los desdenes que traen consigo tácticas, estrategias y técnicas con un solo objetivo.

Estas cuestiones anteriores tienen una labor fundamental: complejizar las relaciones discursivas de manera que la historia no se minimice a un resumen de

¹³ COOMBS, Philipp. La Crisis mundial de la educación. Síntesis bibliográfica. Chicago Núm. 141. 1971, p.14.

¹⁴ Ibid., p. 5.

historias que se enlazan armónicamente de época en época. Así, en esta investigación, la mirada es completamente discontinua, lo cual implica:

Uno de los rasgos más esenciales de la historia nueva es sin duda ese desplazamiento de lo discontinuo: su paso del obstáculo a la práctica; su integración en el discurso del historiador, en el que no desempeña ya el papel de una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio que se utiliza; y por ello, la inversión de signos, gracias a la cual deja de ser el negativo de la lectura histórica (su envés, su fracaso, el límite de su poder), para convertirse en el elemento positivo que determina su objeto y la validez a su análisis”¹⁵.

De esta forma, la discontinuidad se define como una noción paradójica, ya que, al mismo tiempo, es instrumento y objeto de investigación¹⁶; en este caso, de la infancia. La constitución de esta es aún un suspenso continuo, que deja más preguntas que respuestas.

Por tal motivo, esta discontinuidad permite, en primera instancia, cuestionar la historia lineal en torno al sujeto, sus rupturas y sus fragmentaciones, las cuales hacen del sujeto una unidad divisible y compleja. No basta con afirmar que hubo un consenso general sobre la infancia y que, por lo tanto, ahora la infancia sería protegida sin el menor perjuicio posible. Sin embargo, fueron las unidades discursivas las que organizaron la infancia de cierto modo y no de otro.

La segunda categoría propuesta para esta investigación fue el Acontecimiento, el cual resulta de micro fisuras, de fuerzas en constante fricción y tensión, como señala el autor junto a la historia efectiva: “La historia efectiva hace resurgir el acontecimiento en lo que puede tener de único y de agudo. Acontecimiento – entendiéndolo por tal no una decisión, un tratado, un reino o una batalla–, sino una relación de fuerza que se invierte, un poder que se confisca, un vocabulario

¹⁵ FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. 11 ed. Bogotá, Siglo Veintiuno Editores S.A., 1985, p.14.

recuperado y vuelto contra los que lo utilizan, una dominación que se debilita, se distiende, ella misma se envenena, y otra que surge disfrazada”¹⁷.

Esto permitirá desencadenar un análisis que favorezca una reflexión sobre la historia efectiva, una historia que parece estar emparentada con la historia lineal, pero que dista en su proceso genealógico. Por lo anterior, nuestra siguiente categoría metodológica es la Genealogía, que se define como: “La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas”¹⁸.

Finalmente, esto permitirá comprender cómo las superficies, en este caso la escuela, ayudaron a lo que Narodowski señala como la transición de la “infancia desrealizada” a la infancia “vital agradable”¹⁹. Sin embargo, esto se toma con premura en función de lo que cumplen las superficies, en este caso, el cómo actuó la escuela para que resultara en cierta infancia más protegida y flexibilizada. Por lo anterior, sin las superficies sería imposible que circulara un enunciado o que las unidades discursivas se localizasen de un modo u otro. En este sentido, Foucault denomina las superficies: “Sería preciso ante todo localizar las superficies primeras de su emergencia: mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales”.

1.4 CONSOLIDACIÓN DEL MOJÓN DEL TIEMPO UN SEGUNDO ACERCAMIENTO A LA MASA DOCUMENTAL

Reforzando el primer apartado, se permite abordar una serie de cuestiones más cercanas, teniendo en cuenta la masa documental, a diferencia del primer apartado, que se basa en un interés. Para este apartado, se consolida la idea de investigación

¹⁷ FOUCAULT, Michel. Nietzsche la genealogía, la historia. Pretextos, 1992, p. 48.

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Pretextos, 2004, p.14.

¹⁹ NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique Group Editor. 1994, p.24.

con acontecimientos, definiendo el mojón de tiempo y tejiendo posibles relaciones que permitieron que la infancia se diera tal como la percibimos.

Múltiples investigadores señalan problemáticas en la infancia, como Carli, quienes demandan atención a problemas de la infancia no característicos en otras épocas, tales como el exceso de violencia, comportamientos atípicos, uso excesivo del poder por parte del infante e incluso el control de las aulas de clase en la contemporaneidad²⁰. Estas afirmaciones inducen a retroceder en el tiempo para observar cuál fue el devenir de esta infancia.

Con respecto a lo anterior, surge la posibilidad de cuestionarse: ¿Qué fuerzas intervinieron para que la infancia se constituyera de tal forma que se conciba como sujetos de derechos y pocos deberes? ¿Qué elementos y discursos posibilitaron que cierta infancia se diera? ¿Y en qué momento cronotópico se muestra el devenir de cierta infancia en Colombia? Habría que admitir que, si la infancia se transformó solo porque las épocas cambian, esto reflejaría un espejismo vacío en su discurso y una falta de acontecimientos. Al contrario de lo anterior, lo que se busca en esta investigación es identificar qué prácticas discursivas permitieron que la infancia se pensara cada vez más como sujetos de derechos y no tanto de deberes.

Por otro lado, para identificar a qué tiempo debemos acudir para encontrar o comprender los discursos en torno a la infancia, fue necesario un proceso arqueológico para identificar el contexto temporal. Aunque algunas premisas parecen obvias, como la declaración de los derechos del niño en 1989 o la Constitución de 1991, no obedecían a las fuerzas con que emergieron dichos discursos para la constitución cultural de la infancia en Colombia en el contexto escolar, ni tampoco estos acontecimientos constituyeron el rol y el estatus que se le dio a la infancia. Tampoco la Segunda Guerra Mundial, que, aunque de allí surgieron

²⁰ CARLÍ, Sandra. De la infancia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad. 1 ed. Buenos Aires. Editorial Santillana. 1999, p. 63.

algunas instituciones, no constituye completamente la formación de unidades discursivas.

Por lo tanto, se tuvo la sospecha de que dicha infancia tuvo su devenir en los años 70; sin embargo, solo el archivo podría confirmar tal sospecha. Al acercarse al archivo, se analizó desde los años 90 hacia atrás y se encontró que, hacia 1968, con la creación del ICBF (Ley 75), se permitió el fortalecimiento de la familia; pero este apenas representó una pequeña fuerza en fricción con otras. Por ejemplo, la intervención de las perspectivas norteamericanas, sobre todo en el campo psicológico, la tercera misión alemana en lo pedagógico (1979) y la intervención de la economía por parte de las misiones Currie y Lebrecht, ya señaladas en el primer apartado, trazaron un camino que ofrece pistas sobre dónde podrían acentuarse los acontecimientos.

El 13 de marzo de 1973 se presentó el primer caso judicial en el que se aceptó el testimonio de una niña, quien denunció a un docente por conflicto de interés²¹. Este hecho permitió que el concepto cultural en torno a la infancia modificara sus líneas. Sin embargo, esto no quiere decir que haya habido un acontecimiento que justifique la época; por lo tanto, Noguera y Boom²² indican que, transversalmente a los cambios culturales, se situó una descentralización educativa que obedecía a cambios culturales forzados por un campo económico en expansión y extensión, en el cual la escuela se involucraba como dispositivo para lograr una avanzada económica en una lógica de desarrollo.

Dicha consigna originó pensamientos desde campos como la psicología, la sociología, la pediatría, entre otros, en la forma de ver a la infancia como un conjunto de características, como lo indica el mismo Elkin, quien señala que, si bien la niñez

²¹ Jaramillo, S. Niños Marginados. *Periódico el Tiempo*. 1994, p. 13.

²² NOGUERA, Carlos, BOOM, Alberto y CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Magisterio. Santafé de Bogotá. pp.43-71.

es un grupo de niños, la infancia es un conjunto de características biológicas, psicológicas, sociológicas, médicas y conceptuales²³.

En cuanto a las aulas de clase, la Tecnología Instruccional (1971) comenzó a tomar las aulas con intervención directa en el currículo, en lo que los maestros enseñaban, pero ahora con un enfoque desde el aprendizaje y ya no desde la enseñanza. Es decir, la misión educativa estaba centrada en el alumnado y no en el maestro; no en la pedagogía, sino en la educación. Todo esto estaba centrado en el sujeto, en lo que Uría denomina: "la escuela le da la categoría de infancia a los niños"²⁴. Todo lo anterior fue pensado y formulado durante los años 50 y 60, pero se aplicó a partir de 1970, postulado como práctica discursiva. Por ejemplo, hacia 1969, la tercera misión alemana dictaminó algunos preceptos que deberían tenerse en cuenta en los planes escolares, los cuales años después darían como resultado lo que Martínez denomina "el paso de la escuela expansiva a la escuela competitiva"²⁵.

Además, se suma la avanzada nacional de la infancia, promulgada y aplicada desde el ICBF en 1972, y el fortalecimiento de un nuevo ideal de niño, dictaminado por el informe de la UNESCO²⁶ "Aprender a ser" (1971), que partía de la necesidad de concebir al niño en otros espectros desde el sentido del "ser". Esto deja entrever vestigios de posibles rupturas. Es decir, no es el alumno quien entra a las aulas de clase, sino que ahora entra el "infante", construido en el marco de la infancia, quien percibe ciertas complejidades como sujeto, aquel que siente y cuyas emociones deben ser estables para que exista un "ambiente propicio de aprendizaje". Es ahí donde, desde la tecnología instruccional, conviene realizar ciertas modificaciones,

²³ ELKIN, F. El niño y la sociedad. Capítulo II: Condiciones previas de la socialización. Ed. 2. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1978, p. 13.

²⁴ URÍA, Fernando. La arqueología de la Escuela. La máquina escolar. Ed. 3. Editorial cuenco de Plata. 1987, p. 55.

²⁵ MARTÍNEZ, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modelos de modernización en América latina. Ed. 1. Editorial Anthropos. 2004, p. 21.

²⁶ UNESCO. Aprender a ser: la renovación de la educación. Vol. 3. nro. 1. 1973, p. 89.

como las "tareas de clase", que ya no son deberes, sino herramientas posibilitadoras de investigación y experimentación²⁷.

Estos aspectos sugieren ciertas rupturas que merecen ser indagadas y reflexionadas en el marco de las prácticas discursivas que posicionaron un ideal cultural de la infancia en el contexto escolar colombiano durante los años 1970-1976.

Hacia 1968, cuando comenzó el tercer periplo de la misión alemana, hubo un proceso diagnóstico que duró cerca de tres años, evaluando la teoría general de sistemas que se divulgó a través de la TV y la radio Sutatensa. En 1970, año que se seleccionó como mojón de tiempo, se denominó el "Planteamiento Integral de la educación", basado en descentralizar la educación, fortalecer la primaria en las escuelas y llegar a los rincones más lejanos de Colombia por medio de los dispositivos mencionados, con la intención de modificar las costumbres percibidas en torno a los niños²⁸. Sin embargo, había un obstáculo: el Decreto 3468 de 1950, que dividía la educación primaria en tres niveles:

- Escuela rural alternada de dos años de estudio
- Escuela rural de un solo sexo, de cuatro años de estudio
- Escuela urbana de cinco años de estudio²⁹

Este decreto fue uno de los objetados, ya que no había unificación ni ampliación. De hecho, los planificadores concluían: "Los años de escolaridad que cursan los niños colombianos son insuficientes para adquirir el nivel de educación mínima, exigible para una incorporación fecunda a la vida social³⁰". A partir de estas

²⁷ JIMÉNEZ, A. El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia: una arqueología histórica entre 1968 y 2006. Ed. 3. Editorial Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. 2010, p.115.

²⁸ NOGUERA, Carlos, BOOM, Alberto y CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Magisterio. Santa fé de Bogotá. pp.35-52.

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe para el "proyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación. Bogotá, Oficina de Planeación del MEN. 1957, p. 108.

³⁰ NOGUERA, Carlos, BOOM, Alberto y CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Magisterio. Santafé de Bogotá. p. 109.

renovaciones, se trató de reducir las brechas entre la infancia del campo y el casco urbano, con la seria intención en 1969 de transformar la educación, pero no sin antes modificar la base de la educación primaria.

Todo lo anterior permite sospechar que hubo intencionalidades desde dispositivos como la política y la economía. Esta serie de sospechas solo podrá ser sopesada a través del archivo, para ver si hubo o no una transformación respecto a una posible emergencia de la infancia, y si era necesaria que dicha infancia fuera percibida desde otro ángulo. Las líneas anteriores pueden dar al lector la impresión de que se trata de una búsqueda de elementos que hicieron posible la transformación de la infancia, lo que podría confundirse con el estudio de la escuela en relación con la primaria. Sin embargo, como se aclaró en los primeros párrafos, el interés fundamental parte de la pregunta por los sujetos, no por la escuela en sí, que cumple una función de superficie. Para esta investigación y perspectiva, la pregunta fundamental es por el sujeto.

Este recorrido puede llevar al lector a una serie de reflexiones para continuar ahondando en el tema de la infancia en la escuela. Aunque se podría afirmar que los desórdenes de los problemas escolares actuales se deben a la familia o a la escuela, en sí misma, se recaería en un vertiginoso camino de causalidad. En cambio, esta investigación pretende echar mano de ciertos vestigios que ocurrieron para que el sujeto, en este caso denominado infancia, se diera tal como es, guardando distancia de las particularidades del caso. Finalmente, esta investigación busca un aspecto fundamental: entender qué fuerzas permitieron que la infancia se concibiera con más derechos y menos deberes, evitando a toda costa cualquier juicio de valor ético que el lector pudiera permitirse, ya que otras investigaciones han profundizado sobre los derechos fundamentales de la infancia. Para esta investigación, se observa la enfermedad y no la cura; es decir, los deberes y la constitución cultural de dicha infancia en lo que respecta al plano escolar, teniendo

en cuenta lo que se mencionó previamente: que en la escuela se le da la categoría de infancia³¹.

Para concluir, a continuación, se presentan tres capítulos que abordan los diferentes acontecimientos que influyeron en la construcción de esta posible nueva infancia. El primer capítulo se centra en la primera gran fuerza, que es la educación como normalización, donde se muestran las posibles coincidencias y contradicciones que tuvo la educación de la infancia. Esto no sin antes adentrarse en la definición de los términos educación, niñez e infancia, que guiaron gran parte de la estructura del trabajo y que se relacionan estrechamente con la escuela desde la oposición Pinocho-Pulgarcito.

El segundo capítulo se ocupa de mostrar las fuerzas sociales, económicas y políticas que rodearon a la infancia en el periodo de investigación, como la preocupación por el abandono de una facción de la niñez, la alimentación como forma de constitución de la niñez, la mirada en torno al rendimiento escolar, el juego y el juguete en su papel educador, y la ley de protección de la infancia, todo lo cual subyace a la emergencia de un nuevo infante.

Finalmente, el tercer capítulo se detiene en la gran fuerza de esta investigación: la familia. Se analiza la configuración de dicha familia, su papel frente al niño antes del ingreso a la escuela, las responsabilidades paternales que se hicieron visibles, la enseñanza de la sexualidad, las reflexiones en torno al castigo, todo lo cual contribuye a la configuración de esa infancia, mientras se observa el surgir de un nuevo niño.

³¹ Ibid., p.10

2. CAPÍTULO II. EDUCAR ES NORMALIZAR: CUANDO NIÑO Y CUANDO INFANTE

En la segunda mitad del siglo XX, la reorganización global dio lugar a nuevas perspectivas que impulsaron la elaboración de planes para diversos ámbitos, entre los que se encontraba la educación de la infancia³². Esto representó el ejercicio de nuevos roles y el entendimiento de conceptos inéditos, con el fin de implementar planes gubernamentales que integraban lo económico y lo político, especialmente entre los países del norte y los países del sur.

Dichos planes, junto con el desarrollo de nuevos saberes, disciplinas y ciencias durante el siglo XX, como algunos ámbitos de la psicología, hicieron aportes significativos sobre el niño, concebido como el primer momento de la vida del ser humano y sujeto activo de la sociedad³³.

A inicios de los años sesenta, la distinción entre infancia y niño comenzó a desvanecerse, particularmente desde las disciplinas de la psicología y la sociología. Philippe Ariès, en especial, menciona que la infancia tal como la conocemos hoy no existía en la Edad Media, y que el hecho de que hubiera niños no implicaba necesariamente la existencia de infancia³⁴. Esta afirmación evidencia el surgimiento de discursos derivados de fuerzas³⁵ que permitieron que ya no solo existieran niños, sino que emergiera una categoría desarrollada en la modernidad: la infancia.

En nuestro caso, el niño fue entendido como un concepto biológico, un hombre en miniatura, mientras que la infancia fue concebida como un concepto elaborado desde la psicología, lo cual implicaba cierta complejidad, un asunto de bienestar,

³² BAUMAN, Zygmunt. *Tiempos Líquidos*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 2007, p. 23.

³³ ELKIN, Frederick. *El niño y la sociedad* (cap. I). Buenos Aires, Argentina: Paidós. 1960, p. 46.

³⁴ ARIÉS, Philippe. *L ' enfant et la vie familiale sous l 'Ancien Régime*. París, Seuil, 1973.

³⁵ FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. (Cap. I). Las Unidades del Discurso. 12ª ed. México. Siglo XXI Editores, 2000, p. 13.

cariño, atención y expresión³⁶. Aun así, no existe una diferenciación pronunciada, ya que en muchos textos estos dos conceptos se usan como sinónimos.

En la década de los setenta, a la infancia se la consideraba como el resultado del concepto niño³⁷, distinción que Bustamante muestra en su texto *Pulgarcito a Pinocho* en relación con el antes y después de la pedagogía. En su escrito, Pulgarcito es abandonado en el bosque por sus padres y expulsado de su hogar. Tiempo después, Pulgarcito regresa favoreciendo la situación de sus padres, ya que ha aprendido a valerse por sí mismo: "...con la perspectiva de hoy, hablaríamos de un acto criminal³⁸" de un posible caso de abandono y daño psicológico. ¿Quién sería tan desalmado para dejar al niño a la tempestad del viento y al peligro del bosque? Luego, hablará de Pinocho, mostrando cómo es la escuela, y solo la escuela, la que puede convertir un muñeco resabiado en un ser de carne y hueso. Pinocho se convierte en infante después de atender a todas las correcciones derivadas de su comportamiento. Es por esto que, solo cuando Pinocho pasa por la escuela, se convierte en niño, se humaniza, en cierto sentido, se infantiliza³⁹.

Así, la idea del "cierto niño" va configurando una noción del hombre⁴⁰. Este ideal, más allá de considerar su pasividad e inocencia, le asigna un nuevo rol en la sociedad. Por consiguiente, en los documentos de la UNESCO⁴¹, el concepto de niño, que se usa de manera indiscriminada con el de infancia, centra su interés en impulsar la educación primaria y, además, contempla los derechos de los niños normalizados a partir de 1989.

³⁶ CORTÉS, Mercedes. El Desarrollo artístico y social del niño. El Tiempo. 1975, p. 8.

³⁷ JARAMILLO, Silvia. Por Primera vez, a la escuela. Vamos a Jugar y Aprender. El Tiempo. Bogotá. 1972.

³⁸ BUSTAMANTE, Guillermo. De Pinocho a Pulgarcito. Sobre Infancia y Escuela. Revista Pedagógica Nacional. N° 20. 2004, p. 55.

³⁹ COLLODI, Carlo. Pinocho. Bogotá, Panamericana, 2001, p. 166.

⁴⁰ ELKIN, Frederick. El niño y la sociedad (cap. 1). Buenos Aires, Argentina. Paidós. 1960, p. 32.

⁴¹ Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25, 20 de noviembre de 1989.

En estos documentos, se valoran las necesidades no solo biológicas, sino también psicológicas y recreativas, que contribuyen a la construcción del concepto de infancia en esa época⁴². Esto es diferente de la declaración de Ginebra en 1924, que se centraba en el socorro y la protección en relación con la higiene⁴³, lo que denotaba otra visión del niño en aquel entonces.

Así, la infancia es un concepto elaborado que parte de considerar al niño como carente, y que, al igual que Pinocho, necesitará la escuela para volverse infante. Esta visibilidad dinamiza las fuerzas en juego, proporcionando las condiciones necesarias para una nueva infancia, para un nuevo niño. Entre esas fuerzas se encuentran la psicológica, la pediátrica, la educativa, entre otras.

La infancia ya no hace referencia a los niños tranquilos y fijos dentro del aula de clase ni siquiera a un periodo de la vida, y mucho menos a un débil desarrollo corporal. La infancia es ahora un objeto de estudio de las ciencias humanas, principalmente la psicología, y de las ciencias de la salud. El niño es, por lo tanto, una representación verbal, lingüística, social, mental y corporal que puede coincidir con un periodo de vida, un estado corporal, un desarrollo de las fuerzas y un sentido de la espiritualidad⁴⁴.

2.1 Y LA EDUCACIÓN ¿CÓMO SE ENTIENDE?

En la apuesta educativa colombiana antes de 1950, el concepto predominante respecto a la educación fue médico e higienizante, en el que se asociaba la miseria fisiológica, la enfermedad y la inferioridad biológica⁴⁵, como lo señalan Martínez Boom y otros. Estos términos estaban vinculados con la noción de progreso que predominó en la primera parte del siglo XX. Posteriormente, a partir de los años 50,

⁴² UNESCO. Boletín de Democracia y Educación. Santiago de Chile, Chile. UNESCO. 1972.

⁴⁴ SCHARAGRODSKY, Pablo. HERRERA, Claudia. Gobernar es Ejercitar. Cap. I. Prácticas Corporales. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Prometeo. 2008. p.58

⁴⁵ CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Bibliografía académica. Bogotá, Colombia. 2011, p. 50.

la psicología y la pedagogía intervinieron en la educación, posicionándose como disciplinas que dominaron las prácticas discursivas⁴⁶.

Según estos autores, para 1960, la educación fue impulsada a cambiar tanto en forma como en fondo. Por ejemplo, los esfuerzos para estructurar la educación se centraron en el mejoramiento y perfeccionamiento de la escuela primaria, con el objetivo de ampliar y unificar el currículo⁴⁷. Esto permitiría superar el denominado atraso en las diferentes poblaciones. En este punto, la educación afrontaba retos enormes, pero con una particularidad: ya no estaba centrada en lo local, sino que se esperaba que respondiera a las necesidades de la globalización. De ahí que surgiera la definición del concepto de educación, el cual se constituía en la formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano⁴⁸, definición refrendada por la UNESCO y sintetizada en dos términos que fueron piedras angulares: "Eficacia y Rentabilidad"⁴⁹, los cuales perduraron hasta 1980.

Estos conceptos fueron adoptados en Colombia con un énfasis particular, como lo fue institucionalizar el Planeamiento Integral de la Educación, cuyo objetivo se recoge en el Plan Quinquenal de 1956 bajo el lema de "Transformar la Educación"⁵⁰. Según estos autores, la educación comenzó a dinamizarse de tal manera que se recogieron conceptos que permitieran garantizar los objetivos establecidos en las líneas anteriores. Así, dichos conceptos estarían vinculados con términos emergentes, como lo fue la innovación, que, en última instancia, se resumiría en el uso e implementación de medios tecnológicos, cursos asincrónicos y medios audiovisuales en la escuela⁵¹.

Estos procesos darían como resultado la incorporación de la Tecnología Instruccional, que fue definida como un enfoque que desarrolla, mediante los

⁴⁶ Ibid., p. 50

⁴⁷ Ibid., p. 64

⁴⁸ Ibid., p. 50

⁴⁹ Ibid., p. 56

⁵⁰ Ibid., p. 52

⁵¹ Ibid., p. 67

principios científicos, la optimización y la tecnificación del aprendizaje⁵². Lo anterior daría paso a la implementación del concepto de competitividad en la escuela⁵³, que tuvo un lugar significativo a partir de 1980, no solo en la escuela, sino también desde fuerzas como la económica, que fijaban su interés en este concepto. La competitividad fue una medida gubernamental⁵⁴ que implementó los exámenes estandarizados hacia finales de 1968, pero se acentuó en los años 80, como se dijo anteriormente. Esto constituyó un viraje para la educación, ya que, con énfasis desde la primaria, se concentraría en estar en las listas con los mejores resultados en términos educativos, o al menos, esa era una de las intenciones de la globalización.

Así, la competitividad vino a marcar la visión de la educación, dejando de ser uniforme y de progresión lineal, como algunos historiadores de la historia clásica sugerían, para volverse variable y vertiginosa, a partir de fuerzas como la económica. Es decir, para ser competitivo no bastaba con elaborar planes o proyectos; se requería disponer de un capital económico que se resumía con la expresión "la educación con plata entra"⁵⁵. Era necesaria una reestructuración⁵⁶; es decir, urgía un financiamiento para una educación de gran envergadura, lo que más tarde, en los años 90, se traduciría en el término "calidad"⁵⁷, tomado también de la corriente económica. Es decir, la educación debía ser ante todo competitiva, pero para alcanzar este propósito era necesario imprimir recursos para cumplir con los estándares de calidad promulgados desde el ámbito global, como lo señala Alberto Martínez⁵⁸.

⁵² GAGNÉ, Robert. Las condiciones del aprendizaje. Holt, Rineheart & Winston. 1965, p. 234.

⁵³ MARTÍNEZ, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá, Colombia. 2004.

⁵⁴ MEDINA, Jesús. La educación de 1975. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 5.

⁵⁵ Ibid., p. 5.

⁵⁶ Este proceso lo denominó verticalidad ya que la educación requería de una reestructuración en la parte financiera; en este sentido este plan vertical trató de sumar recursos con respecto a lo educativo y de esta forma, poder regular y equilibrarse con los demás países latinoamericanos ya que esto posibilitaba implementar las estrategias de desarrollo.

⁵⁷ MEDINA, Jesús. La educación de 1975. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 5.

⁵⁸ MARTÍNEZ, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá, Colombia. 2004.

Un poco más adelante, en 1973, se expresó que era necesario implementar los conceptos tratados en el párrafo anterior, ya que continuar con sistemas educativos tan alejados de la realidad tendría como consecuencia quedar relegado ante las contingencias que se presentarían debido al agitado ritmo que tomarían muchos países. De allí que se exigieran nuevos sistemas de organización humana⁵⁹.

Hasta este punto, se han mostrado una serie de acontecimientos que reflejan tintes de carácter económico y unas intenciones que, a ojos del lector, podrían ser comprendidas e interpretadas como fuerzas económicas que dominaron el orden discursivo en la escuela. No es una mera coincidencia que la economía, como fuerza, haya tenido una gran intervención en la escuela, lo cual obedecería a ciertas dinámicas de la época.

Conviene entonces continuar ahondando en cómo se llevó este entendimiento del concepto de educación al lugar que amerita todas las miradas: la escuela, y de qué manera la escuela realizó su trabajo, quizá de forma indirecta o directa, para que ciertos objetos y sujetos dejaran de constituirse de cierto modo, favoreciendo un posible cambio en torno a la idea de infancia y su configuración.

2.2 ¿Y LA ESCUELA QUÉ?

La primera gran fuerza⁶⁰ que modifica directamente la percepción del niño es la escuela. En este sentido, cabe preguntarse: ¿la escuela obedece al niño o el niño obedece a la escuela? Para los años 1940, esta pregunta no tendría tiempo, modo ni lugar, ya que la respuesta sería clara: los niños debían obedecer a los profesores y a sus padres, lo que garantizaría el progreso⁶¹. La relación entre el profesor y el alumno se caracterizaba por la heterogeneidad, donde el alumno no sabía y venía

⁵⁹ VARELA, Jaramillo. La educación del 73. El Tiempo. Bogotá. DC Bogotá. 1973, p. 3.

⁶⁰ FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. Cap. I Las Unidades del Discurso. 12° ed. México: Siglo XXI Editores, 2000, p. 13.

⁶¹ MEDINA, Jesús. La educación de 1975. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 5.

a aprender algo que el maestro sabía. Esta relación estaba atravesada por el respeto hacia la figura del maestro como sujeto que sabe, guía y educa. Las características mencionadas traerían consigo relaciones de poder entre el profesor y el estudiante.

Así, como se señala, la escuela comenzó a modificar sus métodos, enfocándose más en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza⁶². Además, la escuela asumió roles que anteriormente correspondían a la familia, como aquellos relacionados con la emocionalidad del niño. Es importante recordar que una de las discusiones de la primera mitad del siglo XX se centró en la pregunta: ¿quién educaba al niño, la escuela o la familia? ⁶³

Para la segunda mitad del siglo, este ya no era un tema de discusión, pues se entendía la obligatoriedad de asistir a la escuela desde mucho antes. Ahora, la discusión se basaba en las responsabilidades de la escuela, y en la necesidad de que esta tuviera una mayor comprensión del niño infante, quien, como se menciona en el primer apartado, traía consigo complejidades. Ya no solo se recibía al alumno, sino que se recibía al infante⁶⁴, entendiendo que el alumno solo existe a través del niño. Es decir, el niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser, pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. Aunque es cierto que el alumno está de alguna manera incluido en el niño, especialmente en cuanto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno, como objeto de conocimiento, posee características que exceden al niño en general.

El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez, sino más complejo. El niño aparece, en primer lugar, como la razón necesaria para la construcción del

⁶² COLLEN, D. Un nuevo caso de la pedagogía: los niños eran incapaces de aprender. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 6.

⁶³ OSPINA, A., SÁENZ, OBREGÓN, J., y Saldarriaga, O. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. 2006.

⁶⁴ S.A. Más maestros para escuelas primarias. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 15.

objeto de alumno, y este es el espacio singular; es decir, un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar⁶⁵.

No obstante, desde esta diferenciación entre niño e infante, el alumno viene a ser objetado por la propia característica del infante, ya que no solo es el sujeto escolar el que asiste a la escuela, sino que ese sujeto está constituido por un aspecto emocional y racional⁶⁶, y, por lo tanto, no podría asumirse únicamente desde la escuela, debiendo comprenderse en su complejidad. De hecho, la escuela viene a hacerse cargo de esa complejidad y del entendimiento sobre el niño, a la vez que, en el marco de la insistencia en otorgarle un lugar en la sociedad, le asigna el estatuto de infante, en igualdad con el estatuto de maestro. Cabe señalar que, al recibir al infante y no solo al alumno, este infante se encuentra en una posición de relaciones de poder distintas, ya que sobre él recaen cualidades y necesidades que le son asignadas, tales como el amor y el cariño. Esto coloca en la base de la educación, además del saber, una serie de variables emocionales, dando paso, en la última década del siglo XX, a las llamadas inteligencias emocionales, asociadas al amor, el cariño y el afecto, conceptos que tuvieron gran furor.

A todo esto, se consideraba que la escuela debía acoger una serie de asuntos, como los mencionados anteriormente, que ahora parecían ser responsabilidad de la escuela, o al menos, como se percibe, los niños de hoy deben ser bien educados, saber sobre el mundo, pero también relacionar esos conocimientos con su corazón⁶⁷. Al parecer, el niño estaba rodeado de discursos que reflejaban esta implicancia de verlo lleno de alegría y entusiasmo, ya que, para la época, la infancia era un tema de gran trascendencia y se hablaba constantemente de ella.

A partir de lo anterior, la escuela se consolidaba como un gran aliado, dado que, de alguna forma, funcionaba como el puente que acoge los discursos, por un lado, y,

⁶⁵ NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Madrid, España. Aiqué S.A. 1994, p. 26.

⁶⁶ VARELA, Jaramillo. La educación del 73. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 3.

⁶⁷ S.A. Los estudiantes deben trabajar. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 10.

por otro, como la superficie que permite que algunos de esos discursos circulen o no. Un ejemplo de esto es el panorama de reivindicación con los niños en 1972, cuando se comenzó a celebrar el Año Internacional de la Infancia, lo que marcó un reconocimiento de la importancia de proteger y valorar esta etapa de la vida.

Con todo esto, la relación entre la escuela como dispositivo⁶⁸ y la infancia como el estadio de las características propias que anteceden a la adultez⁶⁹, empezó a ser discursivamente más estrecha de lo que se imagina. Tanto es así que, en cierta medida, la escuela hace existir cierta infancia⁷⁰ con ese conjunto de complejidades descritas en las primeras líneas. Esta perspectiva sugiere que la infancia contemporánea es el resultado de un conjunto de fuerzas, especialmente la idea de niño que tenía la escuela, como lo señala Narodowski: "La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales"⁷¹. Con respecto a esta precisión, se podría inferir que la escuela, en cierta medida, crea la infancia, ya que la encuentra como objeto-sujeto de conocimiento y de intervención, y como un pretexto perfecto para construir ese objeto como un conjunto abstracto de discursos, lo que da como resultado una visión de la infancia⁷².

Con estas sensaciones anteriores, surgen nuevas prácticas discursivas que dan cuenta de cómo interpretar y entender la escuela ya no como ese espacio donde se depositan los niños, sino como un lugar donde los niños aprenden a juzgar, a escoger y a defenderse de las trampas de la ignorancia y la pereza⁷³, sino como un lugar que privilegia la posición de la infancia en la sociedad⁷⁴.

⁶⁸ FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Cap. II. Nacimiento de la prisión (14.a ed.). Siglo XXI Editores.

⁶⁹ NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Madrid, España. Aiqué S.A. 1994, p. 37.

⁷⁰ Ibid., p. 54.

⁷¹ Ibid., p. 24.

⁷² Ibid., p. 24.

⁷³ S.A. La transformación educacional: el caso de los niños de Suecia para aplicarlo acá en Colombia. El Tiempo. Bogotá. 1972. (Educación) p.10)

⁷⁴ S.A. Más maestros para escuelas primarias. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 23.

Es importante, en este punto, repasar los discursos que afloraban en la escuela colombiana durante los años 70. Allí aparece la necesidad de pensar e instaurar el lugar del jardín de infancia y su relación con la escuela propiamente dicha: la preescolaridad. Este será un escenario donde el niño hace su separación de la familia para ingresar a la escuela, y se observará con mayor detalle en las siguientes líneas, ya que es necesario entender el papel de la escuela en el entendimiento de cierta infancia.

2.3 EL PUENTE DEL PREESCOLAR: DEL HOGAR A LA ESCUELA

La preescolaridad se entendía como una etapa intermedia de acoplamiento entre la escuela y la familia⁷⁵, ya que la escuela primaria, para los niños populares, no tenía prácticamente ninguna conexión con su entorno familiar y social⁷⁶. En ese sentido, era necesario crear un puente donde ambas instituciones estuvieran estrechamente vinculadas. Ahora bien, en Colombia, mediante el artículo 088 de 1976, se incluye la educación preescolar a través del artículo 4⁷⁷, que de cierto modo implementa su obligatoriedad, convirtiéndose en el refugio de aquellos niños que serían cuidados antes de ingresar a la escuela regular. Es oportuno mencionar que, para el tiempo de la investigación, no se comprendía bien la funcionalidad de la educación preescolar, si era guardería, jardín o qué función tenía.

Las primeras instituciones preescolares tenían una función clara de guardería, y en ese contexto no había grandes inquietudes. Es decir, eran lugares destinados a albergar a los niños pequeños que no podían ser atendidos por su familia o debido a la carencia de ella⁷⁸. A raíz de los avances en psicología y pedagogía, comenzó un movimiento para adaptar progresivamente al niño respecto a su ingreso a la

⁷⁵ ALMEYDA, Josefina. La ley ordena hacer guarderías. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 13.

⁷⁶ ÁLVAREZ, URÍA, Fernando y VARELA, Julia. La Arqueología de la escuela". La Maquinaria Escolar. Cap. 1. Ediciones la Piqueta. Madrid, España. 1991, p. 52.

⁷⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 088 de 1976. Por lo cual, se fija la preescolaridad como nivel de la primaria y funcionalidad. 1976, artículo 4.

⁷⁸ La función del jardín infantil. El Tiempo. Bogotá. 1968, p. 31.

escuela, lo que le permitiría aprovechar mejor la enseñanza. Esto dio como resultado la preescolaridad, que tenía como base dos grandes finalidades: protección y educación⁷⁹.

Estos dos conceptos definen los objetivos de las instituciones dirigidas a niños en edad preescolar. Esta etapa apareció bajo diferentes nombres como casa de niños, jardín de infantes, etc. En 1914, fue un lugar y proyecto cercano a la Escuela Nueva del Gimnasio Moderno; sin embargo, el preescolar también era una entidad moderna encargada de atender a los niños con características de abandono, pero sobre todo con carencia de educación y atención, debiendo brindar protección, formación y cuidado que la familia no estaba en posibilidad de ofrecer⁸⁰.

En el momento de la investigación, la preescolaridad jugaba un papel que iba más allá de lo mencionado anteriormente; era la preparación para lo que sería la etapa escolar, articulando el proceso familiar con la función educativa de la escuela. Este enfoque no se limitaba a la función de dictar contenidos a diestra y siniestra ni a guardar niños, como ocurría en las salas de asilo para los niños abandonados⁸¹, y mucho menos a almacenarlos como ganado. Por el contrario, su propósito era fortalecer lo que el Decreto 2105 de 1939 había definido, artículo 6: "Formar en el niño hábitos de aseo y orden. Dar al niño la oportunidad de ampliar sus intereses, observación y curiosidad"⁸².

Este decreto actuó como una de las micro fuerzas que impulsaron la aparición de cierta infancia en Colombia, ya que ayudó a configurar lo que se conoce como preescolar, de mayor relevancia en los años 70, de la mano de la psicología, cuyo auge fue significativo por la época, y los aportes en la educación. Por ejemplo, los postulados de Piaget sobre los estadios del desarrollo, quien determina lo que se

⁷⁹ ALMEYDA, Josefina. La ley ordena hacer guarderías. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 13.

⁸⁰ La función del jardín infantil. El Tiempo. Bogotá. 1968, p. 31.

⁸¹ SOCARRAS, Francisco. Por la salud mental, los centros preescolares. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 24.

⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2105 de 1939. Por lo cual decreto enseñanza infantil.

requiere en ciertas edades, también direccionaron en Colombia un delineamiento respecto a la edad, ya que en 1960 apenas se estaban estableciendo los parámetros de edad para el preescolar, teniendo en cuenta la Ley 27 de 1977 y la potestad respecto al desarrollo del niño:

ARTÍCULO 1º. Para todos los efectos legales, se entiende por mayor de edad a quien haya cumplido 18 años. ARTÍCULO 2º. En todos los casos en que la ley señale los 21 años como aptitud legal para ejecutar determinados actos jurídicos o como condición para obtener la capacidad de ejercicio de los derechos civiles, se entenderá que se refiere a los mayores de 18 años⁸³.

Dividir en edades y desarrollo cognitivo a los niños es algo necesario para encasillar a cada uno de ellos. a) Período de la inteligencia sensomotora. Se inicia una completa indiferenciación del yo y del mundo exterior y termina cuando el niño adquiere una organización relativamente coherente de las acciones sensoriomotoras entre su ambiente inmediato. Esa coherencia y organización son prácticas sin conceptualización alguna⁸⁴.

Se comienza, por tanto, a diferenciar la edad adecuada para iniciar el preescolar y su delimitación, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo. En este contexto, el artículo 6 delimita el rango de edad, basándose en fundamentos teóricos y científicos. Se denominará educación preescolar aquella que se refiere a los niños menores de seis años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad⁸⁵.

⁸³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 27 de 1977. Por lo cual se fija la mayoría de edad. Artículo 1 y 2 de la misma ley. 05 de octubre de 1977.

⁸⁴ PIAGET, Jean. El Nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Aguilar. 1973, p. 148.

⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 088. Por lo cual ordena la reestructuración del sistema educativo. 22 de enero de 1976.

Estas condiciones de posibilidad ayudaron a posicionar los fundamentos respecto a la niñez, basados en las capacidades. De ahí que se entendiera que la enseñanza sería más eficaz y eficiente debido a la comprensión de ciertas etapas, lo cual se traduce en la organización de los contenidos escolares, ahora estructurados como currículo.

En estos esfuerzos para impulsar la preescolaridad, se creía que se fortalecería toda la escuela y la posición del niño en la sociedad, pues era allí donde el niño recibiría una privilegiada atención. En este espacio se evaluarían los diferentes procesos que antes carecían de sustento. Además, apoyados en la ciencia, lo realizado en esta primera etapa de la vida se consideraba crucial para definir el comportamiento del individuo. Como resultado, el niño se convirtió en el potencial más valioso, considerando su cerebro como un recurso nacional⁸⁶. Estas evidencias hacían urgente la implementación de más centros preescolares, que también respondían a otros acontecimientos, como las nuevas exigencias laborales de las mujeres, que crecían y reducían el tiempo destinado a criar y cuidar a los hijos. Durante la mayor parte del siglo XX, la mujer fue responsable de la educación en el seno familiar.

La necesidad actual, según Gilma Martínez, impone con mayor frecuencia el trabajo de la madre fuera del hogar, lo cual impide la atención directa de los niños durante gran parte del tiempo. También se siente cada vez más aguda la carencia en la vivienda moderna de un espacio suficiente que permita a los niños expandir su crecimiento. De estas dos necesidades sociales surgieron los jardines infantiles como la solución más racional para los problemas que estas situaciones conllevan⁸⁷.

Ya para los años 80, se consideró necesario generar un lugar-espacio donde los niños fueran educados, donde la comprensión de valores y hábitos fomentara una

⁸⁶ GALÁN, Gloria. ¿Alguien ha pensado en la soledad de los niños? El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 10.

⁸⁷ Ibid., p. 10.

educación colombiana orientada hacia la competitividad⁸⁸. De este modo, el preescolar se fue tornando, según los expertos, como una mayor necesidad. Si las madres trabajaban, ¿quién educaba a los niños? Recordemos que los primeros jardines infantiles en el país a comienzos del siglo XX obedecían a una necesidad completamente social. Las madres que no tenían dónde, cómo ni con quién dejar a sus pequeños durante las horas de trabajo, veían en estos centros la posibilidad de cuidarlos, protegerlos y, al mismo tiempo, poder trabajar⁸⁹.

Esto indica que, respecto a la intervención de la escuela, la familia se aparta indirectamente de la educación del niño, asumiendo ahora la escuela esa función, como ya se expresó. Sin embargo, no fue hasta 1974 cuando el preescolar se institucionalizó como una función pública. Esta preocupación llevó a presentar un proyecto que resultó en la Ley 27 de 1974, que dictó normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de Atención Integral al Preescolar para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados⁹⁰. Esta ley no solo es una muestra de la preocupación nacional por los niños y, por supuesto, de que la mujer, al dejar su labor de ama de casa y posicionarse en el mercado laboral, dejaría a los niños en soledad, sino también de la necesidad de tener una regulación educativa, un sitio de atención especial y una política educativa⁹¹.

Es entonces que el gobierno de Alfonso López Michelsen, junto a varios organismos y apoyados en la tercera misión alemana, centraron sus esfuerzos en potenciar el preescolar, y a su vez definieron cuál iba a ser su funcionalidad en la educación básica⁹². Este enfoque se basó en desarrollar integral y armónicamente los aspectos biológicos, sensomotores, cognitivos y socioafectivos de los niños, en

⁸⁸ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá. 2004

⁸⁹ GALÁN, Gloria. ¿Alguien ha pensado en la soledad de los niños? El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 10.

⁹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 088. Por lo cual ordena la reestructuración del sistema educativo. 22 de enero de 1976.

⁹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 088. Por lo cual ordena la reestructuración del sistema educativo. 22 de enero de 1976.

⁹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1002. Por lo cual ordena el plan para estudios de la educación preescolar, básica (primaria, secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana. 24 de abril de 1984.

particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica. Dado lo anterior, se esclarecería lo que antes parecía difuso o sin rumbo fijo. El panorama parecía más claro en lo que respectaba al preescolar y su función.

Otros decretos, como el 2105 de 1939, posicionaron nuevos conceptos, como la creatividad, y emplearon términos más técnicos, como el socioafectivo, un aspecto distintivo para esta infancia⁹³. La escuela, ahora, se veía impelida a acoger y promover estos términos, dándoles un lugar en las aulas. De manera progresiva, se vinculó este enfoque al bienestar del niño, quien ahora demandaba la circulación de estas prácticas discursivas.

De este modo, como señala Carli, surgió una alianza entre la familia y el preescolar, con un aspecto común con el acuerdo anterior: la escuela era la instancia de saber por excelencia y el maestro, el portador de un discurso que definía científicamente la infancia⁹⁴. Nótese ahora la aparición de un actor importante, cuya función era poner en ejecución lo dicho anteriormente: por una parte, la ley, las actividades curriculares y, prácticamente, el funcionamiento de la escuela. Este actor es el profesor o maestro, a quien se dedicará las siguientes líneas.

2.4 UN MAESTRO SE CONSTRUYE EN AÑOS, EL AULA EN MESES

Para este apartado, se revisará el rol y funcionamiento docente en torno a las prácticas de subjetivación en la infancia, así como sus coincidencias y divergencias, engranando el dispositivo de la escuela como un actor que coloca en la mesa los planteamientos de un discurso legal, político y social. A través de su acercamiento al saber, la escuela debe encaminar la educación colombiana hacia otros fines.

⁹³MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2105. Entiéndese por enseñanza Infantil (I), aquella que recibe el niño entre los 5 y los 7 años de edad, cuyo objeto principal es crearle hábitos necesarios para la vida conjuntamente con el desarrollo armónico de su personalidad. 2 noviembre de 1939.

⁹⁴ CARLÍ, Sandra. Niñez, pedagogía y política. Miño Dávila Ediciones. Buenos Aires, Argentina. Año, p. 210.

En la década de 1970, Colombia experimentaba un crecimiento en lo que Martínez denominó la "escuela expansiva", tanto en programas técnicos como en la planta profesoral⁹⁵. Sin embargo, en esa expansión debía implementarse un proceso de capacitación que respondiera a las dinámicas que el momento exigía, y que también respondiera a las necesidades de esa infancia. No solo se trataba de infraestructura; era fundamental capacitar al docente. Se afirmaba entonces que un aula se constituye en cuestión de meses, mientras que un maestro capacitado lo es en cuestión de años⁹⁶. Además, se señalaba que era preferible un pueblo analfabeto a un pueblo mal alfabetizado⁹⁷.

Todo esto condujo a que la atención sobre los maestros dejara de ser central, pasando a un segundo plano. De allí que la educación dejara de estar centrada en la enseñanza, como se postulaba en años anteriores, y comenzara a enfocarse en el aprendizaje como el centro de las reformas y las dinámicas escolares⁹⁸. Se empezó a priorizar al alumnado, buscando su bienestar.

Los profesores debían estar preparados para múltiples funciones. Un ejemplo claro de esto es la lectura rápida, ya que el acelerado ritmo de la vida moderna obligaba a desarrollar una nueva metodología que permitiera leer de manera fluida entre 50 y 100 palabras⁹⁹ por minuto. Asimismo, debían estar perfectamente cualificados para implementar los contenidos del currículo escolar, de acuerdo con los gustos y preferencias de los estudiantes.

⁹⁵ MARTÍNEZ, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá, 2004

⁹⁶ VARELA, Fernando. La Educación del 73. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 3.

⁹⁷ La educación en el 73. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 3.

⁹⁸ Ibid., p. 3.

⁹⁹ La lectura rápida. El Tiempo. Bogotá. 1974, p. 10.

Tabla 1. Currículo escolar

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO
• Libros que se sugieren: Educación primaria: <i>Duncan camps</i>, libro de trabajo 1, tu idioma. • Escritura script número 1 • Estudio de la naturaleza. • Nuestro mundo • Historia de Colombia. • <i>English in the classroom book one.</i> • Cuaderno de colorear para jardines de infancia • Desfile de colores. • Jugando y contando iniciación a la aritmética • Estudio la naturaleza • <i>Children speak english book.</i>	• Matemáticas modernas • Libro de trabajo. • Lengua española medios didácticos el semáforo. • Caligrafía americana escritura inglesa • Estudié la naturaleza número dos • Historia de Colombia grado 2 • Religión él creó explicaba a los niños • <i>English in the classroom book to Bill Nancy</i>
TERCER GRADO	CUARTO GRADO
• Aritmética tercer grado • Tu idioma tercer grado • Medios didácticos el teléfono y el libro de lectura. • Caligrafía americana 3 • Escritura inglesa número 3 • El Magdalena su geografía y su historia	• Aprendamos matemáticas modernas. • Tu idioma. • Lengua española. • Caligrafía americana. • Escritura inglesa. • Nuestro mundo • Estoy en la naturaleza

• Los mandamientos y los sacramentos explicados a los niños.	
--	--

Fuente: El Tiempo, 1973.

Aquí, la idea del didactismo, que infiere el estímulo de hacer del saber un espacio recreativo¹⁰⁰, sugiere que el maestro debía implementar las prácticas didácticas de moda en Europa y Norteamérica, especialmente, trayendo consigo un aire de innovación y mediación, particularmente a través del juego. Esto se convertiría, en cierta medida, en el mejor aliado del niño cuando se trataba de aprender¹⁰¹. De esta forma, se afirmaba que ya quedaban atrás aquellos tiempos en los que el alumno debía coleccionar datos e informaciones sin ningún criterio, cuando simplemente era una alcancía del profesor donde se depositaban conocimientos¹⁰².

Estas directrices favorecerían cada vez más la desconfianza en el saber del maestro, como también la carencia de formación y capacitación docente. Esto inspiró la generación de un plan para dicha enseñanza, plan que se consignaría de la siguiente manera:

La práctica del maestro, al concebirse como objeto de la planificación, establece un nuevo mecanismo de control que limita y circunscribe la práctica de enseñanza (...). La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes compuestos por temas objetivos contenidos actividades recurso evaluación, distribuidos por semanas (...).

La práctica del maestro se esquematiza al introducir la parcelación y fragmentación como elemento fundamental en su quehacer y el modelo objetivo, contenidos, actividades, recursos y evaluación como la guía que dirige su actividad enseñanza. La planificación, proveniente de territorios diferentes al de la educación, penetra y se instaure dentro de las prácticas escolares constituyéndose en su eje articulador (...).

¹⁰⁰ Ibid., p. 8.

¹⁰¹ Ibid., p. 8.

¹⁰² Ibid., p. 8.

Un conjunto de nociones como las de objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, provenientes del discurso y prácticas administrativas, se introducen en el discurso educativo ligando en cierta medida la educación a las prácticas educativas. La escuela comienza a adquirir un carácter empresarial, donde lo importante es el rendimiento del proceso, expresado en el logro de los objetivos en torno a los cuales se ha realizado la planificación”¹⁰³.

Como se observa, el maestro debía adoptar como camino especial un interés de corte político¹⁰⁴, cuya estrategia estaba enfocada en la efectividad de los procesos, que darían paso a una educación competitiva, señalada en los apartados anteriores. Estos procesos, en cierta medida, como lo muestra Martínez y otros, citando a Coombs, advertían sobre la Crisis Mundial de la educación¹⁰⁵. Este autor señalaba que el problema de la enseñanza radicaba en su obsoleta y precaria metodología, aplicada por profesores poco capacitados¹⁰⁶. Para ilustrar un poco el panorama, el Ministerio de Educación financió, en 1971, la creación de 5,000 plazas para maestros en primaria, con el objetivo de facilitar el ingreso a las aulas de 200,000 niños colombianos¹⁰⁷ de un solo golpe. Esto fortalecería la escuela, ya que la educación era considerada la mejor inversión que las naciones podían hacer en sí mismas para alcanzar el desarrollo deseado: “...la letra con plata entra” ¹⁰⁸.

Una de las estrategias fue la guía, que intervino directamente en la enseñanza del maestro. Anteriormente, se consideraba que el maestro estaba capacitado para ser poseedor del saber, pero para 1970 esta percepción había desaparecido, según Martínez y otros¹⁰⁹.. Al maestro se le indicaba qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar, etc., ámbitos de su saber que, anteriormente, él manejaba de manera solvente.

¹⁰³ CASTRO, Orlando., MARTÍNEZ, Alberto y NOGUERA, Castro. Óp. cit., pp. 63-64

¹⁰⁴ Adiós a los profesores, los libros y las habitaciones. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 8.

¹⁰⁵ COOMBS, Philipp. La Crisis Mundial de la Educación. Barcelona: Ediciones Península. 1971, pp. 112-116).

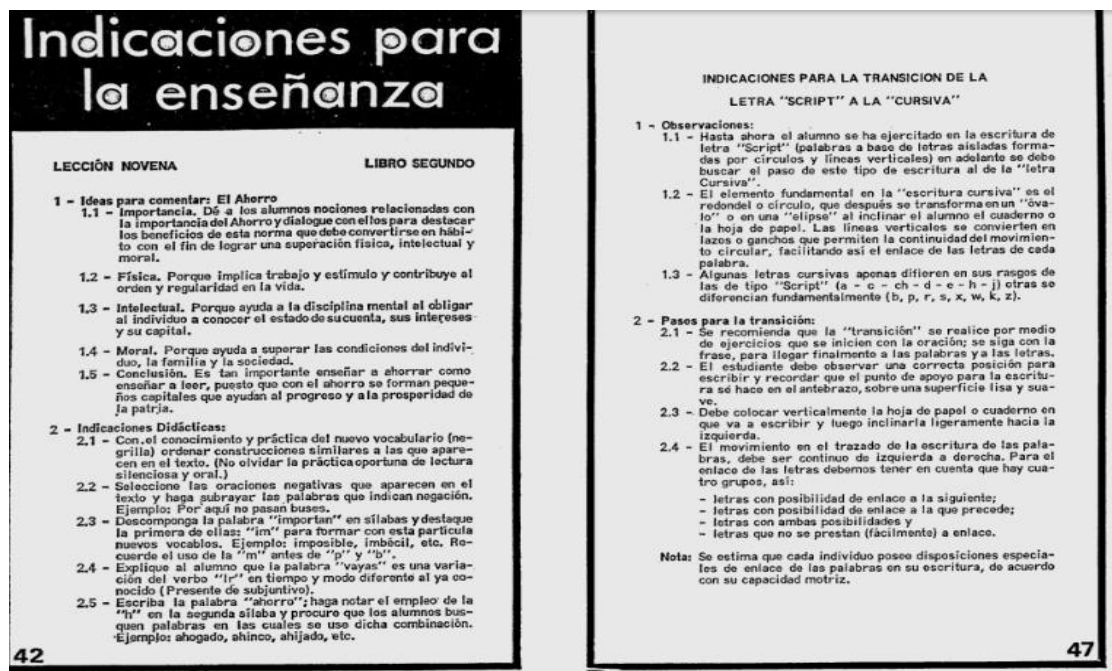
¹⁰⁶ Ibid., pp. 112-116.

¹⁰⁷ Más maestros para escuela primarias. El Tiempo. Bogotá. 1972, p. 15.

¹⁰⁸ Ibid., p. 15.

¹⁰⁹ CASTRO, Orlando, MARTÍNEZ, BOOM, Alberto; NOGUERA, Castro. Óp. Cit., p.63-64

Figura 1. Indicaciones para la enseñanza

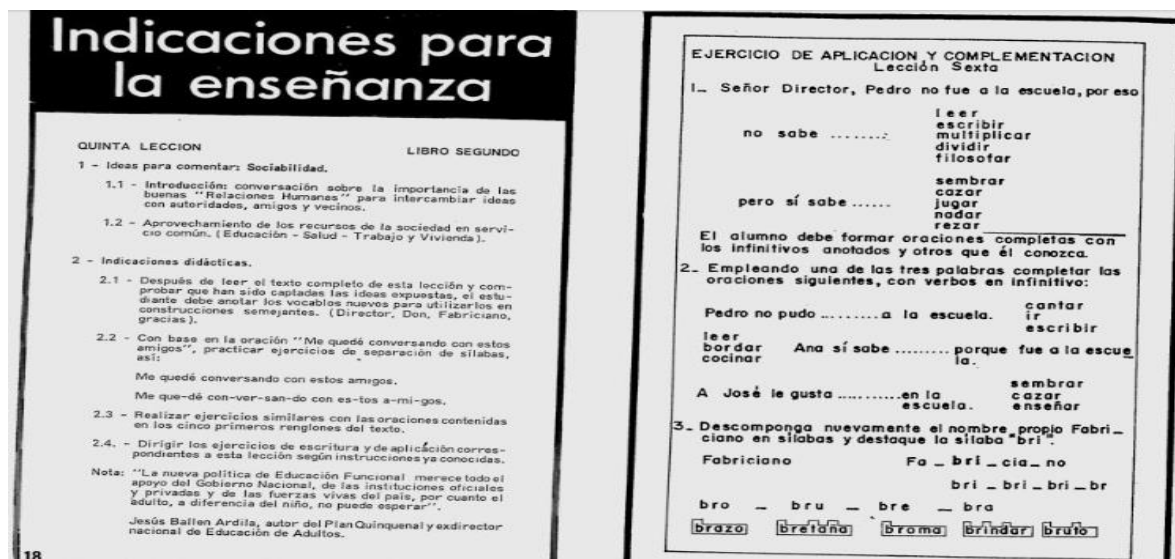


Fuente: ¹¹⁰

La siguiente imagen es un recorte del periódico *El Tiempo*, donde se muestra cómo debe ser la enseñanza esquematizada; es decir, una enseñanza que configura el proceder del maestro en el aula de clases. Tal como se observa en las imágenes, la campaña está enfocada en indicarle al maestro qué hacer y cómo hacer su trabajo. Esto parece sugerir un giro en la percepción, ya que se implica que el maestro ahora requería una esquematización, dado que, al parecer, era incapaz de dirigir su clase adecuadamente. Es en este punto donde surge la duda: ¿acaso los maestros antes del período de investigación estaban capacitados? ¿Y los maestros del período investigado, estaban capacitados pero desactualizados? No se busca admitir ni confirmar una afirmación presunta; al contrario, se desea permitir las dudas y reflexiones que surgen durante el proceso de investigación.

¹¹⁰Indicaciones para la enseñanza. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 1.

Figura 2. Indicaciones para la enseñanza



Fuente:¹¹¹

Con este panorama, el maestro fue perdiendo poder sobre la enseñanza como su autoridad para adelantar el proceso mismo. Una de esas pérdidas se centró también, en las llamadas tareas escolares que antes gozaban de ser un aliado para el docente, ahora a partir del próximo apartado se observará si dicha alianza se afianza o toma distancia.

2.5 LAS TAREAS ESCOLARES ¿APRENDER O DEBER?

Posteriormente al financiamiento de la escuela, otra de las miradas se centraba en el docente; dentro de estas, se encontraba la posición del maestro dentro de la escuela, lo cual lo vinculaba estrechamente con el estudiante. Esto colocaba en cuestión una de las actividades latentes de esa relación maestro-alumno, situada en las tareas escolares. Estas tareas respondían a la necesidad del maestro de saber qué había aprendido el estudiante, para así reforzar aquellos contenidos más difíciles de apropiarse. Dichas tareas, además, comenzarían a ser vistas de manera distinta, gracias a una nueva comprensión de las necesidades de los niños y, en

¹¹¹EL TIEMPO. Indicaciones para la enseñanza. Bogotá. 1973, p. 15.

consecuencia, de las acciones del maestro para atenderlas. El 25 de julio de 1968, el Gobierno Nacional, a través de diversas estrategias, comenzó a modificar estas actividades. Lo anterior obedeció, entre otras cosas, a las numerosas quejas contra el sistema de tareas escolares vigente y contra las llamadas investigaciones escolares¹¹².

En cierta medida, las tareas escolares a finales de los años setenta implicaron, entre otros aspectos, valorar la capacidad del niño según su edad para asignar las tareas y tener en cuenta la importancia de los conocimientos que iba a adquirir. De ahí que la capacitación docente fuera tan importante, ya que recaía sobre sus hombros la responsabilidad de las tareas de la escuela y sus logros.

Artículo 1. Al asignar las tareas se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

1. La tarea debe estar de acuerdo con la capacidad intelectual y el nivel de conocimiento del alumno.
2. Las tareas deben cumplir una finalidad de repaso, de síntesis de respuesta a intereses e inquietudes de los alumnos.
3. El enunciado de la tarea debe ser claro y preciso, expresado en lenguaje claramente entendible por el alumno.
4. La fijación de las tareas ha de hacerse de acuerdo con una programación específica en la que deben intervenir el director del establecimiento docente y el profesorado.
5. Las tareas deben ser revisadas y comentadas en discusión conjunta del docente y calificados luego por el primero.
6. La tarea debe ser de tal naturaleza que no requiera maestro suplementario o dedicación considerable por parte de los padres de familia.
7. La dedicación de las tareas, se preferirá las horas de estudio dirigidas especialmente en la enseñanza primaria y primeros años de educación media.
8. La tarea escolar es una actividad mental, en ningún caso podría aplicarse como un castigo.

Artículo 2: Las tareas escolares en el nivel de enseñanza elemental y primer año de enseñanza media, constituyen una actividad docente, en la que deben intervenir simultáneamente maestros y discípulos.

Parágrafo: Las tareas impuestas por un día a los alumnos de educación primaria y primero de educación media no deberá exigir más de dos horas en total. El rector y los profesores del plantel establecerán un horario en el que cada asignatura tenga un día determinado de la semana para la realización de las tareas¹¹³.

¹¹² EL TIEMPO. Las tareas escolares. Bogotá. 1968, p. 12.

¹¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1998 de 1968. Por lo cual ordena la modificación de las tareas escolares. 25 de julio de 1968.

Así las cosas, esta resolución refleja una intranquilidad respecto a lo que sucede en el aula. Al parecer, se observa al maestro con desconfianza, instándole a no considerar más a las tareas como un modo de castigo, por el perjuicio que ello conlleva. Las llamadas tareas escolares no solo anulan por completo el tiempo que los alumnos deberían dedicar a su legítimo descanso de las labores ordinarias, sino que ocupan necesariamente toda su dedicación intelectual, con el perjuicio del propio desarrollo de sus estudios en clase, así como el de sus padres y demás parientes¹¹⁴.

Todo esto estuvo relacionado con las dinámicas presentadas por fuerzas sociales que implicaban cambios en el rumbo, los cuales se tradujeron en el impacto de las tareas escolares dentro y fuera de la escuela. Estas tareas parecían aburrir al niño, lo que las hacía inconvenientes y, además, facilitaban la deserción escolar. Esto se debía a que se insistía en que el aprendizaje debía ser divertido, como lo ofrecían los medios de comunicación como la televisión o la radio, frente a cierta apatía hacia la forma en que se aprendía en la escuela tradicional.

Circularon premisas como que el niño no se educa únicamente en el aula, ya que existen problemas de rigurosidad metodológica, y la escuela se estaba quedando obsoleta porque los niños aprendían más en la televisión que en el aula. El niño, en realidad —afirman— se educa fuera de la escuela, y si continúa esta línea, en la que la escuela sigue con sus métodos obsoletos, se quedará atrapado en la memoria. Por ejemplo, hablando de la televisión, se menciona que es una máquina de acción; la TV enseña como si aprender fuera una apasionante aventura. En cambio, el aula muestra piezas muertas, fragmentos sin sentido, carece de emoción, ahoga el pensamiento imaginativo. Es decir, iguala a todos, porque ninguno puede soñar ni inventar una vida más rica en ese montón de hierros¹¹⁵.

¹¹⁴ Las Tareas Escolares. En: *El Tiempo*. Bogotá. 1975, p. 5.

¹¹⁵ PARDO, Santiago. Hacia dónde va la dirección de la educación. *El Tiempo*. Bogotá. 1975, p. 6.

Al parecer, estos acontecimientos marcan, de alguna manera, una discontinuidad, ya que la educación centrada en la infancia del divertimento, el goce y el disfrute traería una reforma a las tareas escolares, transformando su realización mediante el uso de la diversión. Las tareas escolares eran vistas como una actividad incapaz de estimular lo suficientemente al niño, y mucho menos al joven, quien probablemente las eludiría para encaminarse, desde sus propios intereses, por caminos alternativos.

Estas reformas en lo que respecta a las tareas escolares abrían un camino para cuestionar si realmente cumplían su propósito. Así surgieron preguntas como: ¿la tarea escolar educa? ¿La tarea escolar es un medio o herramienta para educar...?

2.6 SABER: UN VIAJE SIN EDAD DESDE LA UNESCO

Los propósitos de preparar para una vida futura comienzan a tener sentido y asidero en el proyecto educativo¹¹⁶. Es decir, se trata de una educación proyectada, donde la innovación sea su eje fundamental, y aparece la Tecnología Instruccional, que se convierte en la base esencial para el currículo escolar. Esto comprendía grandes esfuerzos y desafíos que enfrentaba la educación colombiana con el objetivo de formar niños para un mundo desconocido¹¹⁷. Esto implicaba una visión a corto, mediano y largo plazo; este último comprometido, por ejemplo, con la preocupación por el cambio climático¹¹⁸. Esta condición llevó a pensar en el futuro, preguntándose cómo serían las sociedades venideras¹¹⁹: "...el niño que va a nacer está encerrado en el seno de su madre; nosotros debemos situar el futuro en el seno de una colectividad de hombres, de mujeres y niños; debemos considerar que este futuro

¹¹⁶ FAURE, Edgar. Aprender a ser-Educación del futuro. Cap. I. La Educación a revisión 1 Ed. España. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián. 1995, p. 62.

¹¹⁷ Ibid., p. 62.

¹¹⁸ UNESCO. Informe sobre el cambio climático, medio ambiente y el desarrollo sostenible. 1 ed. Estocolmo, Suecia. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián. 1995, P. 9.

¹¹⁹ Ibid., p. 10.

ya está aquí, entre nosotros, ya que necesita estar alimentado, asistido y protegido”

¹²⁰.

En este punto, la educación se erigía, según muchos, desde sus efectos, y es aquí donde la modificación de varios elementos, como el currículo escolar y las prácticas discursivas en los maestros, como se abordó en el apartado anterior, se constituyen como condiciones de posibilidad para que la infancia en Colombia fuera más protegida, no solo por los elementos biológicos, sino porque ahora se tenía la idea de que el niño era el futuro de la nación¹²¹.

El proyecto no estuvo exento de elementos contradictorios, como muestra genealógica. Por lo anterior, es preciso examinar algunos contrastes en torno a lo que significaba extender la educación más allá de la juventud y la infancia misma. Estos elementos no estaban del todo conectados, porque para ir al unísono, era necesario conectar tanto el sector educativo, el sector social, el sector laboral y propiamente el económico. Por el contrario, por un lado, estaban expuestos los productos de la educación, y por el otro, las necesidades de las sociedades¹²². En este caso, no iban por la misma vía; o se satisfacían las necesidades que exigía la sociedad, o se respondía a los elementos propios de la naturaleza de la educación. Por su parte, la sociedad¹²³, por primera vez en la historia, comenzó a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada¹²⁴.

Para este momento, se señalaba cómo el hombre podía saber lo necesario. En el caso de las personas adultas, saber de agricultura; y en el caso de la sociedad, saber de procesos industriales, pero sin tecnificarse, sin pasar por la universidad.

¹²⁰ FAURE, Edgar. Aprender a ser-Educación del futuro. Cap. I. La Educación a revisión 1 Ed. España. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián. 1995, p. 62.

¹²¹ Ibid., p. 62.

¹²² Ibid., p. 62.

¹²³ Ibid., p. 62.

¹²⁴ Hábese propiamente del concepto del texto quien, se define por el conjunto de diversa población que incluye lo político, lo católico, lo social y laboral. Véase: p. 19.

¹²⁵ Ibid., p. 61.

No obstante, en este punto, se comienza a ratificar el conocimiento desde la educación como institución. Es decir, la tecnología venía de forma acelerada y exigía ir a la par, y es aquí donde la educación se convierte en la base elemental de los procesos tecnológicos. Aquellos que no tenían una educación, insistían, quedarían obsoletos, dado el involucramiento de nuevos artefactos para los diferentes procesos.

Es entonces cuando surge la preocupación por lo laboral, ya que se veía un proceso lento. A los trabajadores les costaba implementar recursos debido a la falta de una educación que involucrara procesos tecnológicos, y los que poseían eran muy reducidos. Aquí, se identificaban los hallazgos del proceso y la importancia de la educación, pensada para el niño que se haría adulto, comenzando a implementar una metodología de adaptación al ambiente¹²⁵, tomando parte del contexto y orientando la educación hacia los intereses de la sociedad. Sin embargo, todo, afirmaban, sería en vano si no se lograba la preparación de un hombre que apropiara procesos tecnológicos aplicables al entorno laboral; es decir, acomodarse, en cierto sentido, a lo que la sociedad requería.

Dicho esto, los discursos de la UNESCO se centraban en que: primero, debía existir un sistema de alfabetización; el segundo elemento sería incorporar los aspectos laborales y educativos en un solo sentido, desde una educación de igualdad para todos, de todas las edades, priorizando a la infancia, ya que era una edad tierna en la que se podía intervenir fácilmente. Finalmente, se debía adaptar la enseñanza al contexto, valorando la población y suspendiendo aquellos métodos tradicionales que desencadenaban despropósitos actuales¹²⁶.

Esto implica que, desde la UNESCO, la idea de reorganizar las instituciones y educar a todos aportaba a la homogeneización y normalización de las

¹²⁵ Adiós a los profesores, los libros y las habitaciones. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 8.

¹²⁶ Ibid., p. 83.

sociedades¹²⁷, lo que formaba parte de una política orientada hacia el desarrollo en el caso colombiano. Sin embargo, se señala como una de las dificultades la innovación en relación con lo que sucedía con la educación rural.

Para mayo de 1975, se formulaba la educación en pro de la productividad mediante la innovación. No obstante, en el caso de América Latina, había preocupaciones con respecto a la gestión de la educación en el campo o en las áreas periféricas, basadas en gran parte en la economía agraria¹²⁸.

Las investigaciones económicas mostraban cómo Colombia dependía significativamente del sector de manufacturas y del sector agrícola. Esto indicaba que cerca de 10 millones de colombianos estaban dedicados a estos trabajos, lo que dificultaba en muchos casos el acceso a la escuela. Gran parte del campesinado colombiano no poseía siquiera la formación primaria. Desde este panorama, la UNESCO proponía a los estados ofrecer una escolaridad compensatoria después de la edad escolar, para cubrir los temas que no se habían desarrollado. Se concebía esta escolarización, por un lado, como una alfabetización para el grupo de edad que estaba por ser orientado hacia la producción agrícola y, por otro lado, como una formación profesional destinada a aumentar la productividad rural mediante el aprendizaje y la difusión de actitudes, técnicas y comportamientos innovadores y realistas¹²⁹.

Esta intención política y social tenía un trasfondo: que el campo no se quedara atrás y que, indirectamente, los trabajadores del campo se capacitaran para manejar las tierras. No es casualidad que estuvieran próximos a una reforma agraria en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo en 1970, cuya intención era, entre otras cosas, expandir los terrenos y tecnificar el campo¹³⁰. De ahí que una de las estrategias

¹²⁷ Ibid., p. 82.

¹²⁸ FEDEDESARROLLO. Coyuntura Económica. Economía política de Colombia. Vol. 2. 1975, p. 9.

¹²⁹ LALLEZ, Raymond. La Innovación en alto Volta: educación y enseñanza primaria. Cap. I. La Educación a revisión. 1 ed. Paris, Francia. Editorial Centro UNESCO de Fontenoy. 1977, p. 22.

¹³⁰ FEDEDESARROLLO. Coyuntura Económica. Economía política de Colombia. Vol. 2. 1975, p. 4.

fuera implementar la educación a través de la radio, la educación desde la Radio Sutatensa¹³¹, así como el programa de cursar el bachillerato por este medio (después por televisión, la televisión educativa), que cobró forma, al menos por un tiempo. Cabe recordar que la misma dispersión de la población colombiana en las áreas rurales hacía muy difícil que llegaran campañas como en las ciudades¹³². De esta forma, en Colombia, este proceso sería relevante, pues entre 1968 y 1994 se distribuyeron 6.453.937 cartillas, y se destinaron 1.489.935 horas¹³³.

Figura 3. Radio Sutatensa



Fuente: RADIO NACIONAL DE COLOMBIA. 20 de agosto de 2017

Este plan fue, una estrategia educativa del campo para el campo que, ayudó a cerca de 20.039 familias¹³⁴, muestra del esfuerzo del gobierno por atender las recomendaciones de la Unesco para extender la educación para todos y todas y el plan de llevar la escuela hasta los lugares más recónditos del país. Esto supuso, un gran adelanto para la educación colombiana en su extensión geográfica,

¹³¹ 30 años de la acción popular. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 3.

¹³² Op. cit., p. 62.

¹³³ RADIO NACIONAL DE COLOMBIA. Radio Sutatensa: la primera revolución educativa del campo para el campo. Bogotá. 20 de agosto de 2017, p. 2.

¹³⁴ 30 años de la acción popular. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 3.

favoreciendo el interés por los procesos de la escuela, debido a una intencionalidad de crear el futuro para el país¹³⁵.

2.7 LA ALFABETIZACIÓN COMO PUERTA DE ENTRADA Y RECOGIDA

Para este momento, en la alfabetización, la infancia aparece como un asunto de suma importancia, ya no como una población en general, sino como el centro de las políticas gubernamentales. Surgen entonces los problemas que más llamaban al debate, no solo a nivel nacional sino también internacional, considerando los discursos que circulaban, como se propuso en las líneas anteriores, los cuales ya evidenciaban aires nuevos y propósitos renovados que circundaban la sociedad colombiana. Aires que se propagaban en las prácticas instauradas que consolidaban al niño. A esto se añade que, en 1973, se proclamó el Año Internacional de la Alfabetización, con un objetivo claro: que todos los niños y niñas supieran leer y escribir. Pero eso no era todo; para alcanzar este punto común, era necesaria una inversión económica de 4.800.000.000,00¹³⁶ por parte del Ministerio de Educación. Estos recursos estaban destinados a la capacitación de docentes, aulas, cursos y cartillas, especialmente para aquellos lugares más alejados.

¹³⁶ SANGIRAL, Rodrigo. La escuela, una estrategia de desarrollo. El Tiempo. Bogotá. 1974, p. 19.

Figura 4. El Tiempo “Cartilla de Alfabetización Postobón”



Fuente: ¹³⁷

Figura 5. Cartilla de alfabetización Postobón



Fuente: EL TIEMPO, 1973.

¹³⁷EL TIEMPO. Ana y Juan Cartilla de Alfabetización. Bogotá. 1973, p. 16.

Estas cartillas serían una iniciativa gubernamental para afianzar y educar, en primera instancia, a partir de una metodología general; es decir, las cartillas servían para todas las edades. Las cartillas escolares se consideraban una herramienta civilizadora, al igual que otros dispositivos utilizados en la escuela pública desde su aparición en el siglo XVI. Su objetivo era que todos los niños supieran aspectos básicos, pero este esfuerzo no solo se limitaba a iniciativas nacionales, como las del ICBF¹³⁸, sino que también era un ejercicio internacional en el que la UNESCO y la UNICEF posicionaban dichos propósitos, con la clara intención de incentivar la economía a través de la tecnología educativa como foco de desarrollo¹³⁹.

En esta instancia, habría que admitir la formalidad del discurso en cuanto a que existen múltiples asociaciones respecto a una fuerza en la que predomina el espíritu desarrollista, siendo la economía la que, sin duda, acapara el centro de atención. Esta economía es concomitante con su propia estructura; el estudio, el trabajo, la medicina y otros aspectos que pertenecían a la escuela terminan de ser redondeados por la contingencia económica. La economía estaba dispuesta a estrechar las relaciones entre los diferentes ámbitos. No es sorprendente, entonces, que empresas como Postobón terminen siendo impulsadoras de campañas de alfabetización, no solo para que los colombianos aprendan a leer y escribir, sino también para que el efecto sea el de fomentar el consumo de estos productos, favoreciendo su comercialización y beneficios.

Esta cuestión también es valorada dentro del discurso como un aspecto estratégico, y vale la pena destacarlo, porque estas múltiples apuestas por la alfabetización son, ¿también una estrategia de desarrollo?

¹³⁸ EL TIEMPO. POSTOBÓN. Indicaciones para la enseñanza. Bogotá. 1973, p. 17.

¹³⁹ SANGIRAL, Rodrigo. La escuela, una estrategia de desarrollo. El Tiempo. Bogotá. 1974, p. 19.

3. CAPÍTULO III. VOCES PEQUEÑAS, HUELLAS ETERNAS: UNA NUEVA INFANCIA SE HACE VISIBLE

Para este tercer capítulo, se ahondará acerca de los discursos en torno los modos de ser infancia en Colombia, la infancia ideal hace fuerte contraste con las formas de existencia, por ejemplo, de los niños abandonados, la preocupación por su alimentación, sus prácticas de juego, los juguetes y juegos ideales y pertinentes. Allí, el lector podrá descubrir pequeñas fuerzas en fricción, observar ciertos elementos sutiles, cambios significativos, pensamientos con respecto a otras épocas y elementos distintivos referidos al mojón temporal de la investigación (1970-1976).

3.1 “LLORAR ES PARA NIÑITAS” LOS GAMINES UNA INFANCIA SIN INFANCIA

Los gaminos, considerados niños de la calle o *pelafustanillos*¹⁴⁰, fueron vistos como un conjunto de camaradas, niños que solían estar todo el día en la calle, sucios y maltrechos, lo que los caracterizaba¹⁴¹. Es importante recordar que los primeros esfuerzos por ayudar a estos niños datan de 1774, cuando el Virrey Manuel de Guirior menciona la aplicación de una parte del producto de las salinas de Zipaquirá, administradas por él mismo, a beneficio de los indios pobres¹⁴².

Abundan los comentarios sobre estos niños, y es entonces cuando se describe que, una vez el niño se apodera de la calle, se vuelve receloso, astuto, vivo, creando en su imaginación toda clase de historias, inventando algo nuevo cada día, mezclando la verdad con muchas mentiras. Estas y otras características eran las que ostentaban los gaminos o niños desaforados; era un estilo de niñez sin infancia,

¹⁴⁰ El primero que utilizó el galicismo gamín para designar los niños de la calle, fue el General Urdaneta en una pequeña nota publicada en el papel Periódico Ilustrado. Año IV, número 77, octubre 15 de 1884.

¹⁴¹ ROMERO, Flor de Nohora. Los olvidados “El Gamín. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 20.

¹⁴² GUIRIOR, Manuel. Relación del Estado del reino de Nueva Granada. Señor D. Manuel de Guirior al excelentísimo señor Antonio Flórez- 1776. Biblioteca de historia Nacional. Vol. VIII, Bogotá, 1910, p. 15.

niños que pasaban desapercibidos como la antítesis de lo que se pretendía como infancia, y lo que daría paso a diferentes estrategias de control social.

Hablar de infancia sin tener en cuenta el gaminismo es como hablar de la escuela sin mencionar a sus alumnos, porque parte del resultado de la niñez era lo que se consideraba el niño de la calle, y considerar esta condición era un aspecto importante de la infancia contemporánea. Para 1972, se estimaba que había cerca de 364 camadas de gamines solo en Bogotá¹⁴³. Sin embargo, esta cifra, según cuentan, fue creciendo, y con ello se fueron esparciendo sus prácticas, que cada vez se hacían más consonantes.

Estas prácticas generaban hábitos entre los chiquillos *gamines* que recorrían las calles acompañados de un perro, cuya compañía resultaba fundamental para cada gamín. Cada *gallada* tenía, según las narraciones, al menos una mascota que los defendía de todo, los cuidaba de los peligros y protegía sus pertenencias. “Andan con ellos, por la calle y comparten *gallada* sin ninguna diferencia”¹⁴⁴. Estas y otras conductas se hicieron presentes en los gamines. Además, se empezaron a formar pandillas que, posteriormente, se involucraron con objetos como la puñaleta, cuyo uso se diversificó, incluso para rasgar la piel humana cuando fuera necesario, generando peleas entre *galladas* que llegaban hasta la muerte¹⁴⁵.

Con todo lo anterior, el gamín representa una infancia muy diferente a la definida en los primeros apartados. De cierto modo, se constituye en una fuerza en fricción que vendría a tomar relevancia en lo que posteriormente se conoció como la *infancia perdida*. Acto seguido, el gamín, tal como se le conocía en ese momento, se convirtió en un inconveniente porque representaba todo lo que no era parte de la educación ni de los discursos políticos. Se afirma que “no se ha podido conseguir la solución para el problema de los gamines precisamente porque existe una profunda

¹⁴³ Ibid., p. 27.

¹⁴⁴ Ibid., p. 27.

¹⁴⁵ Ibid., p. 27.

separación entre el gamín y la vida social ordinaria, donde radica el significado sociológico del dramático existir de estos niños”¹⁴⁶. A partir de allí, se presenta un análisis prematuro, ya que el gaminismo fue el resultado de la ruptura entre la familia y la escuela, y se podría decir que, en cierto modo, es la secuela de una familia, especialmente pobre.

Este fenómeno del gaminismo fue más que una moda pasajera o una conducta de niños que simplemente se sentían atraídos por la calle. Se constituyó en un estilo de vida, una condición social de la niñez que parecía ser más prominente y, de alguna manera, consagró una cierta infancia contemporánea, más de lo que parecía, hasta el punto de aportar un modo de lenguaje que llegó a los rincones de muchas aulas de clase. La cuestión con los gamines no es algo nuevo, ni siquiera una cuestión del siglo XX, sino que data de tiempos atrás, como lo reportan algunos poetas de la época del siglo XIX:

Vedlo: con su orfandad por toda herencia,
En vez de ser un zángano o un pillo,
Deriva del vaivén de su cepillo
Con qué pagar su congrua o su abstinencia.
Es también de la prensa andante agencia,
Y en su mixta carrera, dando brillo
Moral al cráneo, físico al tobillo,
Vive, sin recurrir a la indigencia.
Tal es la historia actual del personaje
De quien hoy el Papel trae el retrato
Y en quien es tan laudable que trabaje;
Mañana tocará el tambor rebato
Y en bélico atavío cambiará el traje:
De "carne de cañón" es candidato.”¹⁴⁷

¹⁴⁶ ROMERO, Flor de Nohora. Los olvidados. El Gamín. El Tiempo. Bogotá. 1973, p. 20.

¹⁴⁷ FRANCISCO, Julio. Los poetas de la naturaleza. Ilustrado. Bogotá. El rincón de los poemas. Tomo IV. Biblioteca Aldeana de Colombia. 1936, p. 77.

Pantalón que con este no se ha entendido
 en cuestión de fronteras, lo que les cuesta
 pleitos con la camisa sucia y molesta,
 pues invade el lindero tan discutido.
 Dice el chico gracejos mientras embola;
 concluye, guarda el níquel y entre el gentío
 se escurre con su cara negra de bola.
 Por la noche seis reales llevan al sombrío
 cuchitril, donde tiene su madre sola
 que lo besa y exclama: ¡Pobre hijo mío!" ¹⁴⁸

En vista de que el panorama se oscurecía cada vez más y la incertidumbre se percibía en las calles, el gaminismo, que era en cierta forma la enfermedad de la infancia, también se convirtió en el remedio, sin escatimar esfuerzos. Es decir, el gaminismo fue el revulsivo que llevó al doctor Carlos Lleras Restrepo a resolver la situación mediante la creación del Instituto de Bienestar Familiar, además de ratificar la Ley de Paternidad Responsable, la cual fijaría la responsabilidad en la familia. Esta ley será analizada detenidamente en los siguientes apartados. Vale señalar que la impronta del *gamín* en cuestiones del lenguaje impregnó de manera particular la comunicación entre niños y jóvenes que no formaban parte de este grupo de niños abandonados y empobrecidos. Una muestra de ello:

- Oiga, Córranse pa'atrás, dejen entrar la doptora.
- Tráiganme mi sopa
- Téngasen duro, manitos, que ahí vamos.
- Mi madrastra era pior que mi papá
- Denme de'sa carnita
- Mi madre gritó, pero nandien la escuchó
- Y vusté ¿a qué vino?
- Me volé de la casa pa' la fiesta
- El Manco Pate-Palo, el loco de la escalera, el cuatro lámparas (Carlos Lleras Restrepo)
- Adéntrese pa'ca; no arrepunjen
- Me nombraron pa' echar incienso
- Lo puñalariaon por sapo, Juí a visitar Anita
- Ahí está su lápiz
- Se me-s'fondó la cama
- Gimnasia=ginasia. Accidente=acidente.
- Accionar=acionar. Distracción=distración. Transístor= transítor.

¹⁴⁸ POMBO, Jorge. El embolador. Ilustrado. Bogotá. De los chinos de la calle. Tomo IV. 1884, p. 77.

Construcción=construcción. Helicóptero= helicótero.
Inyección=inyección, Doctrina=dotrina. Doctor=dotor,

- Tengo sé' porque usté se me tomó mi Coca-Cola
- Mi madrastra dice que yo soy una calamidá
- Una hermanita de la caridá me regalaba sopa
- Le robaron el reló al profesor
- Jue' que no quería tomar jugo
- Se llevaron a mi hermano por la juerza
- Señorita, ¿le llamo un tasi?
- No mi-alcanzó pal' bus
- En las cárceles son puro yerro¹⁴⁹.

Adviértase que no se pretende hacer una evaluación del uso del, tarea que le correspondería a un experto. La intención de traer a colación estas irregularidades gramaticales, por llamarlas de alguna manera, es que el gamín abrevió muchas de estas consignas del lenguaje y las apropió de tal manera que muchos de estos vocabularios siguen vigentes en el entorno escolar, siendo copiados por niños, jóvenes y diversos sectores de la sociedad como algo jocoso, una burla o un modo de comunicación cotidiana. Ellos eran la muestra de cierto sector de la población, y sus expresiones daban cuenta de ello.

Estos refranes, el acortamiento de palabras y, sobre todo, estas prácticas, hacen que el niño sea menos infante, pero, singularmente, se acerque de cierta manera a una dimensión de la infancia. Con esto se quiere decir que el niño de la calle estaba, de alguna manera, como Pulgarcito en un bosque abandonado, a merced de los peligros, pero con un aliado fundamental, que lo caracterizaba: se la pasaba jugando por doquier, aunque no dejaba de hacer sus fechorías.

Planteado esto, el gaminismo se concentró en un problema asociado a la delincuencia, y es aquí donde cambia el panorama, porque pasó de ser el niño que hacía bromas al niño que reaccionaba con violencia y se involucraba en robos. Esto

¹⁴⁹ ORTEGA, Carmen. Aspectos históricos y lingüísticos del gamín bogotano. Revista de la Universidad Nacional. Bogotá. AÑO, p. 51.

traería consigo una problemática: estos niños se convertirían en adultos que agravarían sus delitos, como asesinatos, y posteriormente, también en un problema de salud pública. Pasaron algunos años, y el “gamín” dejó de serlo: “su salud se ha minado por las noches pasadas a la intemperie y los parásitos, ya no es la figura simpática a la que el público toleraba sus pilatunas. No puede huir tan fácilmente de la persecución policial. Cuando comete un robo, una vez aprendido, no va a las casas de menores, sino a la cárcel común, y allí recibe las instrucciones que le faltan para convertirse en hampón” ¹⁵⁰.

Finalmente, merece la pena detenerse en un fragmento del documental *Niño Gamín*, en el que se puede observar detenidamente su lenguaje y su expresión, contradictorios con la idea de cierta infancia protegida, educada, amada y, sobre todo, normalizada al paso por la escuela. Este documental estaría más asociado a Pulgarcito, niños abandonados a merced de la calle, a la inclemencia del frío y a la suerte de cierta estrella, que poco aparece:

Jue un día que ya nos habíamos echado en la cama y que mi papá no ‘parecía y anotoes mi hermanita chiquita se puso a llorar y dijo que tenía hambre, y yo dije que yo también tenía hambre, y anotoes mi mamá se puso muy furiosa, y anotes nos cascó, y anotoes endespues llegó mi papá, y anotoes mi mamá le dijo que si no se avergüenzaba de llegar tan tarde y todo jalao, y anotoes mi papá se puso furiosísimo y se quitó la correa y nos muendió a todos... ¡Yo esa noche cogí la calle!¹⁵¹.

Relatado todo lo anterior, el ambiente impregnaba un aire de preocupación, ya que no solo se trataba del lenguaje, el abuso de drogas y la violencia, sino también de que estos niños recogían comida de la calle. Este último asunto se convirtió en tema de discusión en los proyectos nacionales, así como en las discusiones científicas y sociales, porque si estos niños comían lo que encontraban en las calles, posteriormente se verían los efectos, y como se dijo anteriormente, esto pasaría a ser un problema de salud pública.

¹⁵⁰ ESCRIBANO, Teófilo. En la Gallada. El Tiempo. Bogotá. 1975, p. 5.

¹⁵¹ Ibid.

3.2 UN NIÑO BIEN ALIMENTADO, ES UN NIÑO DESARROLLADO

Las transformaciones evidenciadas después de la Segunda Guerra Mundial trajeron tanto cambios elementales como avances tecnológicos, científicos y estructurales. Esta visión general de los aspectos científicos y tecnológicos atestigua que, en el mundo actual, la educación adquiere una dimensión que va más allá de su dominio tradicional, incorporando nuevas dimensiones de las cuales no se puede prescindir, ni al elaborar políticas o estrategias educativas, ni al preparar a los cuadros para la educación¹⁵².

Dichas transformaciones darían cuenta de un proceso en el sector científico que fue directamente proporcional a los cambios educativos y que traería consigo avances relacionados con la alimentación, los nutrientes y algunos discursos que se implementarían directamente en el niño, al punto de afirmar que un niño mal alimentado sería un niño mal desarrollado¹⁵³.

Según estudios realizados en 1960, se concluyó que la etapa más importante de la alimentación era la de la niñez, ya que se encontró una relación directa con el rendimiento escolar¹⁵⁴. De allí que, para la edad preescolar, se podrían y deberían tomar medidas eficaces en cuanto a la nutrición para mejorar el rendimiento en el sistema educativo¹⁵⁵.

La desnutrición estaba directamente relacionada con los recursos económicos de cada familia: "...viene determinada en primer lugar, por la precariedad de los recursos del grupo al que pertenece el niño, quien correrá el riesgo de desistir de la educación debido al ambiente o su alimentación" ¹⁵⁶. Este es un momento para considerar especialmente los nutrientes de cada alimento y la proporción de ellos necesaria para las labores diarias; por ejemplo, las actividades físicas e

¹⁵² FAURE, op. cit., p. 177.

¹⁵³ INSTITUTO DE BIENESTAR FAMILIAR. Un niño mal alimentado, es un niño mal desarrollado. 1973, p. 60.

¹⁵⁴ Ibid., p. 178.

¹⁵⁵ Ibid., p. 168.

¹⁵⁶ Ibid., p. 168.

intelectuales del escolar, así como su crecimiento y desarrollo en cada etapa de la vida:

Los alimentos de origen animal (carne, vísceras, leche, huevos) y las leguminosas secas (frijol, lenteja, garbanzo, haba y arveja) contienen sustancias que ayudan al crecimiento a reparar las partes del cuerpo que sufren desgastes y a la formación de la sangre, los huesos, los dientes y las uñas. Cuando estos alimentos no se pueden adquirir en cantidad suficiente para toda la familia se pueden reemplazar con las mezclas vegetales Colombia Híbariana, Incaparina y Duryea que son alimentos de buen valor nutritivo y de bajo costo. Las frutas, las hortalizas y las verduras sirven para mantener la salud de los ojos, la piel, las venas y las encías: además ayudan al crecimiento y a la digestión de otros alimentos. Los cereales, los tubérculos, las grasas y los azúcares son alimentos encargados de mantener la temperatura normal del cuerpo y producir la fuerza necesaria para la realización de movimientos¹⁵⁷.

Mediante el Acuerdo 07 del 28 de enero de 1965, que comenzó como un programa oficial de la Universidad Nacional llamado Nutrición y Dietética, surgió como respuesta a los problemas nutricionales de los colombianos, impulsado por las políticas internacionales y enfocado principalmente en los niños del campo, debido a la alta mortalidad que presentaban a temprana edad. Dicho programa tuvo como objetivo asesorar y orientar la solución de los problemas en el campo de la alimentación y nutrición, teniendo en cuenta los cambios sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales del país. Además, consolidó una unidad académica y lideró la formación de talentos humanos integrales en el campo de la alimentación y nutrición, con un alto sentido de identidad profesional, sensibilidad social y responsabilidad en este campo¹⁵⁸. Esta iniciativa fomentó que ciertos alimentos se consumieran o no, lo que trajo mayor claridad, como en el caso del almuerzo escolar.

Esto empezó a predeterminar, de alguna forma, lo que podía servirse en los restaurantes de los colegios y lo que no, estableciendo una forma de saber qué favorecía al estudiante para que pudiera rendir mejor. En 1979, el artículo 565 de la

¹⁵⁷ EL TIEMPO. Un millón de almuerzos para niños escolares. Bogotá. 31 de enero de 1974, p. 18.

¹⁵⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Nutrición y dietética. Acuerdo 07 del 38 de 1965. Bogotá. 1965, p. 1.

Ley 9 de 1979 otorgó al Ministerio de Salud la responsabilidad de oficializar las normas técnicas colombianas para todos los productos de interés sanitario¹⁵⁹. Esta oficialización permitió que se comenzara a controlar con mayor minuciosidad las entidades que ofrecían dichos servicios, en su mayoría públicas, como lo indica el artículo 499 de la misma ley: *"Todas las entidades responsables por la aplicación de los análisis de vulnerabilidad deberán participar en las labores de planeamiento de las operaciones de emergencia en sus respectivas comunidades. Además, deberán participar todas las entidades que puedan albergar grupos de personas, a criterio del Comité de Emergencia respectivo"*¹⁶⁰. Estas facultades permitirían una regulación tanto de los recursos físicos, mencionando los espacios, como de los distribuidos en cuanto a materias primas, elementos y demás accesorios.

En ese mismo año, se aprobó la Resolución 8688 de 1979 del Ministerio de Salud, que definía que los empaques de los alimentos debían incluir información como el nombre específico del producto, palabras o frases adicionales que orientaran al consumidor sobre la naturaleza y el estado del alimento, lista de ingredientes, nombre y dirección del fabricante, fecha de vencimiento e instrucciones de conservación y uso¹⁶¹.

Esta nueva medida pone en juego fuerzas a favor de una infancia sana, abordando tanto el cuidado de los alimentos como la información al consumidor. Ya que, en décadas anteriores, no existían tales preocupaciones en cuanto a la alimentación como nutrición. De hecho, lo más cercano a lo que se entendía como nutrición era la sopa, que se había convertido en el alimento por excelencia, preferido para que los niños crecieran sanos y fuertes. Otro ejemplo es el caso de la bienestarina, harina de color amarillento y fina textura que el ICBF enviaba a guarderías, escuelas de preescolar y otros centros comunitarios para la infancia. Este producto estaba compuesto por harinas, leche y soya, vitaminas y minerales, que no siempre

¹⁵⁹ Ibid., p. 1.

¹⁶⁰ CONGRESO DE COLOMBIA. Artículo 565 de 1979. Bogotá. 1979.

¹⁶¹ Ibid.

estaban en buen estado de conservación¹⁶², pero que también servía como alimento para las personas menos favorecidas.

El panorama ahora estaba impregnado de un discurso científico, alegando que los niños debían disfrutar de los beneficios de la seguridad social (nutrición adecuada, vivienda, recreo y servicios médicos), recibir tratamiento, educación y cuidados especiales, y si tenían algún impedimento, crecer en un ambiente de afecto y seguridad, y siempre que fuera posible, bajo el amparo y la responsabilidad de la familia. Esta familia, ahora tendría la responsabilidad, junto con la escuela, de alimentar bien al niño. Ese niño que ahora debería ser cuidado con amor, bienestar y nutrición:

¹⁶²EL TIEMPO. Camándula. Bienes tarina con gorgojo. Bogotá. 25 de agosto de 1977, p. 5.

Figura 6. El Tiempo, Campaña ICBF avanzada nacional por el niño



Fuente: ICBF, 25 de noviembre de 1973.

Figura 7. El Tiempo "Campaña ICBF avanzada nacional por el niño



Un niño mal alimentado será hombre mal desarrollado

Todo niño, desde su concepción, hasta los 7 años, vive la etapa de su desarrollo, porque hasta esa edad se forman permanentemente el cuerpo y la mente.

5 millones de niños colombianos se han en riesgo por deficiente alimentación y falta de afecto.

- Únase pronto y debe colaborar con los Centros Comunitarios para la Infancia en donde se atiende a los niños cuyos padres no alcanzan a prestarles el cuidado necesario.
- Usted puede atender a un niño para que se vincule a Centros de salud, parques infantiles y guarderías.
- El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar colabora y apoya las iniciativas privadas en bien de la infancia.

Los niños primero!

24 DE OCTUBRE DIA DEL NIÑO DE COLOMBIA

ICBF INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

BOGOTÁ, D. C. - TELÉFONO 222.2222 - FAX 222.2222

Fuente: ICBF, 25 de noviembre de 1973.

Lo dicho hasta aquí, es que la infancia en este momento empieza a ser fuertemente traspasada por discursos que circulaban de manera más contundente y compleja, muchos empezaron a participar de la discusión acerca de la infancia.

Estas discusiones también se centraron en lo que anteriormente y por mucho tiempo se planteó como un sinónimo, cuando se hablaba de niño se remitía de manera automática al juego y al juguete. De lo que nos ocuparemos en adelante.

3.3 LA EDAD DE ORO ¡A JUGAR!

Anteriormente, se abordó la problemática de la infancia y la enfermedad (abandono) del niño de la calle en el contexto de los años setenta. En este apartado, se tratará el tema del juego y el juguete, tanto dentro como fuera del aula, y cómo los niños abandonados estuvieron marginados. Porque si algo caracterizaba a la niñez, era su estrecha relación con el juego como instrumento socializador¹⁶³, apoyado en algunos discursos de autores de la psicología para comprender esta nueva infancia.

La socialización como discurso comenzó a instalarse como una práctica sociológica y psicológica dentro de la familia. Dichas características que el niño debía poseer al crecer, como la madurez, las habilidades motrices, la capacidad de socialización con otros niños¹⁶⁴, pero sobre todo el lenguaje, cuyo elemento particular se alcanzaba de manera importante a través del juego y con los juguetes como mediadores, que a su vez cumplían objetivos para esta etapa¹⁶⁵. Es decir, se afirmaba que el niño no solo juega por placer, sino que también se comunica a través de este. Los cuchicheos, las imitaciones de objetos o canciones, el tono de la voz, todo eso hace que, en primera instancia, el niño evoque desde el juego al juguete como el mejor amigo¹⁶⁶.

¹⁶³ AGAMBEM, Giorgio. Infancia e historia. Buenos Aires; Adriana Hidalgo. 2007, p. 14.

¹⁶⁴ ICBF. Campaña ICBF Avanzada Nacional por el niño. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1973, p. 60.

¹⁶⁵ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Buenos Aires. Alianza. 1968, p. 20.

¹⁶⁶ Ibid., p. 21.

El niño ya no solo emplea el juego y el juguete para jugar, lo cual resulta ser una alternativa, sino que ahora, se les asigna a ambos el objetivo de aprender en la infancia¹⁶⁷. Se ha demostrado ampliamente que los niños que en su infancia han tenido suficiente posibilidad de jugar y observar lo que les rodea, espontáneamente realizan ejercicios sencillos pero valiosos que los preparan para el aprendizaje de la escritura y la lectura. El aprendizaje que asimilan es mucho mayor: ¹⁶⁸ “...el juego se vuelve inminentemente un circuito de aprendizaje”¹⁶⁹. Con esto, se quiere aclarar que no es que el juego se haya descubierto como elemento educativo en este período, ya que el juego ya se contemplaba de manera similar desde tiempos atrás. Sin embargo, el dominio discursivo en torno al juego como elemento constitutivo de la escuela y como mediación pedagógica se hizo más frecuente en las aulas de clase, no solo en asignaturas como educación física, sino también en matemáticas para explicar procesos lógicos, en ciencias naturales para explorar ramas y conceptos biológicos, entre otras materias que apropiaron el juego para facilitar el entendimiento¹⁷⁰.

Así, el juego se convirtió en un elemento cotidiano en las aulas de clase, especialmente en las etapas iniciales, en las que se presenta como libre. En este contexto, el niño y el animal juegan, encontrando placer en ello, precisamente por la libertad¹⁷¹. Es importante señalar que el juego no solo supone un vínculo intrínseco propio, sino que también escapa de una mera actividad para niños; al contrario, se concibe como divertimento y goce, y no solo como un medio, sino también como algo que favorece las relaciones exteriores, como lo es la socialización¹⁷².

¹⁶⁷ EL TIEMPO. Estudio vs Diversión. Bogotá. 30 de agosto de 1975, p. 37.

¹⁶⁸ Ibid., p. 37.

¹⁶⁹ Ibid., p. 37.

¹⁷⁰ Ibid., p. 37.

¹⁷¹ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Buenos Aires. Alianza. 1968, p. 20.

¹⁷² AGAMBEM, Giorgio. Infancia e historia. Buenos Aires; Adriana Hidalgo. 2007, p. 13.

El segundo elemento importante para este punto de la investigación es que el juego otorga al niño un elemento de activación. Es decir, el niño no solo juega, sino que, a través de ello, juega y conoce no solo el juego en sí, sino también a otros sujetos. Todo esto concierne gracias a las prácticas discursivas, especialmente científicas y sociales, que ayudan a entender la complejidad del niño, a abastecer el dominio sobre lo que hace y piensa, pero, sobre todo, en lo relacionado con su desarrollo y la necesidad de estrechar su vínculo con el juego. Debido a que el juego dota al niño de posibilidades, ya no se le asigna el estatuto de alguien pasivo, sino de un sujeto con una actividad importante en la sociedad. Este ejerce sus capacidades físicas y mentales¹⁷³, manifiesta sus intereses y conoce el medio que lo rodea. Además, ensaya su ingreso a grupos sociales y da escape a algunas tendencias sociales¹⁷⁴.

Es importante considerar que, para los años 70, el niño fue considerado altamente influenciado por el juego, hasta el punto de que se le culpaba de algunas actitudes en la conducta del niño, especialmente las violentas, tras encontrar una asociación directa entre la conducta y el juego de rol. Sin embargo, todo esto era señalado como especulativo¹⁷⁵. A pesar de ello, se ofrecieron elementos para prohibir juegos que involucraran armas, lo que hizo que la escuela se planteara seriamente la utilización del juego en las aulas de clase y cómo la misma escuela interpretaría el juego para su aporte en la academia.

Si bien estas discusiones tomaron lugar en la academia, no pasó mucho tiempo hasta que el juego ya no solo fue una categoría metodológica, sino que se presentó como un conjunto episódico en el Primer Festival del Juego en el desaparecido pueblo de Armero¹⁷⁶. En este punto, ya no se podía ver al juego como algo ajeno, sino como un aspecto que incumbía a todas las edades, especialmente en la

¹⁷³ EL TIEMPO. Los juguetes bélicos pueden servir para que los chiquillos controlen sus inclinaciones agresivas. 9 de abril de 1969, p. 73.

¹⁷⁴ Ibid., p. 73.

¹⁷⁵ QUIÑONES, Silvia. Al niño hay que enseñarle a jugar. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972, p. 13.

¹⁷⁶ VARGAS, Estela. Primer Festival de juegos en Armero. El Tiempo. Bogotá. 21 de marzo de 1971, p. 4.

infancia. Estos acontecimientos fortalecieron al juego y lo consolidaron como una forma de estar y ser en la sociedad, a tal punto que, hacia 1975, el juego se convirtió en una constante en múltiples sentidos: el juego educativo como facilitador del aprendizaje, y el juego como capaz de suplir la enseñanza tanto de los profesores como de los padres¹⁷⁷. Esta apreciación se vinculó con la educación al considerar que no se podía educar sin divertir¹⁷⁸. Para 1976, educación y diversión eran sinónimos de juego, una premisa que narraba la combinación del sector educativo y la aprehensión con el juego como herramienta metodológica, como fin y medio en Colombia¹⁷⁹.

Cabe señalar, según Quiñonez, que esas experiencias entre la educación y el juego eran incipientes en Colombia. Ella, junto a María Victoria Arango de Vallejo, se dedicó a suplir esta necesidad, trayendo numerosos catálogos de Europa. El juego educativo, como la concepción del juego y la distinción entre juego y juguete, fueron tomando forma en este período, siempre en referencia a la infancia y su educación. Como se mencionaba anteriormente, el juego no es solo un mero objeto externo con el que el niño manipula y se estimula. Al respecto, el psicólogo Jacques Lecompte señala que la única actividad del niño que conoce es el juego, y asevera diciendo que:

Los cinco sentidos de qué disponen para percibir el mundo que lo rodea únicamente les suministran imágenes contradictorias e incomprensibles si el reconocimiento y un trozo de azúcar requiere tan importante esfuerzo intelectual por parte de un adulto que ya sabe que se trata hay que imaginar los esfuerzos de análisis memoria y comprensión que realizar un niño durante sus primeros años Para descubrirlo todo ocupaciones infantiles los llamados Juegos para nosotros los adultos son pasatiempos diversiones entretenimientos y nada más pero no es así para el niño es una actividad íntimamente seria cuántos niños son capaces de arriesgar su vida por rescatar una pelota que no vale más que unas cuantos centavos si no fuera por la vigilancia de los mayores habría más accidentes de juego entre niños que accidentes de trabajo en los adultos. El niño, en la medida en que vía un particular

¹⁷⁷ QUIÑONES, Silvia. Al niño hay que enseñarle a jugar. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972, p. 13.

¹⁷⁸EL TIEMPO. Estudio vs Diversión. Bogotá. 30 de agosto de 1975, p. 37.

¹⁷⁹QUIÑONES, Silvia. Al niño hay que enseñarle a jugar. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972, p. 30.

proceso de socialización de internalización y externalización de la realidad luchada continuamente por la conquista de su autonomía¹⁸⁰.

Asimismo, parte de las características perfectamente descritas en la obra de *Huizinga*¹⁸¹ y *Caillois*¹⁸² acerca del juego, hace que cada vez se especifique más sobre el mismo y en cómo colocar a rodar el juego en la escuela. En la infancia, el juego fue tan importante que a los niños se les permitía soñar en escenarios surrealistas, al punto de soñar y fantasear lo que podían ejercer cuando fueran mayores de edad; en resumen, se podría decir que el juego provocó una liberación infantil¹⁸³.

A las 4:30 los niños bajan del bus del colegio frente a su casa y alumnos pronto pasan a ser maestros las tareas se aplazan para después de las 6:30 hora en que terminan la difícil labor que se han impuesto.

A las 5 en punto todos sus alumnos están sentados muy obedientes silenciosos y respetuosos María Alicia perdón. Miss Morales llama lista y con cara se verá revisa los informes que sus compañeros han elaborado sobre cada pupilo.

Existen hojas de vida escritas a mano con la foto de rigor en la parte superior de un pedazo de cartulina. Todos son de este tipo José Abella nació el 6 de enero de 1967. Tiene 7 añitos bajito gordito. Él va bien, pero parece que tiene problemas con la f y la g. ¡Okey! exclama la diminuta directora apenas se levanta de su asiento de 30 cm de alto hagan todos bolitas ordena mis Castro la más rígida y a la vez más dulce inmediatamente toda la plana de maestros comienza a pasearse solemne y seria revisando los trabajos.

Pero como maestros que son los cuatro educadores tienen también sus dificultades la enseñanza en serio explica mis Morales no se ha iniciado todavía porque casi nadie ha pasado del aprendizaje de la b. Este ambiente es proporcionado solamente por un aspecto muy simbólico el juego qué hacen que los niños puedan elaborar escenarios complejos de distinta índole¹⁸⁴.

Se afirma que para cada niño que comienza a estudiar, la idea de colegio tiene una significación especial: "es un lugar donde se aprende", "es sabroso", "es una casa donde se estudia", respondieron varios chiquillos entrevistados, y muy pocos, casi

¹⁸⁰ LECOMPTE, Jacques. Las fases del juego. El Tiempo. Bogotá. 03 de octubre de 1973, p. 53.

¹⁸¹ HUIZINGA, op. cit., p. 13.

¹⁸² CALLOIS, Roger. Los juegos y los Hombres: la Máscara y el Vértigo. 1°ed.Fondo de Cultura Económica.

¹⁸³ PALACIOS, Rodrigo. Un colegio con maestros de 7 años. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972, p. 30.

¹⁸⁴ Ibid., p. 30.

ninguno, supo qué era aprender¹⁸⁵. Una curiosidad que surge es que, en un lugar supuesto para el aprendizaje de los niños, ellos no sepan qué es aprender, sino que asocian las actividades fructíferas más con el juego que con el elemento en sí. Esto conlleva a pensar que el juego es un simulador del aprendizaje, o al menos es lo que aparenta¹⁸⁶. El juego pretende ser el saber mismo y, aunque lo es desde cierto análisis, no lo es en el sentido formal del propio saber.

Ya abordado el juego, es momento de mostrar el juguete y hacer un repaso de lo que significó. De hecho, el juguete fue considerado un instrumento de diversión dentro del juego¹⁸⁷ y ahora forma parte de distintos escenarios, como las festividades sociales. La Navidad, por ejemplo, es un momento especial para ello:

Figura 8. Qué juguetes quiero para navidad



Fuente: ¹⁸⁸

¹⁸⁵ DÍAZ, María del Rocío. Por primera vez en la escuela vamos a jugar... y aprender. El Tiempo. Bogotá. 09 de enero de 1972, p. 6.

¹⁸⁶ QUIÑONES, Silvia. Al niño hay que enseñarle a jugar. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972, p. 30.

¹⁸⁷ JIMÉNEZ, A. La emergencia de la infancia contemporánea en Colombia: 1968 y 2006. Ed. 1. Editorial Universidad Distrital. 2012, p. 138.

¹⁸⁸ EL TIEMPO. Y qué juguete quiero para esta Navidad. Bogotá. 17 de noviembre de 1972, p. 29.

Para esta época el estímulo y la socialización¹⁸⁹ por medio del juego y el juguete ayudaba a entender que el juego era un catalizador del ambiente, ya que el niño o niña reencarnaba su experiencia de lo que su entorno veía por ejemplo el ser mamá, y cuidar a su muñeca y en ocasiones imitar los roles.

Ya que los muñecos son tan importantes para los niños se busca que sean muy similares a la realidad, por esto no solo están se están fabricando con sexo, sino también de un color de piel distinta a blanca. Las muñecas y muñecos, más que juguetes tienen implicaciones psicológicas y sociológicas que hasta hace poco no eran tomas por los padres. El gran problema de la muñeca es que no dejan jugar al niño con ella. Esto, solo es una afirmación del machismo, ya que el muñeco no afecta para nada en la vida sexual del individuo. El muñeco significa un conocimiento para el niño que aún no ha refinado su imagen corporal. Para que la muñeca cumpla su función no hay que reprimir al niño, el niño expresa sus vivencias y sentimientos con los muñecos”¹⁹⁰.

Como era de esperarse, el juguete vendría a ser modificado ya que, las antiguas muñecas rudimentarias (muñecas de trapo) fueron reemplazadas por muñecas que incorporaron las tecnologías del ramo, y una mayor sofisticación en especial por empresas de la marca *Fisher Price* y *Mattel*. Por ejemplo, en el lanzamiento de la Barbie y el Ken en el mes de octubre de 1978, se invitaba a las niñas para que conocieran este nuevo y maravilloso mundo infantil, donde se podrían adquirir los más bellos juguetes de las marcas más famosas¹⁹¹. Los *Bratz*, la Barbie y su compañero *Kent* y el *gameboy*, estuvieron acompañados de un auge de los juegos didácticos. En todas las listas de favoritos aparecía Elmo como número uno para los menores de 3 años de edad, el peludo personaje de Plaza Sésamo promocionado por *Fisher Price*, que ahora bailaba y se movía al ritmo de las canciones¹⁹². También, se destacaba un centro de entrenamiento en forma de carro bombero llamado *five alarm fun center*. Además, del llamado *Leopster*, una especie de juguete electrónico que ayudaba a los niños entre cuatro y ocho años de edad a mejorar en matemáticas, en comprensión lectora, en vocabulario y en arte¹⁹³.

¹⁸⁹ ELKIN, Federick. El niño y la sociedad. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 6.

¹⁹¹ EL TIEMPO. Barbies Boutique. 22 de octubre 1978, p. 1.

¹⁹² EL TIEMPO. Feria de todo el juguete en Bogotá. (Entretenimiento). 7 de diciembre de 1978, p. 22.

¹⁹³ Ibid., p. 23.

Figura 9. Estreno de La Barbie, La Boutique



Fuente: ¹⁹⁴

Pero aquí lo importante es resaltar que tanto Fisher Price como Mattel evocan el sentido simbólico del niño, permitiéndonos ver lo que Huizinga¹⁹⁵ mencionó como el *Mimicry*, ese juego situado en una variedad de contextos¹⁹⁶, pero con dos razones especiales: la primera tiene que ver con un aspecto económico, el de aumentar el valor de ventas en el mercado, teniendo en cuenta que, para 1976, Colombia y Estados Unidos firmaron un tratado de libre comercio, especialmente en la distribución de juguetes¹⁹⁷.

La segunda razón surge en consecuencia, con las nuevas formas de entender al niño como sujeto activo de la sociedad. Los nuevos juguetes permitían al niño desenvolverse de una manera distinta. Por ejemplo, los pliegues o articulaciones de los muñecos ahora eran movibles, lo que les permitía, en cierta manera, conocer rasgos de su cuerpo y se acercaban más a lo que los niños podían percibir de sí mismos¹⁹⁸. Sin embargo, surge una duda: ¿es acaso una cuestión azarosa que empresas como Fisher Price o Mattel sacaran muñecos que no tenían nada que ver con los anteriores? ¿De dónde surge esta presunta innovación? Esto acapara

¹⁹⁴ EL TIEMPO. Estreno de la Barbie La boutique qué juguete quiero para esta Navidad. Bogotá. 17 de noviembre de 1972, p. 29.

¹⁹⁶ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Buenos Aires. Alianza. El Tiempo, p. 23.

¹⁹⁷ EL TIEMPO. Tratado de comercio de juguetes. Estados Unidos y Colombia una asociación para distribuir más de 2 millones de juguetes. 13 de noviembre de 1975, p. 23.

¹⁹⁸ EL TIEMPO. Barbies Boutique. 22 de octubre 1978, p. 1.

diferentes miradas. Por un lado, el juego comienza a comercializarse en grandes cantidades, dada la liberación de los mercados. Por otro, la importancia del juego mismo permitió estas transformaciones. Posiblemente, si el juego no hubiera tomado tal resonancia, quizás se habría continuado con la elaboración de muñecos de trapo. Estas son meras especulaciones sobre escenarios posibles, pero descifrar la emergencia de la infancia con cambios como el juego y el juguete permite sospechar que ciertas fuerzas estuvieran en tensión para dar lugar a realidades inimaginables.

Para este panorama, lo que se podría leer es que tanto el juguete como el juego serían llamados a enseñar, o al menos eso parece sugerir el archivo, ya que menciona la capacidad de un muñeco de transmitir instrucciones. Cabe señalar que dicha noción está muy alejada del concepto proporcionado por la UNESCO en los primeros apartados, en lo que respecta al término de educación. Sin embargo, desde el punto de vista económico, encaja adecuadamente, porque se vendió la idea de que un muñeco o un juego podrían suplir años de preparación de un maestro o la crianza de un padre¹⁹⁹.

3.4 DERECHOS DE LOS NIÑOS, DEBERES DE LOS HOMBRES

Parte de esta nueva infancia involucra a la legislación como una de las fuerzas, además de la escuela, que otorgan a la infancia un cierto estatuto. Una infancia constituida a partir de superficies como la escuela, la familia, que es la tercera gran fuerza, y la norma propiamente dicha, que cumpliría tal función mediante la Ley 75 de 1968, Artículo 50 (Creación del Instituto de Bienestar Familiar, también conocida como la Ley Cecilia). Dicha ley reivindica y cuestiona la Ley de Paternidad mediante el Artículo 19, en el que se establece la Patria Potestad, entendida como el conjunto

¹⁹⁹ Ibid., p. 1.

de derechos que la ley reconoce a los padres sobre sus hijos no emancipados, para facilitarles el cumplimiento de los deberes que les impone su calidad. A su vez, mediante el Artículo 26, se ordena la funcionalidad del ICBF como ente regulador de toda acción que se pueda emprender en contra o a favor de un niño²⁰⁰.

El Instituto de Bienestar Familiar cuidará de que los menores no colocados bajo patria potestad, o guarda, estén bajo la atención inmediata de las personas o establecimientos mejor indicados para ello teniendo en cuenta la edad y demás condiciones del menor. Los jueces de menores o cualesquiera otras autoridades a cuyo conocimiento llegue un caso de los aquí contemplados darán aviso inmediato a la entidad indicada y pondrán a disposición de ella al menor, para los efectos aquí previstos. Corresponde igualmente al instituto vigilar que quienes ejercen la patria potestad o la guarda cumplan sus deberes para con el menor, prestando, en caso necesario su cooperación para el escogimiento de las personas o establecimientos a cuyo cuidado inmediato haya de estar el menor; si los padres o guardadores se encontraren en imposibilidad absoluta de darles tal cuidado, o si la medida en cuestión apareciere conveniente para la salud física o moral y la educación del menor²⁰¹.

Esta ley también ordena, mediante el Artículo 31, el deber de alimentarlos: a los hijos naturales, su posterioridad legítima y a los nietos naturales; a los ascendientes naturales²⁰². De cierta manera, se reconstituye la función familiar, ya que no es un secreto que las madres eran, en muchos sentidos, las que se dedicaban a la educación, alimentación y, en general, al cuidado del niño. Es así como se ordena una equiparación de derechos, como muestra el Artículo 34: “Cuando conforme a esta ley, el cuidado inmediato del menor se confíe a personas o establecimientos para la salvaguardia de la salud física, la moral y la educación del menor, el juez podrá ordenar que se pague directamente a dichas personas o establecimientos el total o parte de la pensión alimenticia²⁰³”. Esta ley establece la responsabilidad paternal de tal manera que, si el padre custodio incumple este acuerdo, el juez de menores podrá conocer del juicio ejecutivo que se inicie para el pago de los alimentos decretados a favor del menor o de una mujer embarazada, siguiendo el

²⁰⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 75 de 1968. Por lo cual ordena la función del ICBF. Artículo 26 de la misma ley. 10 de octubre de 1968.

²⁰¹ Ibid.

²⁰² Ibid., Artículo 31

²⁰³ Ibid., Artículo 34

trámite establecido por el Título XXXIII del Libro 2 del Código Judicial. En tal caso, para los efectos de las apelaciones, se considerará como superior el respectivo tribunal del distrito judicial²⁰⁴.

En este punto, no es una sorpresa que el rol masculino estuviera alejado de las responsabilidades relacionadas con la educación del hijo o hija. Esta ley de paternidad vendría a reemplazar la Ley 45 de 1936, que estipulaba que el hijo nacido de padres que, al momento de la concepción, estaban casados entre sí, es considerado hijo natural cuando ha sido reconocido y declarado como tal, conforme a lo dispuesto en la ley. También se tendrá esta calidad respecto de la madre soltera o viuda por el solo hecho del nacimiento. Por su parte, la Ley 83 de 1946 estipula, entre otros aspectos, que el menor de 10 años y 8 años, hombre o mujer, que cometa alguna infracción penal o que se halle en estado de abandono o peligro moral o físico, será sometido a las medidas de asistencia y protección preceptuadas en la ley. Es decir, el niño estaría acompañado por un conjunto de unidades discursivas que bastarían para modificar algo que en el pasado se obviaba o que, por circunstancias diversas, no se le daba la importancia requerida.

La ley en tal sentido sancionada objeto de prolongados y documentados estudios y de muy amplia discusión en el congreso representa prueba cabal del cambio que ha propiciado el gobierno de la transformación. Podría parecer paradójico que pudiera hablarse de una paternidad responsable cuando solo la primera palabra debería significar el cumplimiento de la obligación tan natural como imperativa. Lo cierto es sin embargo que la realidad cotidiana contradice ese precepto en casos cada día más notorios más abundantes más inexplicables. La proliferación de los niños sin padres de la infancia abandonada y expuesta a todos los riesgos y peligros ha venido configurando un fenómeno cada vez más doloroso y apremiante. Y ha sido necesario por ello que la ley intervenga decididamente para hacer valer hasta les obligaciones no solo por los medios civiles transicionales sino en los niveles de la responsabilidad penal como instrumento colectivo para sancionar incumplimientos que configuran sin duda una Clara conducta antisocial²⁰⁵.

²⁰⁴ Ibid., Artículo 34

²⁰⁵ EL TIEMPO. Paternidad Responsable y Bienestar Familiar. Bogotá. 13 de diciembre de 1968, p. 13.

Junto a la creación del ICBF, se fundó el Instituto Nacional de Nutrición, como dependencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La orientación técnica de esta dependencia estaría a cargo de un comité técnico de nutrición²⁰⁶. En resumen, en términos de intenciones y tensiones, se percibía claramente un esfuerzo por cambiar algo que antes, al menos, pasaba desapercibido. Estas iniciativas legislativas, propias de la época, ayudaron, primero, a consagrar a la familia como el elemento constitutivo de la sociedad y, en segunda instancia, a concebir la infancia contemporánea como el centro de todas las reformas²⁰⁷.

Finalmente, el favorecimiento estuvo del lado de la infancia, empoderando al niño con una fuerza basada en sus derechos fundamentales. Para la época, se registró el primer caso en el que se aceptó el testimonio infantil en el ámbito jurídico como elemento probatorio. El testimonio infantil ha sido objeto de diversas controversias en cuanto a su valoración penal, debido a la tendencia de los niños a la mitomanía. Para ilustrar dicha preocupación, se recoge cómo la Corte Suprema de Justicia aceptó como plena prueba la declaración de una niña menor de 12 años, quien fue víctima de incalificables atropellos, a pesar de incurrir en contradicciones sobre ciertos detalles del episodio delictivo²⁰⁸.

Este testimonio infantil fue objeto de innumerables críticas, pero, aun así, fue considerado como uno de los primeros testimonios aceptados, otorgándole el aval necesario para definir el caso judicial²⁰⁹. Lo que se puede observar con detenimiento es que las prácticas discursivas constitutivas de la infancia instauran un ejercicio de poder que, en otros momentos, ni siquiera se pensaba posible: considerar la palabra de la infancia como veraz en un caso. En este sentido, la infancia aquí ya tiene voz y, aunque no voto, sí un poder de decisión, y en este caso, de atribución legal.

²⁰⁶ Ibid., p. 13.

²⁰⁷ EL TIEMPO. ICBF. Campaña ICBF Avanzada Nacional por el niño. Bogotá. 27 de junio de 1972, p. 7.

²⁰⁸ EL TIEMPO. Aceptan testimonio infantil en lo penal. Bogotá. 13 de julio de 1972, p. 18.

²⁰⁹ Ibid., p. 18.

4. CAPÍTULO IV. LA FAMILIA: EL JARDÍN DONDE EL NIÑO APRENDE A FLORECER

En adelante, se observará con detenimiento la familia como fuerza que permitió ver otra una infancia en función de las nuevas dinámicas sociales y económicas; empezando, con la ley de paternidad y, que se acentúa en el rol de padre, sus ausencias, funciones y tribulaciones que marcan una pauta importante; también, el rol de mujer que será una de las claves para entender la nueva infancia, ya que, la crianza del niño deja de ser su función principal a la que está obligada, empieza a tener una serie de condiciones que le permitirán trabajar, aportar económicamente lo que será visto y detallado en las siguientes líneas. También, se encontrarán algunas tensiones frente a las funciones de la familia; a la hora de educar en la sexualidad a los hijos; finalmente, se convendrá en mostrar algunos consensos en relación con la escuela, ya que para épocas anteriores no se sabía hasta qué punto podría llegar la escuela o la familia en cuanto al niño se refiere.

4.1 TODOS LOS PADRES TIENEN HIJOS, PERO NO TODOS LOS HIJOS TIENEN PADRES

Figura 10. Todo niño necesita un hogar



Fuente: EL TIEMPO, 7 de diciembre de 1972.

Si se hablara de fuerzas, primero se debería hablar de las superficies que permiten que un discurso circule o no. Estas superficies, aunque no fueron definidas en los apartados anteriores, son aquellas que permiten el sustento frente al discurso²¹⁰, que puede ser la iglesia o la escuela; pero, en este caso en particular, es la familia, que actúa como fuerza y superficie a la vez, sirviéndose de una retórica muy parecida a la de la infancia, hasta el punto de decir que la emergencia de la infancia fue, a su vez, la emergencia de la defensa de la familia²¹¹. Es importante mostrar entonces cómo la familia creó ciertas condiciones de posibilidad para que cierta infancia se diera. Existen discursos que colocan a la familia como una fuerza que, entre los años 70 y más, bajo la Ley 75 de 1968, logró modificar la forma de entender las nuevas funciones de la familia, pero especialmente en dotar de responsabilidad al padre, dado sus prolongadas ausencias²¹².

Todo esto refleja una problemática latente por mucho tiempo, cuya característica especial se basó en la ausencia del rol del padre en lo que respecta al caso de Colombia. Según las estadísticas, hay aproximadamente cinco millones de niños en edad preescolar. La mayoría de ellos eran hijos de mujeres pobres y, por lo tanto, debían permanecer en guarderías y jardines mientras ellas trabajaban²¹³. Estas guarderías, salas de asilo y luego el preescolar, tenían como propósito suplir ciertas deficiencias dentro de la familia; entre ellas, ocupaban el tiempo del niño, un tiempo que antes lo dedicaba la madre, pero que ahora, esa madre estaba dedicada al trabajo y a la educación, por lo que no podía ocuparse del niño como lo había hecho antes.

No resulta especialmente preocupante que el preescolar se hiciera cargo de los niños; sin embargo, sí era de su interés que los padres intervinieran en la educación de los hijos, y más específicamente, desempeñaran un rol activo dentro del núcleo

²¹⁰ FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. 11 ed. Bogotá, Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1985, p. 94.

²¹¹ EL TIEMPO. ICBF. Todo niño necesita un hogar. 7 de diciembre de 1972, p. 73.

²¹² Ibid., p. 45.

²¹³ SANGIRAL, Rodrigo. Imagen Paternal en las guarderías. El Tiempo. Bogotá. 14 de junio de 1973, p. 19.

familiar. Este es uno de los ejemplos de discontinuidad latentes hasta el día de hoy, un rol que sigue siendo cuestionado en diversos ámbitos y desde distintas fuerzas. Como afirma Ross Parke: “El padre tiene que ayudar más en el hogar, ya que las madres tardan más tiempo en recuperarse. La madre está cansada y es incapaz de soportar la carga que supone la asistencia y el cuidado del niño” ²¹⁴. Lo anterior muestra que, aún recaen en la madre las labores del hogar y del niño mismo.

La ausencia paternal hace que persista una representación idílica de la mujer que se hace cargo de todo. Por otro lado, se vincula la responsabilidad de la falta del padre en el hogar con asuntos del niño, pues el hombre debe estar presente también en las guarderías infantiles; su ausencia genera trastornos en los niños²¹⁵. Estos problemas generados por la ausencia respaldan los cuestionamientos sobre la familia, pero el peso recae sobre el rol del padre. Es importante advertir que el verdadero símbolo de la paternidad responsable es aquel padre que juega con su hijo, le da todo su afecto, recuerda que es sangre de su sangre y seguramente piensa en el incierto porvenir²¹⁶. Sin embargo, todo esto resultaba, a los ojos de los entendidos, en una concepción general acerca de lo que significaba el niño en la sociedad: “El niño no está presente en la conciencia social que, a pesar de contar con sus representantes, no es un grupo de presión que pueda hacerse sentir en los altos poderes. El niño no vota, no tiene candidatos, no decide, no propone cambios” ²¹⁷.

Se dice entonces que todos los padres tienen hijos, pero hay hijos que no tienen padres: “...un sinvergüenza que ante sus retoños se hace el de las gafas, como si la cosa no fuera con él, no merece que se le diga padre, sino que, la palabra se pronuncia cuando nos pisan un callo” ²¹⁸. Habría que admitir, en este punto, que el rol del padre no solo se concebía como en 1960, como el que lleva el pan a la

²¹⁴ PARKE, Ross. El papel del padre. II Capítulo. El padre del futuro. 3° Editorial Morata. Año, p. 54.

²¹⁵ SANGIRAL, Rodrigo. Imagen Paternal en las guarderías. El Tiempo. Bogotá. 14 de junio de 1973, p. 19.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ EL TIEMPO. La familia en crisis. Bogotá. 19 de junio de 1975, p. 24.

casa²¹⁹, sino que, al contrario, esa misma emergencia del infante supuso una preocupación del padre hacia el niño, cuya expresión se relacionaría con el cariño, el amor, la fraternidad y la educación.

La anterior digresión permite detenerse en la familia y observar qué pasó con ella y con los otros roles. Es importante recordar que el padre no era el único que asumía responsabilidades, como se retrató en el párrafo anterior; sin embargo, surge algo mayor: el cambio en la estructura del núcleo familiar, en tanto sus posibles relaciones. Estas relaciones se alterarían también a partir del rol que la mujer asumió: salir del hogar, desarrollarse profesionalmente, trabajar, además de las actividades que tradicionalmente realizaba en el hogar. Este proceso no solo sería resultado de la Ley 75 de 1968, sino también una consecuencia de las dinámicas producto del desarrollo que impulsan la idea de generar mayores ingresos económicos para la familia. Ahora, el niño también demandaba cuidados más específicos, como la alimentación, el deporte como sinónimo de salud, recreación, juegos y juguetes; lo que obligaba a proveerse de mayores recursos económicos para la adquisición de bienes y servicios. Se señala que, en esta nueva dinámica, el padre dejaba de ser en gran parte el músculo financiero, y la esposa pasaba a estar implicada en el aumento de los ingresos en el hogar, situación que dio lugar a una nueva configuración de la familia:

La familia da los primeros señales de desunión a través de los cambios sociolaborales que impulsó la revolución industrial, la nueva situación económica producto de esta revolución, el proceso de urbanización cada día más marcado han tenido implicancias en la estructura familiar. La economía de mercado la división del trabajo y otros factores económicos no menos importantes obligan a los miembros de la familia actual a pasar de mayor parte de su vida fuera de su núcleo.

Por ejemplo, la economía trajo un concepto denominado democracia qué significa la igualdad de todos los hombres, tan acentuado políticamente a desbaratado la organización jerárquica familiar y con ella ha venido debilitando los reportes jerárquicos que se tenía. Según dice en reciente estudio sobre la problemática de la familia Leonor Martínez de Rocha que la evolución económica y social que viene produciendo ha hecho que la familia pierda varias funciones tradicionales. Por ejemplo, dejó de ser una unidad económica y debió quedarse como elemento

²¹⁹ Ibid.

consumidor. En el aspecto de seguridad la creciente independencia de los hijos con relación a sus padres y el debilitamiento de los lazos de solidaridad familiar han conducido a que la sociedad a través de las políticas sociales asuma los riesgos que antes asumía la familia tradicional ²²⁰.

Dicho proceso se produjo en el marco de presiones simultáneas que, al confluir, abrieron la posibilidad de una nueva forma de la familia, al menos en la idea de familia que había estado establecida durante largo tiempo. En el seno de estos cambios, el niño fue visto como un elemento central de la familia, cuyos deseos y necesidades, poco a poco establecidos, impulsaban a la familia a la consecución de recursos. Estas necesidades debían ser atendidas por la familia: alimentación, cariño, comprensión, educación, apoyo con las tareas, crianza, alejamiento de las malas conductas y preocupación por el crecimiento. Todo esto insistía en una serie de aspectos que solo se complementarían gracias a la escuela:

La familia actual es insuficiente para atender las necesidades de sus miembros y por esto, se ha hecho obligante la intervención de la colectividad en ese sentido. En síntesis, las funciones de la familia contemporánea son las siguientes: Un cierto papel económico de consumo un cierto papel educativo respecto a los niños y un rol emocional. Este último factor es esencial para la unión de la familia, pero infortunadamente también se está viendo restringido por numerosas cosas socioeconómicas²²¹.

A partir de lo anterior, se observa algo que, al menos una década atrás, no ocurría o no presentaba indicios serios de una posible fractura de la familia tradicional. La familia y todos sus miembros eran leídos y experimentados desde los deberes y principios religiosos. Estos nuevos roles y concepciones que la familia fue experimentando y asumiendo, en cierto sentido, pudieron haber sido un revulsivo para la tendencia económica de los años 70, cuando las necesidades del niño se suplían mediante bienes y servicios: ¿Si el niño estaba aburrido? Los padres le conseguirían un juego. ¿Y si el niño se sentía solo? Le conseguirían un muñeco. ¿Y si el niño tenía problemas mentales? Se recurriría a un psicólogo que le

²²⁰ EL TIEMPO. La familia en crisis. Bogotá. 19 de junio de 1975, p. 24.

²²¹ Ibid., p. 68.

diagnosticara y tomara las medidas necesarias. ¿Y si el niño necesitaba un amigo? Había que conseguirle un perro o un gato que supliera esta necesidad. ¿Y si el niño no se sentía muy cómodo? Era necesario viajar para que el niño se distrajera o, quizá, habría que mudarse a una casa más grande y, además, optar por un nuevo carro.

Es de percibir que, ahora esta familia parece ser más endeble en el sentido de la comunión que, antes resaltaba cuando faltan los lazos de afecto en la familia actual, ésta se desintegra. Asimismo, la inestabilidad es un hecho corriente. Por ejemplo, del total de casos estudiados por la asistencia del departamento de bienestar social del distrito hace cierto tiempo se estableció que el 28% de las familias están legítimamente constituidas mientras que el 33.5% corresponden a uniones naturales. Un 14.5% tenían problemas por maltrato y rechazo a los niños y otro tanto se había desintegrado por fallecimiento de uno de los cónyuges. Además, es significativo observar como la falta de voluntad de los cónyuges para conservar la unidad familiar se manifiesta por ejemplo en el número de uniones que han tenido los padres que da un promedio de cuatro uniones por cónyuge en los casos que han podido ser conocidos.

Por el abandono del padre la desintegración familiar alcanzó un 29% en aquellas uniones consideradas no es esporádicas. También se comprobó que un 28.5% de los estudiantes no tenían padre un 25% carecían de madre y el 25% eran huérfanos de ambos padres. Esto significó que el 53.5% de los beneficiarios del departamento de bienestar social del distrito tenían padre o una madre que jurídicamente deberían velar por ellos, pero en realidad no era así. Hay que anotar así mismo que son pocos los padres que atienden las solicitudes y recomendaciones de las instituciones donde están sus hijos a pesar de los esfuerzos que se realizan para concientizar los de sus obligaciones paternas. debe destacarse también que el sostenimiento y educación de cada uno de estos niños cuesta el estado tres veces más que un niño normal sin que un alto porcentaje alcance niveles intelectuales como nos dé un hijo de familia de clase media²²².

Entre idas y vueltas en lo que respecta a la familia y la mirada en la educación; si algo era seguro, es que se percibían nuevos aires; por lo tanto; estos aires, se afirma, traerían consigo, exigencias y compromisos que el padre de familia tenía para con sus hijos y su pareja; sin embargo, muchas de estas funciones eran nuevas; padres que se caracterizaban por ser cada vez más jóvenes y, sin experticia alguna sobre el tema de la crianza; lo que significaba consecuencias inesperadas por la falta de conocimiento o de vivencias.

²²² BUITRAGO, Fanny. Paternidad. El Tiempo. 19 de junio de 1975, p. 24.

Los padres jóvenes no tienen contacto afectivo intelectual con sus hijos y consideran que toda su obligación se reduce a suministrarles dinero o a complacer sus caprichos y hasta sus desafueros. Se desentienden de la vida del hijo no colaboran con los profesores y ésta se oponen a sus determinaciones. La mayoría de los problemas reciben en la falta de madurez del padre como resultado el hijo adquiere una imagen muy empobrecida de él lo que traduce en la falta de respeto que era común entre las generaciones anteriores²²³.

Esto explica, la emergencia de ciertas problemáticas que llevan a afirmar que es necesario prepararse para ser padres²²⁴ ya que tiempo atrás, se asociaba la crianza solamente con la experiencia, hoy es claro que es necesario conocimientos diversos que la escuela también aporta desde su conocimiento a la hora de educar niños y jóvenes, de allí la importancia del vínculo familia - escuela:

Hay una necesidad de mantener una estrecha colaboración entre la escuela y el hogar para dar un eficaz servicio a los educandos y mantener sobre ellos una permanente vigilancia sin despertar su libertad, pero encausando su conducta. El secretario general del Ministerio de Educación Nacional Norberto Solano Lozano educador con más de 45 años de experiencia dijo este suplemento que están incorporando a la educación modifican sustancialmente a la correlación entre el hogar y la escuela. Ante la permanente ausencia de los padres, en las cuales esto se desentendían completamente la formación que estaban recibiendo no se preocupaba por ningún tipo de enseñanza por los procesos ni por su ambiente. Pero el binomio hogar-escuela es más que un sentido superficial, es el camino para formar ciudadanos que necesita el país tiene que ser una responsabilidad compartida, no puede ser que los padres echen a sus hijos a un recinto sin siquiera preocuparse qué están haciendo y con quién están. Por eso hay que promover conferencias periódicas y demás acciones que redunden en el mejor conocimiento de la comunidad educativa de la sociedad en general²²⁵.

Y es en esta parte donde resulta pertinente interrogarse acerca de los roles de cada miembro de la familia y su relación con la escuela: ¿qué debería saber o ser un niño antes del preescolar? ¿Cuál era la función de la familia? ¿O acaso solo habría que esperar a la escuela para educar al niño? Entre tantas cuestiones, como se mencionó en el apartado anterior, había un conflicto irresuelto: ¿hasta dónde llegaría la escuela? ¿Hasta dónde podría llegar la familia?

²²³ EL TIEMPO. Frente a una crisis de padres. Paternidad. 14 de junio de 1973, p. 22.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ EL TIEMPO. Hogares y Escuelas. 22 de julio de 1972, p. 24.

Estos discursos en constante pugna contaban con el apoyo de psicólogos, quienes favorecían el entendimiento de las etapas etarias por las que el niño pasaba y, de manera sugerente, colocaban las responsabilidades de manera adecuada entre la familia y la escuela. Se esperaba entonces que estos elementos coadyuvaran a consolidar procesos y a entender ciertos desarrollos del niño. Los 5 años eran decisivos para la vida infantil, por lo que la familia era la responsable directa de ciertos patrones de conducta, antes del ingreso a la escuela. Años después, se denominaría primera infancia. Cabe aclarar que, para la época de la investigación, este término no circulaba, sino que se expone para dar una idea de cómo se componen ciertos términos.

Así, se brindó cierta caracterización de las actividades que el niño debía realizar en ciertas edades, dictaminadas desde espacios disciplinares como la psicología, que ayudaban a la familia a entender el paso a paso del niño. Se esperaba que dicha guía fuera sencilla para los padres, favoreciendo la comprensión del desarrollo infantil etapa por etapa y, en consecuencia, que la familia actuara según lo que le correspondía, a saber:

5-8 meses: Adquiere el control de sus brazos y manos puede agarrar cosas agarra sus pies sabe distinguir entre extraños y familiares llora cuando lo dejan solo se muestra feliz y su papá lo carga y le habla sonrío su imagen en el espejo vocaliza y acaricia su imagen hace esfuerzos para pararse

9 meses 1 año: Responde cuando se le llama por su nombre dice adiós con las manos puede extender un objeto sin soltarlo molesta para que lo cambien cuando está mojado sucio si está es vestido toca sus órganos genitales puede empezar a caminar reconoce y dice palabras 1 y 2 años: Caminé y corre le gusta jugar con sus muñecas y juguetes va adquiriendo el control de sus esfínteres y puede estar limpio comienza a tener sentido de identidad personal y esas pertenencias uno las palabras y construye frases para hacerse entender

A los 3 años: Utiliza frases y se sabe explicar muy bien que lo lleve paseo trata de entender las relaciones entre las personas comienza a aceptar reglas y disciplina ya no es un bebé.

A los 4 años: Hacen numerales preguntas conoce muy bien la rutina de la casa y tiene iniciativas puede participar en actividades con niños en un jardín infantil muestra lógica

A los 5 años: Ha madurado todos sus controles motores salta y brinca no tiene más su articulación infantil y narra una historia larga prefiere jugar con niños de su edad²²⁶.

Como se observa, tales elementos ofrecidos por la guía van determinando las condiciones que debe alcanzar el niño antes de entrar a la escuela, que le corresponde a la familia hacer y como lo recibirá la escuela. Funciones primeras de gran participación de los padres.

4.2 LA SEXUALIDAD DEL NIÑO, LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES

Corresponde preguntarse: ¿de quién es la responsabilidad de la educación sexual de los niños, de las familias o de la escuela? ¿O ambas iban en esa dirección? La respuesta más contundente era ambas; no obstante, la familia se mantenía distante del tema y de su abordaje. Los padres, en este punto, debían hacerse cargo de una serie de componentes que correspondían a la educación del niño, y cualesquiera que fueran sus responsabilidades, nombradas paso a paso durante todo el escrito; sin embargo, las nuevas exigencias por la educación sexual representarían un desafío tanto para la familia como para la escuela.

La educación sexual era, en ese tiempo, un tema sensible debido a los principios católicos fuertemente arraigados en la sociedad colombiana. Dichos fundamentos condenaban cualquier acto impuro contra el cuerpo y el alma²²⁷. Se vivía la percepción de que el sexo era incompatible con Dios y que Dios era incompatible con el sexo²²⁸. Por "sexo" se entendían las relaciones coitales, mientras que "sexualidad" se comprendía en un sentido más amplio: "...es nuestra masculinidad o feminidad expresada en cada momento de manera peculiarmente masculina o femenina; también, expresamos nuestra sexualidad en una forma física o afectiva

²²⁶ EL TIEMPO. Padres e Hijos 5 años decisivos en la vida del infante. 14 de junio de 1973, p. 25.

²²⁷ ECHEVERR, Ana. Educación para sexualidad. El Tiempo 16 de abril de 1978, p. 32.

²²⁸ ESCOBAR, Alfonso. El sexo contra Dios y Dios contra el sexo. El Tiempo. 27 de septiembre de 1980, p. 40.

con el sexo complementario a quien amamos, y, por Dios, la religión²²⁹.” El sexo, entendido como lo pecaminoso, se acercaba en los discursos de la época más a lo prohibido, a lo inmoral, a lo pornográfico. Discursos que atentaban contra la educación de los niños y jóvenes, al estimular el placer sexual y convertirlo en artículo de consumo²³⁰.

Frente a esto, para un padre, considerando este panorama, era difícil enseñarle a su hijo lo que correspondía a una educación sexual que estuviera distanciada de los valores religiosos que profesaba su familia. En oposición a esto, la educación sexual, aunque su definición estaba cerca de la descrita en los anteriores renglones, implicaba un conjunto de elementos más allá de las meras relaciones coitales; tales elementos darían paso a conceptos aportados desde disciplinas y ciencias como la psiquiatría, la psicología, la medicina y la biología, entre otras.

Se afirmaba que la responsabilidad de la educación sexual recaía en la familia, pues una "cierta" educación sexual había dado lugar a un aumento importante de la natalidad en América Latina: “...eran cerca de 300.000 millones de seres en América Latina y, en un par de años, se concluiría que esta cifra se duplicaría alarmantemente.²³¹”. “...es justo mencionar que, no hay nada más apropiado decir hoy, como tema de reflexión en el día del padre, algo sobre la educación sexual y el papel que pueda jugar el control, en este campo hermoso de la vida íntima, y más aún en un país donde el porcentaje de una educación sexual adecuada es muy bajo y carente por completo de una educación debidamente planificada, a escala nacional²³²”.

Se señala cómo la incomodidad de hablar de sexo recorre la vida familiar, ya que asumir su introducción en el seno familiar ponía en conflicto los principios religiosos

²²⁹ ECHEVERR, óp. cit., p. 32.

²³⁰ ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. El Tiempo 14 de junio de 1973, p. 23.

²³¹ EL TIEMPO. Padres e hijos. 14 de junio de 1973, p. 25.

²³² ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. El Tiempo 14 de junio de 1973, p. 23.

profesados; allí, el sexo era comúnmente asociado al pecado. No es de extrañar que, para 1970, el sistema religioso colombiano recurriera al Artículo 38 de la Constitución Política de Colombia de 1886, que declaraba al catolicismo como religión oficial²³³, para argumentar desde allí las dificultades de plantear el tema en el hogar. Sin embargo, había una resistencia que ponía de manifiesto la relación del sexo con la sociedad misma. Dado lo anterior, sectores como el farmacéutico se involucraron en este tema; para dar mayor claridad, el aumento de la natalidad centró su interés en algunas empresas farmacéuticas que impulsaban el uso de métodos anticonceptivos para evitar la procreación de hijos no deseados. Estrategias que fueron asumidas a través de entidades como el ICBF, como ente regulador para la planificación familiar en Colombia. De acuerdo con lo relatado, se evidencian una serie de dificultades frente a la educación sexual en las familias, que discurren a través de medios de comunicación que llegan a muchos hogares:

Los padres guardan exagerado silencio frente al problema. En el abstencionismo de los padres en este campo específico de la educación es universal inclusive, en aquellos países en donde existe una mayor responsabilidad educativa. ¡Y qué grave problema éste del abstencionismo! Los datos que suministran los diferentes países llevan al afirmar que la intervención de los padres en la educación sexual de los hijos no supera el 20% quedando el 80% de los hijos a merced de la calle los amigos o la escuela como fuentes únicas de información y formación. La actitud abstencionista de los padres frente a los hijos o represiones inconscientes ya que su educación fue realizada en un contexto de clandestinidad de misteriosas conversaciones. Todo ello les ha creado unos reflejos condicionados desde la infancia qué les hace ver todo lo sexual como sinónimo de vergonzoso.²³⁴

Dicho hasta aquí, la cuestión no era ni siquiera de conocimiento, sino de una serie de murmullos frente al tema de abordarla en la mesa de comer, en los momentos de conversación con los hijos, como susurra el archivo:

Estas son lógicamente resistencias emocionales que se oponen al diálogo natural y espontáneo sobre el sexo por su misma implicación en los hechos sexuales que han

²³³ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE RIONEGRO COLOMBIA. Artículo 3. Díctese la religión oficial de la República de Colombia. 1886.

²³⁴ ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. El Tiempo 14 de junio de 1973, p. 23.

hecho explicar luego a sus hijos hechos que conscientemente rechazan como vergonzosos o menos dignos. Pero estas charlas en vez de ser más perjudiciales han resultado ser beneficiosas para la educación sexual del niño.

El hijo captará intuitivamente este contexto de ansiedad de venganza y temor que acompaña sus explicaciones y que él a su vez vinculará a lo sexual. Los efectos de la iniciación dada por los padres fueron: en las chicas de alegría y satisfacción en el 52% en cambio en los chicos el 43% recibió con gozo las explicaciones el 7% con indiferencia del 50% con turbación. Aunque la mayoría de los padres se encuentran capacitados intelectualmente al menos para responder a las preguntas de sus hijos durante el período de la infancia les falta preparación correcta y adecuada lo que les imposibilita para dar respuestas claras y precisas de acuerdo con el alcance a la pregunta y a la fase evolutiva alcanzada²³⁵.

Con la consigna a la pregunta ¿Papá cómo nací? Y la respuesta: la cigüeña te trajo hijo mío, se muestra la evasión al tema de la sexualidad, y da razones para sugerir y recomendar mejores actuaciones por parte de los padres a los hijos en el tema sexual:

Los padres son responsables y causantes de las desviaciones sexuales de sus hijos de las faltas del sentido de la identidad sexual. Es un error forzar al hijo adaptar un esquema sexual rígido. Por lo tanto, guiándose de las generalizaciones los varones hacen cosas como estas, las niñas no actúan así. Deje que sus hijos descubran por sí mismos el rol que les corresponde cumplir en su sociedad, a medida que se vayan ampliando sus intereses Irán encontrando poco a poco su propio estilo en el contacto con las otras personas. No es trulla con el rechazo el afecto al niño ni permita que los hijos se disputen unilateralmente el cariño afecto amor de los padres²³⁶.

Como se mencionó anteriormente, la responsabilidad recaía tanto en casa como en la escuela. Aparentemente, la familia asignaba esta responsabilidad a la escuela, temerosa de no saber cómo abordarlo, ya que estos temas no eran discutidos en la mesa de comer. Al contrario, el padre insistía a su hijo sobre la urgencia de constituir una familia, y a la hija, le decía que debía ser una buena esposa y madre. Al mismo tiempo, se escuchaban voces que afirmaban que la familia debía ser planeada, que ya no era necesario casarse a los 22, y que existían una serie de criterios a considerar antes de traer un hijo al mundo. Esto cambiaría el lugar del discurso, que ahora enfrentaría una serie de condiciones de posibilidad y circulación, debido a los

²³⁵ ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. El Tiempo 14 de junio de 1973, p. 23.

²³⁶ ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. El Tiempo 14 de junio de 1973, p. 23.

escenarios que se estarían presentando en la década de 1970 en los ámbitos económico y social.

4.3 PADRES DESCUIDADOS, HIJOS DIFÍCILES

Pensar en el sentido idílico de la infancia es simplemente reproducir aquellas historias de los historiadores²³⁷, donde no hay irregularidades y la consigna evolutiva permanece latente. De manera opuesta, la infancia también estuvo marcada por perturbaciones y tribulaciones que la convirtieron en un foco de estudio, especialmente en el caso de aquellos hijos difíciles que, en ocasiones, reflejaban la ausencia de los padres en su educación. Por ende, es válido preguntarse: ¿dónde estaban los padres de esos chicos con problemas agudos?

En primer lugar, la mayoría de los niños problemáticos no eran huérfanos; de hecho, tenían una familia. Lo que ocurría en algunos casos era una condición de abandono continuado. Se señala que algunos padres irresponsables dejaban a sus hijos a su merced. Estos padres, en su mayoría, eran campesinos o padres ocupados²³⁸. Sin embargo, aquí surge la primera disonancia: se encontraba a hijos con padres, pero con conductas indebidas que no cumplían con el estatuto de la crianza abordado anteriormente:

Entre los pacientes drogadictos siempre ha encontrado un mal manejo de la paternidad por sobreprotección, indiferencia o abandono afectivo. La carencia de autoridad paterna es causa de trastornos en la formación de la personalidad del niño y en su adaptación social. Los padres demasiado protectores destruyen el espíritu iniciativo de audacia de sus hijos. El niño no es adulto cuando acepta la inseguridad como riesgo normal, otros padres son sádicos crueles y aterrorizan a sus hijos con excesos verbales solo ellos pueden hablar en el hogar y cuando llegan la familia se esconde y enmudece son tacaños exigentes y no se comunican con sus hijos son simples

²³⁷ FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pretextos, 2004, p. 37.

²³⁸ EL TIEMPO. Los gaminos tienen padre. 14 de junio de 1973, p. 14.

reproductores con hijos y en varios sitios que humillan a la esposa para mostrar su machismo²³⁹.

Lo anterior replantea la presencia de los padres en el hogar y la función que desempeñan. Tal vez esta sea una razón para justificar problemas como el gaminismo, la drogadicción y otros problemas coyunturales que se convertían en temas de análisis. Estos problemas eran cada vez más frecuentes en la infancia, problemas que antes se asociaban exclusivamente con la adolescencia. Por lo tanto, los hijos no son delincuentes que necesitan cárcel, sino enfermos que buscan curación; generalmente, se requiere una terapia familiar²⁴⁰. Es que, evidentemente, algunos padres logran una educación oportuna, prudente y clara, pero la gran mayoría ignora cómo proporcionarla o es indiferente al problema²⁴¹.

Por otro lado, es una época en la que la responsabilidad de la educación se extiende a todos los aspectos de la vida de las personas, pues con educación, todo se soluciona²⁴². A su vez, diversos discursos señalarán que en el ámbito personal y social intervienen diferentes elementos que hacen que su consecución sea más o menos difícil. Si bien se estaba intentando extender la cobertura educativa, por otro lado, se capacitaba a los padres en la crianza de sus hijos, y se esperaba que los niños y jóvenes recibieran esos conocimientos desde otras instancias, como la escuela. Sin embargo, según los reportes, se menciona que:

El consumo de drogas entre los niños ha experimentado un crecimiento alarmante pero la mayoría de los padres ignora sus efectos y el modo en que la gente es habitual a ellas. Muchos padres ni siquiera se dan cuenta del riesgo que corren sus hijos bajo la influencia de la droga así que no son capaces de advertirles del peligro; sin embargo, los jóvenes actuales deben poseer algunos conocimientos sobre los peligros de las drogas que los padres no les dicen²⁴³.

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ EL TIEMPO. ¿Hijos difíciles o en dificultades? 14 de junio de 1973, p. 20.

²⁴¹ Ibid.

²⁴² Ibid.

²⁴³ EL TIEMPO. El Padre y su problema: el hijo que se Droga. 22 de junio de 1972, p. 19.

Se increpa a la escuela, también en el orden a señalar que esas nuevas funciones asumidas, cuya protección de la infancia era mayor, se registrara un aumento en los casos de drogadicción. ¿Acaso todo esto era posible? Un efecto, no intencional ya que, aunque, había mayores garantías respecto a medidas reglamentarias que protegían a la infancia se veía por otro lado, medidas no deseadas con preocupaciones serias desde el Estado. Estos problemas, se vinculan con los niños que frecuentan la calle, lo que inclina la balanza hacia la familia como responsable:

Hay niños que merodean alrededor de las gasolineras para aspirar las emanaciones de las bombas de gasolina. Las inhalaciones de emanaciones de estos disolventes parecen tener un efecto tóxico sobre los niños que pueden provocar en ellos un comportamiento anormal hacerles cometer actos violentos y antisociales. Los niños con esta manía suelen ser varones quizá porque adquieren el hábito de inhalar por primera vez la cola que se utiliza para las construcciones de modelos reducidos de aviones. Es importante cortar estos hábitos en los niños y detenerlos antes de que lleguen a alcanzarla en que puedan sentir la tentación de las drogas también en casos, el origen del vicio que puede ser una privación sentimental indudablemente. La manía parece ser mucho más frecuente en los niños que están demasiado tiempo solos el tratamiento debe ser cariñoso y no el castigo²⁴⁴.

Se encuentra entonces a un infante que no solo estaba rodeado por discursos de protección, amor y cariño, sino que, además, estaba vinculado con problemas de drogas, violencia y todo aquello que resultaba contrario al deber ser de la infancia, ajeno a las realidades sociales existentes. Ahora, se estaba frente a una infancia que, en ocasiones, se asociaba al juego y al juguete, y en otras, a la corrupción de las manifestaciones de la calle, a la suciedad, a la enfermedad, a la desidia y al comportamiento sexual indebido.

4.4 NIÑO EN CAMINO A LA DELINCUENCIA

Parte de las secuelas de un niño mal educado no solo eran su comportamiento, sino también sus adicciones, las cuales representaban un grave problema que surgía desde el hogar y que, en cierta medida, la escuela, al tener que atenderlas, poco

²⁴⁴Ibid.

podía hacer al respecto. Además de educar en los conocimientos, la escuela tenía que acoger y proteger a los niños, funciones que, hasta ese momento, se esperaba que cumpliera la familia, cuya proyección educativa estaba orientada hacia el futuro: si esos niños gozaban de su libertinaje, en la adultez experimentarían la privación de la libertad, como consecuencia de una educación deficiente durante su niñez. De allí que la infancia se convirtiera en el centro de las operaciones, ya que corregir la conducta en la niñez llevaría a formar un hombre bueno en la adultez²⁴⁵. El problema en este punto era bastante álgido, ya que era cada vez más frecuente encontrar niños consumidores, como se retrató en el apartado anterior. Sin embargo, ahora también se concentraba esa niñez que, además de ser robada, desobedecía las órdenes de sus padres:

En este punto los hijos continúan su carrera delincencial a gran paso, ahora robaban, tomaban las pertenencias de sus padres, y si estos le reclamaban llamaban a la policía, y les mencionaban mentiras de sus padres. Aun así, cuando les requería el Instituto de Bienestar Familiar ubicada en la avenida 68 con calle 64 división del tratamiento al menor en medio institucional y división de tratamiento de menores excepcionales, en múltiples ocasiones sostenían sus mentiras y hacían que las terapias se convirtieran en terapias para padres y no para los hijos.

En otros casos era completamente distinto el camino delincencial que era guiado hasta por su propio padre, muchos de estos también se dedicaban a lo mismo, se embriagaban, consumían cualquier tipo de sustancias y ordenaban a sus hijos hacer actividades similares como robar pequeños objetos de valor como pulseras, cadenas teniendo en cuenta que el niño se escabullía más rápido y no llamaba la atención de la policía²⁴⁶.

La única posibilidad para estos niños eran las casas correccionales, en las que se pretendía corregir las conductas. Sin embargo, lo que se recomendaba en este caso era la reducción de los castigos físicos y el paso a castigos más elementales, pero simbólicos, recurriendo a la idea de una educación basada en el amor y no en el temor²⁴⁷. No obstante, parece que esto no tuvo tanto éxito, ya que se cuestionaba

²⁴⁵ TONY. Niño en camino a la delincuencia por el mal ejemplo del padre. El Tiempo. (23 de abril de 1975, p. 8.

²⁴⁶ Ibid.

²⁴⁷ TONY. La educación de los hijos es con amor y no con temor. Año, p. 79.

la necesidad de ser severos con este tipo de niños y se sugerían caminos alternativos antes que suavizar las prácticas de corrección en esas casas.

El tema del castigo sigue siendo una experiencia contingente, discontinua y atada al contexto. Esta perspectiva, forzosamente, se subyuga a los acontecimientos pasados de la época²⁴⁸, es decir, se permite alejar de toda referencia moral que pueda generarse a través de conceptos como el castigo o la reeducación, que se consideran términos conspicuos.

Hay padres que prohíben tantas cosas a sus hijos que estos acaban preguntándose qué puedo hacer. La prohibición no es más que el resultado de la enseñanza de los padres. -Se continúa señalado- También, el inconveniente de dar demasiadas órdenes negativas es que los niños están ocupados pensando de todas las cosas que no se les permite hacer a los niños, se acostumbran de tal modo a oír siempre lo mismo que acaban por no irlo siquiera²⁴⁹. Permítase leer este párrafo que indica una contundencia sobre el castigo ya no del antes, centrado en lo físico, sino ahora que ese castigo fuera contundente; pero, completamente diferente en su medida de aplicación

Cuanto más castigue a sus hijos menos efecto tendrá los castigos cómo les va a hacer efecto si les ha convertido en una costumbre los castigos deben ser poco frecuentes y rápidos, pero no tan rápidos que les imponga usted durante el primer momento de cólera. Aquí, ya se ve una noción de nuevos aires respecto al castigo, que se iría sumando características como el quedarse quieto y hacer silencio²⁵⁰.

Para ser educativos los castigos deben adaptarse a la falta, el niño que regresa a casa demasiado tarde tendrá que irse a la cama más pronto al día siguiente el niño que no respeta la propiedad ajena o que destroza las cosas será privado alguno de

²⁴⁸ BUSTAMANTE, Guillermo. [Cátedra Magistral Educación, pedagogía y formación en Comenio]. Sesión IV (YouTube). 2022. [Minuto 35:15].

²⁴⁹ TONY. La educación de los hijos es con amor y no con temor. Año, p. 79.

²⁵⁰ Ibid.

sus propios juguetes al niño que es grosero e insolente se le suprimirán determinados privilegios finalmente la indulgencia será castigada por medio de la disciplina²⁵¹.

Lo primero que habría que señalar es que el castigo, como se muestra en el texto, es una forma de educación que implica restringir ciertos comportamientos de los niños, de acuerdo con los límites establecidos por los padres. También podría decirse que quitar privilegios es una de las formas sancionadoras que el adulto aplica al niño. Sin embargo, los remedios que hoy se aplican eran permitidos anteriormente, como el hecho de que los profesores castigaran físicamente a los alumnos²⁵². Estas prácticas han sido modificadas en gran medida por la Ley 75 de 1968, defensora del niño.

En la escuela, se afirma que los castigos no desaparecieron, solo se modificaron. Guardar silencio, respetar a los mayores y obedecer a los profesores eran considerados muestra de buena educación familiar²⁵³. Al incurrir en faltas, sobraban las recomendaciones: si se perdían cursos por descuido y vagancia, se recomendaba un encierro de 10 días con sus noches. A los expulsados del colegio se les debía quitar todo tipo de juguetes y todo lo que favoreciera el placer infantil, buscando que razonen sobre sus acciones y aprendan buenas maneras de comportarse. Antes, los niños debían pasar tres días sin probar bocado, con las manos amarradas o con la boca tapada si decían injurias²⁵⁴.

Cabe señalar que todos estos castigos, tanto los antiguos y tradicionales como los nuevos, forman parte de una reeducación, una corrección de ciertas conductas, bajo la premisa: "...si se castiga al niño de hoy, no se corregirá al hombre del mañana"²⁵⁵. Se trata, entonces, de que los padres proyecten armonía y amor con un alto

²⁵¹ Ibid.

²⁵² Ibid.

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ Ibid.

²⁵⁵ Ibid., p. 52.

grado de responsabilidad. Por ejemplo, los calabozos serían reemplazados por el propio cuarto del niño, en la idea de coaccionar la libertad, haciendo que el niño cumpla con sus responsabilidades, como organizar toda su habitación, junto con una conversación con sus padres sobre las acciones inapropiadas que cometió. En estas pláticas, era conveniente generar conclusiones y reflexiones para evitar que el niño vuelva a cometer el mismo error, evitando el uso de la fuerza, puesto que el castigo, la represión y la imposición dejarían huellas de resentimiento y, en lugar de minimizar el problema, lo aumentarían. Esto, junto con el buen ejemplo, podrá dar buenos frutos y corregir con delicadeza y firmeza, lo que se denomina responsabilidad afectiva²⁵⁶.

4.5 CADA NIÑO ES UN MUNDO DIFERENTE

La obligación de los padres y de la sociedad al comprender al niño es fundamental. Entender que el niño es un ser distinto a los demás y que encarna un mundo diferente, también en función de su personalidad, se impone desde diversas fuerzas. Estudiar al niño, comprender su constitución y sus posibilidades, etapa por etapa, constituye parte del éxito en la educación. En este contexto, la psicología configura una idea muy clara sobre el niño y su personalidad:

Se afirmaba que todo niño es muy diferente, y en este sentido, se insistía en que los padres estudiaran las características particulares de sus hijos. Por ejemplo, se podría identificar a un niño nervioso, sumamente inestable, que actúa por impulso y necesita obtener resultados inmediatos. Se consuela rápidamente de sus decepciones y emprende nuevas tareas, prefiriendo dejar trabajos minuciosos para iniciar otros más ligeros, ya que no le gusta esperar largos períodos para ver los resultados²⁵⁷. Esta comprensión no siempre era el interés principal de la familia,

²⁵⁶ EL TIEMPO. Cada niño es un mundo, no quiera educarlos igual. 16 de abril de 1975, p. 7.

²⁵⁷ Ibid.

pero al detenerse a aprender y reconocer estas diferencias, los padres podían estar mejor preparados para atenderlas y acompañar a sus hijos en caminos distintos, haciendo de su labor educativa algo más efectivo.

En el caso de un niño así, se trataba de evitarle todo lo relacionado con la monotonía y las obligaciones, pues esto lo exaspera y lo vuelve más nervioso. No puede estar sentado, no le gustan los juegos tranquilos ni estar en silencio, porque necesita correr. Para educarlo, lo primero es respetar su intensidad y emotividad; tiende a ser indisciplinado, caprichoso e insolente, pero no es malo, simplemente necesita ser disciplinado. Se le debe motivar con actividades como el fútbol, el scoutismo o la natación, que lo ayudarán a gastar energías y a trabajar luego de manera más tranquila. Un niño como este no puede concebir la vida sin movimiento, necesita inventar cosas y moverse, en lugar de recibir constantes reprimendas²⁵⁸.

Estas reprimendas, a menudo, indican que el adulto, en este caso los padres, lo ven como un hombre en miniatura y esperan que su hijo se comporte como tal. Sin embargo, el niño es alguien que se permite explorar, como señaló Piaget en sus características del desarrollo infantil, y en este proceso, comete travesuras. Desconoce muchas de las normas socialmente aceptadas y se involucra en problemas al no medir las consecuencias de sus acciones.

El niño sentimental: es tan emotivo como el nervioso pero forma retardada él no exterioriza sus emociones tiene una vida interior intensa y rica pero sufre con frecuencia con detalles pequeños inadvertidos para los demás un niño así se emociona ante la menor expresión de afecto, es tímido escrupuloso y de ideas no muy claras porque la emotividad lo domina es indeciso no aferrar al pasado y es muy dependiente a la mamá es difícil de educarlo porque se sabe hasta qué punto afectan sus recomendaciones regaños o el trato con los demás. A un niño así no se le puede exigir decisiones rápidas pues sólo servirán para aislarlo más para estos niños la atmósfera familiar es de suma importancia hay que demostrarle cariño, pero sin protegerlos porque se habilitará sus sentimientos adaptación a la vida el individualismo que es uno de sus defectos se equilibrará por medio de las amistades distintas y con el grupo familiar²⁵⁹.

²⁵⁸ Ibid.

²⁵⁹ Ibid.

Se admite entonces, que lo importante hasta este punto no es reprender con severidad sino castigar con estrategia, pues su extrema sensibilidad puede arruinarse, la familia debe entonces sembrar con cautela para fungir una infancia deseada.

El niño colérico: es muy activo y emprendedor es improvisador con gran sentido práctico y su deseo de conquistas tan violento que lo ha de ser perseverante muy sociable ama a todo el mundo y todo el mundo lo quiere es muy extrovertido y no le hace misterios de lo que piensa es hablador muy demostrativo y sabrá arreglárselas en la vida gracias a su sentido de adaptación. En este sentido el niño necesita sentirse verdaderamente amado y comprendido y quiere que lo traten como un adulto sabe asumir responsabilidades y agradece a los que se las den.

Niño apasionado: ese carácter se parece al colérico, pero es más reflexivo más metódico se organiza mejor antes de actuar domina su impulsividad y solo se manifiesta cuando le cree que es útil. Tiene gran capacidad de trabajo y en visión que no temen pagar con su vida en una empresa sus fines son altruistas y nunca personales y egoístas posee el sentimiento de la grandeza la generosidad, pero no soporta la oposición sin motivos a sus proyectos. Este niño es de muy pequeño se crece y desea ser adulto lo cual exige una cuidadosa educación tiene grandes cualidades para explotar para lograr una educación equilibrada para ello hay que hablar con él porque este va a entender muy fácilmente y explicarle algunas prohibiciones²⁶⁰.

Así las cosas, resulta necesario afirmar que el niño no es solo un asunto de traerlo al mundo. Es fundamental considerar, de manera primordial, la relación entre los padres y los hijos, así como las responsabilidades del padre para identificar las dificultades del niño y tratarlas de la mejor manera posible. Ya no se debe recurrir a castigos físicos indiscriminados; es necesario saber cómo y cuándo castigar. Estas y otras cuestiones generan un constante choque de fuerzas, lo que da paso a la emergencia de un nuevo concepto de niño. A su vez, todo lo relacionado con su entorno debe ser modificado o reconfigurado para que el niño pueda recibir y ser educado, teniendo en cuenta su ser individual y una mirada social.

²⁶⁰ Ibid.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Este apartado presenta aproximaciones que permitirán al lector continuar, objetar y enriquecer esta investigación, que comenzó con la intención de comprender un modo de ser de la infancia en el periodo seleccionado. A partir de aquí, será posible seguir investigando aspectos que no se abordaron o que requieren mayor profundidad.

Aunque inicialmente se pensó que Pulgarcito, ese niño pobre abandonado a su suerte no formaba parte de la infancia contemporánea, o al menos en menor medida, y que los discursos señalaban que tales condiciones estaban desapareciendo, la realidad es que están más latentes de lo que se pensó: niños marginados, niños en pobreza extrema, niños que mueren por falta de nutrición o niños dejados a su suerte. Este ejercicio permite tomar distancia de la opinión popular (doxa), que construye un imaginario, ya que al consultar el archivo se va haciendo evidente que la idea idealizada de la infancia es irreal, pues no atiende a las condiciones sociales y económicas en las que los niños nacen y se desarrollan. Aunque cada vez más se acerca a la figura de Pinocho, el niño que necesita la escuela²⁶¹ lo anterior, hace mención a las clases sociales más vulnerables; es por esto que, para convertirse en humano, no deja de aparecer la figura del niño al modo de Pulgarcito.

Infancia y niño son términos que se convierten mutuamente; su uso indiscriminado es común, se habla de niños, se habla de infancia, sin profundizar en lo que cada uno de estos términos implica: uno como una etapa del ser humano, y el otro como un rol y momento etario vinculado a la escuela.

²⁶¹ BUSTAMANTE, Guillermo. De Pinocho a Pulgarcito. Sobre Infancia y Escuela. Revista Pedagógica Nacional. No. 20. 2004, p. 55.

La transformación de la idea de niño y, por ende, de infancia, experimentó cambios impulsados por la vida social. En ella, se produjeron varios hechos: primero, el rol de permanecer en el hogar pasó a ser reemplazado por el de salir, trabajar y formarse, lo que permitió el fortalecimiento del preescolar. Los derechos de los niños incidieron en la eliminación del castigo físico en la educación, siendo reemplazado por castigos más elaborados y simbólicos. En segundo lugar, la Ley de Paternidad Responsable posicionó al padre como la figura de autoridad encargada de aplicar estas prácticas; ahora, más simbólicas que físicas, ocupando también un lugar de cuidado, acompañamiento y conocimiento de la niñez en sus distintas etapas. Esto se aplicó principalmente al ámbito de la infancia que circula por la escuela, pero menos en la que ocupa el lugar de la familia.

Además, es necesario comprender las transformaciones de la familia, que antes estaba situada desde lo religioso, y que a partir de los años 70 comenzó a alejarse de la familia tradicional hacia una familia más centrada en lo social y económico, lo que sirvió como un revulsivo monetario.

En múltiples investigaciones, la infancia se consagra como la población más importante en la sociedad; sin embargo, paradójicamente, más allá del esfuerzo por erradicar el gaminismo, se observa una cierta aceptación de su condición, tratada de manera pintoresca. Gracias al gaminismo, se puede hablar de la miseria y la precariedad de la infancia contemporánea, en los rincones de las clases sociales, con sus lenguajes, en su manera de disfrutar la calle. Por ello, se dijo que el gamín también generó el objeto de investigación, ya que el gaminismo se caracterizó por ser una enfermedad que no se quería para los niños. Su existencia impulsó medidas cautelares destinadas a proteger y cuidar la infancia, como se refleja en la Ley 75 de 1968.

En el periodo investigado, circulan conceptos como eficacia, rentabilidad, competitividad, éxito educativo, eficiencia, entre otros. Estos términos, aunque no

fueron originalmente producidos por el ámbito educativo, comienzan a invadir los espacios educativos. Estos términos, provenientes de sectores como la economía y el trabajo, se trasladan al ámbito educativo debido a las tensiones e intenciones globales que Colombia acogió en esa época, centradas en educar para el desarrollo del país.

Otra consideración importante para la época es el lugar que ocupó el juego en la escuela y en la sociedad. Aunque no es que ya no se considerara o implementara desde finales del siglo XIX, en esta época emerge el concepto de juego educativo, es decir, el juego como parte consciente del proceso de enseñanza en la escuela. Otro término relevante fue el aprendizaje, que surgió de los conceptos mencionados previamente. A priori, en la época investigada, el término más utilizado fue enseñanza. Por ello, las reformas estaban centradas en la enseñanza. Posteriormente a 1956, y con los congresos internacionales, el énfasis comenzó a cambiar hacia el aprendizaje. Esta fijación no es solo una coincidencia con lo que ocurría con la protección de la infancia, ya que todos los procesos comenzaron a centrarse en esta población y no tanto en el maestro, quien sigue siendo relevante, pero con menos fuerza.

La escuela comenzó a encargarse de competencias que antes no se valoraban, como la emoción del niño. Ahora se encargaba de cuidar de él, suprimiendo funciones que antes eran propias de la familia, como estar atento a cuestiones emocionales del niño, como la tristeza y la felicidad; asegurarse de que el niño se divirtiera en clase; usar mecanismos para que la clase fuera de interés para él; y castigar con prudencia, no con severidad. Se promovió el uso de tareas escolares que fomentaran la actividad del niño y no su pasividad, además de implementar el juego como un aliado clave de la infancia.

En esa misma línea, el juguete comenzó a tener un papel pedagógico más explícito. A partir de la feria de 1978, empresas como Mattel y Fisher Price lanzaron al

mercado juguetes con énfasis en la corporalidad —como extremidades móviles— que reflejan las concepciones del cuerpo. Este cambio acompañó la idea creciente de que el juego, y en especial el juguete, podía enseñar, como lo ejemplifica el caso del Leopster, diseñado para apoyar el aprendizaje de las matemáticas.

Otro de los vínculos fuertemente estrechos fue el caso de la economía y la educación; y es que para 1956, el congreso en Montevideo señaló los objetivos de la educación y a su vez, con la implementación de términos como la eficacia-rentabilidad y competencia para los años 80's, utilidad en función de la escuela; también, sería gracias a las recomendaciones de las misiones Currie y Lebrecht invitadas a Colombia.

En cuanto a alimentación se refiere, el niño al ser reconocido como patrimonio de la nación, es objeto de esfuerzos que resultaron en la creación del programa llamado Dietética Nutrición de 1965 que implicó ya no el comer, sino el alimentarse bien y que, junto a ello, también en 1979 bajo la Resolución 8688 se aprobó la inclusión en los alimentos empacados la información complementaria: fecha de vencimiento, instrucciones e ingredientes; esto supuso, el cuidado principal del cuerpo infantil en función de la protección mencionada en las anteriores líneas y teniendo en cuenta la cantidad de calorías, las vitaminas consumidas y hasta una guía de un almuerzo escolar que contenía vegetales, proteína y carbohidratos.

Finalmente, se concluye que la sociedad educa para el futuro, pero cada época responde a un proyecto —en nuestro caso, un proyecto mundial y globalizador. Organizaciones como la UNESCO centran su mirada en el hombre del mañana, al cual el niño debe ser dotado de todas las posibilidades y herramientas que le permitan vivir su infancia como un privilegio, tal y como fue posible en el periodo investigado.

6. BIBLIOGRAFÍA

FUENTE PRIMARIA

ALCÁZAR, Pablo. Es tiempo de mirar la infancia. Diario el Tiempo. 30 de septiembre de 1972.

ALMEYDA, Josefina. La ley ordena hacer guarderías. Diario el Tiempo. Bogotá. 19 de junio de 1972.

BUITRAGO, Fanny. Paternidad. Diario el Tiempo 19 de junio de 1975.

COLLEN, D. Un nuevo caso de la pedagogía: los niños eran incapaces de aprender. El Tiempo. Bogotá. 9 de enero de 1972.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 75 de 1968 (10 de octubre de 1968). Por lo cual ordena la función del ICBF. Artículo 26 de la misma ley.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 27 de 1977 (05 de octubre de 1977). Por lo cual se fija la mayoría de edad. Artículo 1 y 2 de la misma ley.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 565 de 1979. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 565 de 1979 y se dictan otras disposiciones. 1979

COOMBS, Philipp. La Crisis mundial de la educación. Síntesis bibliográfica, Chicago, Núm. 141, Vol. 2. 1971

CORTÉS, Mercedes. El Desarrollo artístico y social del niño. El Tiempo, 22 de enero de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. Barbies Boutique. El Tiempo (Economía). 22 de octubre de 1978.

DIARIO EL TIEMPO. ICBF. Campaña ICBF. Avanzada Nacional por el niño. El Tiempo. Bogotá. 07 de agosto de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. ICBF. Todo niño necesita un hogar. El Tiempo. 7 de diciembre de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Paternidad Responsable y Bienestar Familiar" En: El Tiempo. Bogotá. 13/12/1968

DIARIO EL TIEMPO. ¿Hijos difíciles o en dificultades? El Tiempo. 14 de junio de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Indicaciones para la enseñanza. El Tiempo. Bogotá. 03 de agosto de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. 30 años de la acción popular. El Tiempo. Bogotá. 15 de enero de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. 364 camadas de gamines hay en Bogotá. El Tiempo. Bogotá. 13 de mayo de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Aceptan testimonio infantil en lo penal. El Tiempo. Bogotá. 13 de julio de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Adiós a los profesores, los libros y las habitaciones. El Tiempo. Bogotá. 15 de enero de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Ana y Juan Cartilla de Alfabetización. El Tiempo. Bogotá. 13 de mayo de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Cada niño es un mundo, no quiera educarlos igual. El Tiempo. 16 de abril de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. Educación es Desarrollo. El Tiempo. Bogotá. 25 de enero de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. El Padre y su problema: el hijo que se droga. El Tiempo. 22 de junio de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Constitución Política de Rionegro Colombia. Artículo 3. 1886. Díctese la religión oficial de la República de Colombia.

DIARIO EL TIEMPO. Estreno de la Barbie. La boutique qué juguete quiero para esta Navidad. El Tiempo. Bogotá. 17 de noviembre de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Estudio vs Diversión. El Tiempo. Bogotá. 30 de agosto de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. Feria de todo el juguete en Bogotá. El Tiempo (Entretenimiento). 7 de diciembre de 1978.

DIARIO EL TIEMPO. Frente a una crisis de padres. Paternidad. El Tiempo 14 de junio de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Hogares y Escuelas. El Tiempo. 22 de julio de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Indicaciones para la enseñanza. El Tiempo. Bogotá. 13 de agosto de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Instituto de Bienestar Familiar. Un niño mal alimentado, es un niño mal desarrollado. 7 de agosto de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. La educación en el 73. El Tiempo. Bogotá. 15 de enero de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. La familia en crisis. El Tiempo. Bogotá. 19 de junio de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. La función del jardín infantil. El Tiempo. Bogotá. 19 de julio de 1968.

DIARIO EL TIEMPO. La lectura rápida. El Tiempo. Bogotá. 31 de enero de 1974.

DIARIO EL TIEMPO. La transformación educacional: el caso de los niños de Suecia para aplicarlo acá en Colombia. El Tiempo. Bogotá. 14 de junio de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Las tareas escolares. El Tiempo. Bogotá. 17 de mayo de 1968.

DIARIO EL TIEMPO. Los estudiantes deben trabajar. El Tiempo. Bogotá. 29 de enero de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. Los gamines tienen padre. El Tiempo 14 de junio de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Los juguetes bélicos pueden servir para que los chiquillos controlen sus inclinaciones agresivas. El tiempo (educación y diversión). 9 de abril de 1969.

DIARIO EL TIEMPO. Más maestros para escuelas primarias. El Tiempo. Bogotá. 25 de enero de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Padres e Hijos 5 años decisivos en la vida del infante. El Tiempo. 14 de junio de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. POSTOBÓN, Indicaciones para la enseñanza. El Tiempo. Bogotá. 13 de mayo de 1973.

DIARIO EL TIEMPO. Tratado de comercio de juguetes. Estados Unidos y Colombia una asociación para distribuir más de 2 millones de juguetes. 13 de noviembre de 1975.

DIARIO EL TIEMPO. Un millón de almuerzos para niños escolares. El Tiempo. Bogotá. 31 de enero de 1974.

DIARIO EL TIEMPO. Y qué juguete quiero para esta Navidad. El Tiempo. Bogotá. 17 de noviembre de 1972.

DIARIO EL TIEMPO. Vamos a la escuela. El Tiempo. Bogotá. 15 de febrero de 1940.

DIARIO EL TIEMPO. Las Tareas Escolares. El Tiempo. Bogotá. 14 de junio de 1975.

DÍAZ, María del Rocío. Por primera vez en la escuela vamos a jugar... y aprender. Diario el Tiempo. Bogotá. 09 de enero de 1972.

ECHEVERRY, Ana. Educación para sexualidad. Diario el Tiempo. 16 de abril de 1978.

ESCALANTES, Reinaldo. La Educación sexual de los hijos. Diario el Tiempo. 14 de junio de 1973.

ESCOBAR, Alfonso. El sexo contra Dios y Dios contra el sexo. Diario el Tiempo. 27 de septiembre de 1980.

ESCRIBANO, Teófilo. En la Gallada. Diario el Tiempo. Bogotá. 22 de diciembre de 1975.

FAURE, Edgar. Aprender a ser-Educación del futuro. Cap. I La Educación a revisión. 1 ed. España. Editorial Centro.1971

FEDEDESARROLLO. Coyuntura Económica. Economía política de Colombia. Mayo de 1975, vol. 2.

FREDERICK, Elkin. El niño y la sociedad. Capítulo II Condiciones previas de la socialización. Ed. 2. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1978.

GALÁN, Gloria. ¿Alguien ha pensado en la soledad de los niños? Diario el Tiempo. Bogotá. 24 de junio de 1972.

ICBF. Campaña ICBF: Avanzada Nacional por el niño. El Tiempo. Bogotá. 07 de agosto de 1973.

ICBF. Campaña ICBF: Avanzada Nacional por el niño. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1973.

JARAMILLO, Lucrecia. En Colombia se violan los derechos del niño. Diario el Tiempo. Bogotá. 23 de noviembre de 1973.

JARAMILLO, Silvia. Por Primera vez, a la escuela. Vamos a Jugar y Aprender. Diario el Tiempo. Bogotá. 09 de enero de 1972.

LALLEZ, Raymond. La Innovación en alto Volta: educación y enseñanza primaria. Cap. I La Educación a revisión 1 Ed. Paris, Francia. Editorial Centro UNESCO de Fontenoy. 1977.

LECOMPTE, Jacques. Las fases del juego. El Tiempo. Bogotá. 03 de octubre de 1973.

MEDINA, Jesús. La educación de 1975. El Tiempo. Bogotá. 06 de enero de 1975.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 088 de 1976. (22 de enero de 1976). Por lo cual, se fija la preescolaridad como nivel de la primaria y funcionalidad (artículo 4). 1976.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1002 (24 de abril de 1984). Por lo cual ordena el plan para estudios de la educación preescolar, básica (primaria, secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana. Diario oficial 36615.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2105 (2 noviembre de 1939). Por lo cual decreto enseñanza infantil. 1939.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DECRETO 1998 de 1968 (25 de julio de 1968). Por lo cual ordena la modificación de las tareas escolares. 1968.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe para el “Proyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación”. Bogotá, Oficina de Planeación del MEN, 1957.

ORTEGA, Carmen. Aspectos históricos y lingüísticos del gamín bogotano. Revista de la Universidad Nacional. Bogotá. 1971.

PALACIOS, Rodrigo. Un colegio con maestros de 7 años. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972.

PARDO, Santiago. Hacia dónde va la dirección de la educación. El Tiempo. Bogotá. 29 de enero de 1975.

PARKE, Ross. El papel del padre. II Capítulo. El padre del futuro. 3° Editorial Morata. 1972.

PIAGET, Jean. El Nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Aguilar. 1973.

QUIÑONES, Silvia. Al niño hay que enseñarle a jugar. El Tiempo. Bogotá. 25 de noviembre de 1972.

ROMERO, Flor de Nohora. Los olvidados "El Gamín". El Tiempo. Bogotá. 01 de julio de 1973.

SANGIRAL, Rodrigo. Imagen Paternal en las guarderías. El Tiempo. Bogotá. 14 de junio de 1973.

SANGIRAL, Rodrigo. Niños Marginados. Diario el Tiempo. 13 de marzo de 1973.

SANGIRAL, Rodrigo. La escuela, una estrategia de desarrollo. El Tiempo. Bogotá. 25 de marzo de 1974.

SECRETARÍA GENERAL DE LA ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Proyección del documental Gamín. [Documental grabado por la Alcaldía de Bogotá]. Bogotá. 1976.

SOCARRAS, Francisco. Por la salud mental, los centros preescolares. El Tiempo. Bogotá. 29 de enero de 1975.

TONY. La educación de los hijos es con amor y no con temor. El Tiempo. 3 de abril de 1975.

TONY. Niño en camino a la delincuencia por el mal ejemplo del padre. El Tiempo. 23 de abril de 1975.

UNESCO. Declaración de los Derechos del niño, Convención (1959-1989)

UNESCO. Boletín de Democracia y Educación. Santiago de Chile, 1972.

UNESCO. Aprender a ser: la renovación de la educación [en línea]. Santillana, enero-junio, 1973, Vol. 3.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Acuerdo 07 del 38 de 1965. Nutrición y dietética. [En Línea]. Bogotá. Pregrado. 1966.

VARELA, Fernando. La Educación del 73. El Tiempo. Bogotá. 15 de enero de 1972.

VARELA, Jaramillo. La educación del 73. El Tiempo. Bogotá. 15 de enero de 1973.

VARGAS, Estela. Primer Festival de juegos en Armero. El Tiempo. Bogotá. 21 de marzo de 1971.

FUENTE SECUNDARIA

ALVAREZ-URIA, Fernando y VARELA, Julia. La arqueología de la Escuela. La máquina escolar. Ed. 3. Editorial cuenco de Plata. 1987.

ARIÉS, Philippe. L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime. París, Seuil, 1973.

BAUMAN, Zygmunt. Tiempos Líquidos. México D.F Fondo de Cultura Económica. 2007.

BUSTAMANTE, Guillermo. De Pinocho a Pulgarcito. Sobre Infancia y Escuela. Revista Pedagógica Nacional. N° 20, 2004.

BUSTAMANTE, Guillermo. [Cátedra Magistral Educación, pedagogía y formación en Comenio, sesión IV]. (YouTube). 3 de noviembre de 2022.

BUSTAMANTE, Guillermo. El maestro Cuadrifronte. Revista Infancias Imágenes. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. Julio-diciembre, Nro. 2. Vol. 11, 2012.

CALLOIS, Roger. Los juegos y los Hombres: La Máscara y el Vértigo. 1°ed.Fondo de Cultura Económica. 1986.

CARLÍ, Sandra. Niñez, pedagogía y política. Miño Dávila Ediciones. Buenos Aires, Argentina. 2018

CARLÍ, Sandra. La infancia como construcción social" Universidad de Buenos Aires. Repositorio digital. 2011.

CARLÍ, Sandra. De la infancia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad. 1 ed. Buenos Aires. Editorial Santillana. 1999.

CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Bibliografía académica. Bogotá, 2011.

COLLODI, Carlo. Pinocho. Bogotá. Panamericana, 2001.

ELKIN, Frederick. El niño y la sociedad (cap. 1). Buenos Aires, Argentina: Paidós. 1960.

FLÓREZ, Antonio. Biblioteca de Historia Nacional. Vol. VIII, Bogotá, 1910

FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. Cap. I Las Unidades del Discurso. 12° ed. México: Siglo XXI Editores, 2000.

FOUCAULT, Michel. Obras esenciales. Volumen III. Estética, ética y hermenéutica. Paidós. 1999.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche la genealogía, la historia. Pretextos, 1992.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores. 1996.

FRANCISCO, Julio. Los poetas de la naturaleza. Ilustrado. Bogotá. 03 de abril de 1936.

FREUD, Sigmund. Introducción al narcisismo. En Freud, S. (2008). Obras completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu. 1914.

GAGNÉ, Robert. Las condiciones del aprendizaje. Holt, Rineheart & Winston. 1965.

SCHARAGRODSKY, Pablo. Gobernar es Ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Prometeo. 2008.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Buenos Aires. Alianza. 1968

MARTÍNEZ Alberto., NOGUERA, Carlos, y CASTRO, Orlando. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Foto Nacional por Colombia. 1994.

MARTÍNEZ, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá, Colombia. 2004.

NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Madrid, España. Aiqué S.A. 1994.

NOGUERA, Carlos., MARTINEZ, Alberto y CASTRO, Jorge. Currículo y Modernización. Magisterio. Santa fé de Bogotá. 2012.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25, 20 de noviembre de 1989.

POMBO, Jorge. El embolador. Ilustrado. De los chinos de la calle. Tomo IV. Bogotá. 15 de octubre de 1884.

RADIO SUTATENSA. La primera revolución educativa del campo para el campo. [En Línea]. Bogotá: Radio Nacional de Colombia. 20 de agosto de 2017.

SAENZ, Javier., SALDARRIAGA, Oscar, y OSPINA, Armando: Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 2 vols. 2006.

UNESCO. Informe sobre el cambio climático, medio ambiente y el desarrollo sostenible, 1 Ed. Suecia, Estocolmo. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián. 1995.

ZULETA, Estanislao. El proceso de desnaturalización. Boletín de estudios psicoanalíticos. Vol. 1, No. 1. Cali. 1986.