

## Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina

### Presentación

*El propósito de esta clase es trazar una cartografía de la historia de la educación de la primera infancia que supere la mera enunciación de fundación de instituciones o la biografía de “vidas ilustres”. Proponemos acercarnos al tema desde otros registros, como los contextos sociales, las problemáticas de género, o los debates sobre métodos y currículos. Nuestra hipótesis supone que el kindergarten o jardín de infantes en nuestro país, ha sufrido metamorfosis en el campo pedagógico en la construcción de su identidad, velando los debates políticos que a lo largo de la historia nacional tuvieron lugar en torno a temáticas como la niñez, la minoridad y el cuidado de la primera infancia.*

### **Espacios, prácticas e instituciones para la infancia abandonada (siglos XVI al XIX)**

Diversos trabajos -entre los que se destaca el pionero de Ariés (1975)- han presentado una diferenciación entre niñez e infancia. Mientras la primera se inscribe en lo biológico, y hace referencia al período temprano en la vida de los individuos, el concepto de infancia se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de cómo la niñez se ubica en éste. La infancia es comprendida entonces como una construcción social, y, como tal, variable y ubicable históricamente. El tiempo de infancia es un tiempo construido por adultos, un tiempo histórico y cultural<sup>1</sup>. Por eso, nociones como “primera infancia” o adolescencia, tan comunes actualmente, no existían en épocas anteriores.

Durante siglos, la “inevitabilidad” de la tenencia de hijos condujo a una escasa diferenciación de los espacios de los adultos y de los niños. Se compartían las habitaciones -generalmente única en toda la casa-, el trabajo, la diversión, los actos religiosos, las prácticas educativas, etc. A su vez, no se suponía que los padres debían hacerse cargo de sus hijos “*a priori*” y en forma incuestionable, sino que ésa era una decisión a tomar una vez que se hubiera producido el nacimiento. No era “natural” hacerse cargo de su crianza, por lo que muchas veces esta función era derivada a otros. Así, durante la Colonia, se construyeron dos modelos de infancia: por un lado, como infancia criada en el ámbito privado y por el otro, como infancia abandonada de la que debía ocuparse el espacio colectivo. En este contexto, la preocupación por la manutención de niños huérfanos, -que se vio agravado después de la Independencia por los soldados muertos en las batallas-, vagabundos, indigentes, hijos ilegítimos y sacrílegos, etc. dio lugar a la construcción de un conjunto de instituciones específicas. Esto es, había una minoría de niños que recibía atención directa por parte de sus familiares, y una mayoría de niños cuyo cuidado quedaba en manos de otros. Esta situación se daba en todas las clases sociales, por lo que parece responder más a variables como el género -eran abandonadas más mujeres que varones-, el orden en la familia -cuanto menor era el hermano, más posibilidad tenía de ser entregado-, cuestiones biológicas- color de piel, enfermedades, etc- y marcas sociales -hijos de solteras, de religiosas, etc.

Para atender a esta situación en la Buenos Aires colonial, el 7 de agosto de 1779 a solicitud de los vecinos y por intervención del Cabildo, el virrey Vertiz fundó la “Casa de Niños Expósitos”, específicamente destinada a atender a los niños abandonados, constituyéndose en la primer institución destinada a tal fin. En sus primeros diez años la Casa recibió más de 2.000 niños, mediante el sistema del “torno”. Este era un hueco en la pared de la institución con una madera giratoria. Los bebés eran dejados en la tabla, y el sonar de una campana alertaba sobre esta situación. Si no eran adoptados -la mayoría

---

<sup>1</sup> Carli, 2002

de los casos-, los niños eran criados allí y recibían el apellido “Expósito” como marca indeleble en su origen.

En 1822, Rivadavia llevó a cabo una reforma del clero que disolvió a la “Hermandad de la Santa Caridad”, encargada de la institución desde 1784. Un año más tarde, en 1823, se fundó la “Sociedad de Damas de Beneficencia” para poner bajo su dirección e inspección a las escuelas de niñas, la casa de Expósitos, la Casa de partos públicos y ocultos, el Hospital de Mujeres y otras instituciones similares. De esta forma, la atención de la infancia abandonada dejó de estar asociada a la Caridad –acto privado y voluntario, de matriz religiosa- para dar lugar a la Beneficencia, en tanto problema público con mayor ingerencia de agentes laicos. La Sociedad de Beneficencia estuvo a cargo de las damas de la elite porteña inspiradas –como otras medidas llevadas a cabo por Rivadavia- en el modelo elitista francés de sociedad y educación. Su primer presidenta fue María Sanchez de Mendeville viuda de Thompson, quien tuvo a su cargo una escuela infantil.

Un par de décadas más tarde, Sarmiento, comenzó a diseñar un sistema educativo integrado inspirado en sus viajes por Europa y Estados Unidos. En su libro Educación Popular publicado en 1848, Sarmiento describe entre otras, las bondades las instituciones para la primera infancia como las Cunas públicas y las Salas de Asilo francesas. Las Cunas públicas atendían niños desde los 18 meses hasta los dos años de edad y las Salas de Asilo, niños desde los 2 hasta los 7 años, a las que presenta como “un hecho conquistado por la civilización y entra por lo tanto en el dominio de la educación popular (...) Su objeto es modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria”<sup>2</sup>. A su vez, sentó las bases acerca del rol de la mujer en en estas instituciones debido a la importancia que cobran en la vida de los/as niños/as como espacios de homogenización social, siendo incluso capaces de modificar las pautas culturales de sus familias.

Sarmiento mostró fuerte admiración por el modelo norteamericano fundado en Boston por Horace Mann a quien conoció personalmente en su primer viaje a Estados Unidos. Años más tarde al regresar al norte, Sarmiento se vincula con Mary Peabody de Mann, viuda de Horace Mann dando comienzo a una larga y fructífera amistad epistolar. Mary Peabody fue quien lo ayudó a reclutar a las primeras maestras que llegaron al país admirando su obra llegando a traducir el Facundo y a través de ella, entre otros principios conoció los propios para el kindergarten inspirados en el alemán Federico Froebel. Sarmiento admiró especialmente el lugar que Horace Mann otorgó a las mujeres en la educación, representando el ideal de igualdad, lo que expresa a su amiga en una carta fechada en octubre de 1865<sup>3</sup>. Miss Mary lo apoyó categóricamente en su posicionamiento político a nivel mundial y en el armado de la estructura del sistema que Sarmiento luego plasma en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. En 1865 le envió un libro que escribiera con su hermana Elizabeth Peabody Palmer como guía de instrucción para los más pequeños, llamado “Moral Culture of Infancy, and Kindergarten Guide”<sup>4</sup>, donde recuperan la información que había compilado Elizabeth en su visita a Alemania para conocer el kindertgarten froebeliano. La señora Mann intercambiaba correspondencia también con Juan Manso, colaboradora de Sarmiento, a quien en abril de 1869 envía una extensa carta en la que describe el método de Froebel para los jardines de infantes.

En febrero de 1870, Juana Manso (Juana Manso fue una colaboradora muy cercana y amiga de Sarmiento, a quien este confió la dirección de la primera escuela

---

<sup>2</sup> Sarmiento, 1848.

<sup>3</sup> Velleman, 2005.

<sup>4</sup> Ibíd.

mixta del país la dirección de los Anales de la Educación Común, entre otras funciones públicas) impulsó la creación del primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introdujo el método froebeliano bajo la dirección de Fanny Word. Comentando las “Guías para Jardines de Infantes”<sup>5</sup>, decía Juana Manso: “a la inversa de nuestras escuelas que comienzan por la lectura, como si fuera ésta el único desiderátum de la educación, y como si el solo medio de llegar a alcanzarlo fuese el prematuro conocimiento de la cartilla, las Escuelas Jardines recomiendan la música; la voz de la melodía, dice, penetra en el alma del niño, dulcificando su índole, desarma el capricho que es el desorden y da natural expansión a la alegría de que rebosa educándole la voz, que adquiere, a la vez del destemplado chillido tan propenso en los niños. El piano debe ejecutar marchas para la entrada y salida de clase, porque la primera ley de la creación es orden y la música, es voz del Cielo que ordena la regularidad del movimiento”<sup>6</sup>. Así sentó las bases de la educación infantil enfatizando, al igual que Sarmiento, la importancia de que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde la más temprana edad, como modo para transformar las costumbres y los hábitos familiares, para lo cual nada mejor que la Escuela o Escuela Jardín.

Juana Manso fue una mujer de fuertes convicciones que planteó a sus contemporáneos la importancia de temas como la co-educación entre hombres y mujeres y la importancia de los jardines de infantes. Por sostener estas ideas fue desprestigiada por la sociedad y sufrió acusaciones y persecuciones de todo tipo. Sarmiento la apoyaba incondicionalmente y la alentaba a seguir con su utopía, admirando en ella su espíritu emprendedor y su capacidad para enfrentarse a hombres y mujeres en la defensa de los ideales de igualdad. Luchó y ejerció ella personalmente distintos derechos para la mujer: la libertad de expresarse –fue una escritora prolífica-, de actuar en política –fue la primer mujer que asumió un cargo público en la Argentina, como Vocal del Departamento de Escuelas en 1869-, y de debatir en público. No creía que la mujer debía callarse ante ninguna autoridad, y no consideraba al silencio como una virtud.. Planteaba la necesidad de la lectura para las mujeres –decía que los libros eran “sus cómplices”-, e impulsaba la fundación de Bibliotecas Populares. Sostenía hacia 1870 que el principio que guía la vida es la búsqueda del placer y el alejamiento del dolor, y que éstas eran las bases sobre las que debía organizarse la educación, por lo que sus posturas pedagógicas eran consideradas amorales y pecaminosas. Bregaba por un cuerpo libre, y estimulaba los recreos, las clases de gimnasia, los patios de juego y las aulas abiertas y aireadas, todos estos elementos inexistentes en las escuelas de entonces.

¿Pero que se enseñaba entonces, quiénes lo hacían?, ¿cuáles eran los planes para esos niños, que por aquel entonces no eran concebidos como totalmente diferentes de los adultos? Juana Manso respondía: “A la verdad que es imposible plantear sistema alguno de educación sin el concurso de los padres y las madres de familia, pero muy especialmente carecen del concurso de las madres las Escuelas Infantiles y con doble razón el Kindergarten, (Froebel crea en Alemania los Kindergarten como “invernáculos” en los que se cultivara con especial cuidado la naturaleza delicada y movediza del niño, promoviendo el cultivo de su alma asemejándola a plantas que requieren de cuidados diarios y especiales) cuyo secreto está en poner en actividad las fuerzas mentales del niño por juegos ingeniosos que ejercitan hábilmente sus facultades, proporcionándoles ejecutar lo que concibe, sobrecitando en él el sentimiento de lo bello, tan noble palanca del alma humana. La escuela mixta o de ambos sexos responde a la continuidad de la

---

<sup>5</sup> Cabe señalar que en las fuentes primarias desde los orígenes hasta el presente se mantiene el uso de mayúsculas al nominar kindergarten, jardín de infantes y nivel inicial resaltando su singularidad por sobre la escuela elemental, estilo que se mantiene como parte de un sello distintivo entre los docentes del mismo hasta el presente.

<sup>6</sup> Citado en Mira López y Homar de Aller, Op. cit.

familia". El currículum de estas primeras Escuelas Jardines, como ella los llamaba, estaba orientado hacia las actividades musicales, los juegos gimnásticos, el baile y todas las propuestas que fortifiquen el cuerpo según las leyes de la salud; así, como la preparación de la mente para comprender las relaciones de la sociedad<sup>7</sup>.

## **La educación de la primera infancia como nivel educativo (siglos XIX y XX)**

Hacia fines del siglo XIX terminaron de consolidarse los sistemas educativos a nivel provincial y nacional que se venían proyectando desde décadas anteriores, en la que el nivel inicial era una pieza integrante pero no principal destinado originariamente a los sectores medios urbanos. Por ejemplo, la constitución de la Provincia de Buenos Aires, promulgada en 1873 prescribía que dentro de los Deberes de los Consejos Escolares del Distrito: "Establecer, también, Escuelas Nocturnas, denominadas para Adultos, e Infantiles de las denominadas Jardines de Infantes". En 1875, se sancionó la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires, que estipulaba como función de los Consejos Escolares de Distrito la creación de escuelas y de jardines de infantes. Luego en 1885, se funda en la ciudad de La Plata el primero de ellos. Esta señal de un Estado presente se constituye en punta de lanza para el crecimiento del nivel.

A su vez, el artículo 11 de la Ley 1420 de 1884, de jurisdicción en la Ciudad de Buenos Aires y en los territorios nacionales, en el art. 11, establecía la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. En el Capítulo sobre la "Organización Escolar y Gratuidad de la Enseñanza", en el Art. 2º dice "Antes de cumplir seis años no podrá ser admitido ningún niño en las escuelas comunes, pudiendo serlo desde los cuatro años en los Jardines de Infantes, o en las escuelas dotadas de clases especiales en que se de la enseñanza que los programas determinan en aquellos"<sup>8</sup>. Junto con la Ley 1420, el Estado nacional impulsó la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884. En la Memoria del Consejo correspondiente a los años 1889-1891 se lee: "El Consejo mantiene en tres escuelas una clase completa de Jardín de Infantes bien dirigida por personal especialmente preparado, a fin de tener los elementos indispensables prontos, cuando se trate de fundar los primeros establecimientos de ese género"<sup>9</sup>.

En agosto de 1883 la llegada desde Estados Unidos de Sara Eccleston a la Escuela Normal de Paraná imprimió el inicio de la formación de maestras para jardín. Un informe elevado por el rector de la escuela Gustavo Ferrari en 1886, instaba a las autoridades nacionales para que se le autorizara la ampliación del plan de estudios: "Las alumnas maestras de cuarto año que obtengan preparación en todos los exámenes generales de este curso y deseen prepararse especialmente para la enseñanza en los Jardines de Infantes, continuarán por dos años más como alumnas de la Escuela Normal con goce de beca. De esta manera, de 36 horas semanales los especialistas concurrirán en 21, a las materias comunes del profesorado en general, reservándose 15 para el especial de Kindergarten"<sup>10</sup>. Las primeras profesoras egresaron en 1888 con el título "Profesoras de Jardín de Infantes". En el discurso de despedida Sara Eccleston dijo "Solamente hay un pensamiento que vale en la vida, que es poder trascender todos los límites externos y acercarse más y más a la imagen del Ser Supremo. Tomad éste como

---

<sup>7</sup> Mira López Op. cit.

<sup>8</sup> Ibíd.

<sup>9</sup> Ibíd.

<sup>10</sup> Ibíd.

le objeto de vuestras aspiraciones, realizadlo y ayudad en todo lo posible a la elevación de vuestros semejantes, y donde quiera que desempeñéis vuestra profesión, vuestro esfuerzo serán bendecidos y vuestro premio lo tendréis en un a conciencia tranquila y estad seguras que cumpliendo fielmente vuestro deber habéis desempeñado la parte que os corresponde en la gran obra a la cual Froebel dedicó su vida a la generación de la humanidad”<sup>11</sup>. La marca distintiva ilustrada por este comienzo, signó la diferenciación en la formación de los/as docentes para la educación de los más chicos impiéndole una tendencia moral y religiosa que fuera años más tarde el principal argumento de ataque al jardín por parte del normalismo positivista.

En este sentido, Sara Eccleston se convirtió en una figura clave para la formación de las maestras para jardín y la defensa del kindergarten en Argentina, fundando en 1893 la Union Froebeliana y luego, en 1899, la Asociación Internacional del kindergarten con la que intentaban difundir los principios foebelianos. Sus colaboradoras fueron las graduadas Custodia Zuloaga, Rita Batallada, Pía Doménico, Rosario Vera Peñaloza, Yole Zolezzi, Justa Gómez entre otras<sup>12</sup>. En 1897, asumió la organización de los cursos de en la recién creada Escuela Normal de Kindergarten en la Capital. La Srta. Macedonia Amavet, una de las tres primeras egresadas, fue quien la suplantó en el Jardín de la Normal de Paraná introduciendo cambios adaptando los principios froebelianos a la realidad argentina. Según consta en una Memoria elevada por el Director de la Escuela Normal, Prof. Herrera en 1899: “el Kindergarten ha evolucionado adaptándose a las exigencias del tiempo y del medio ambiente para llegar a lo que debe ser: un sistema genuinamente argentino y no alemán o norteamericano. Tratando de interpretar el espíritu del maestro que establece como principio de su doctrina que todas las actividades del niño deben marchar juntas, que el maestro debe esforzarse por penetrar la individualidad de cada discípulo y promover luego el desarrollo de esa individualidad invitándola a la acción, a la creación personal, hemos procurado formar en el Jardín de Infantes el ambiente que cuadra mejor al temperamento de nuestros niños y a la época presente. De esta manera, se ha despojado a los ejercicios froebelianos dejando intacta su índole pedagógica, de ese espíritu insustancial que establecía un círculo estrechísimo a la inteligencia y a los efectos del corazón, sin que esto signifique el olvido o abandono del sentimiento religioso, cultivado siempre en la medida y con el carácter que corresponde a la educación laica. No debe ser el Jardín de Infantes hermosa jaula colocada con mimo en rincón aparatado de la escuela, donde no puedan penetrar los ruidos del mundo; queremos para el Jardín el ambiente moral que necesita el niño para formar y fortalecer su sentimiento a la vez que la vida real, potente y vigorosa, penetre por los poros de su pequeño ser. No es la atmósfera poblada de hadas y ficciones engañosas lo que ha de dar fortaleza a sus instintos latentes, ni es por el simbolismo exagerado de las cosas que ha de llegar al conocimiento de la verdad y de sí mismo. Que sea el Jardín de Infantes el reflejo natural de un hogar sabio y el principio de la escuela que ha de conducir al hombre por la senda de la vida. (...) Los ya trilladísimos juegos traducidos del *Mutter und Koselieder*<sup>13</sup>, han sido sustituidos por juegos y canciones esencialmente originales. Las poesías y las músicas productos de la tierra, tienen necesariamente que adaptarse más a los gustos de nuestros niños y es por esto que ya no es frecuente oír en el Kindergarten somnolientas y melancólicas melodías extranjeras imitativas de salmos religiosos, cortos y de letra adecuada. Tienen además el mérito de ser obra de los alumnos de curso normal”<sup>14</sup>. Este testimonio da cuenta de las primeras tensiones al interior de lo que podríamos llamar los planes de enseñanza o currículo para la educación inicial. La disputa no era por las tareas que debían cumplirse en los jardines sino, como ocurre en la arena de la discusión curricular por cuestiones

---

<sup>11</sup> Ibíd

<sup>12</sup> Ibíd.

<sup>13</sup> El destacado es de las autoras.

<sup>14</sup> Ibíd.

ideológicas, provocando el enojo de los pedagogos positivistas que defendían las tesis acerca de la autoridad familiar, que se vería debilitada con la permanencia de los más chicos fuera del hogar y lejos de las madres; y, por su desconfianza acerca de la bondad infantil que pregonaban los espiritualistas<sup>15</sup>.

Los defensores de la Ley 1420 celebraron que, sin alejarse totalmente del espíritu froebeliano, los jardines dejaran de ser espacios impregnados de un “misticismo insubstancial” y asumieran el carácter que corresponde a una educación laica. El normalismo que se nutría del saber de las ciencias encontraba en el jardín de infantes los orígenes una excesiva infantilización y falta de sustento teórico en las prácticas, algo que el positivismo argentino siempre le cuestionó<sup>16</sup>. En los albores de la creación de los jardines argentinos se hicieron los primeros cambios en las canciones, los juegos y las poesías que se enseñaban; dejando atrás la mera adaptación del modelo alemán y abandonando el espíritu religioso que tenían aquellos cantos froebelianos.

. Lo que permaneció intacto fue el uso de los conocidos como Dones de Froebel, los que no eran sino materiales especialmente diseñados para que los niños por medio de la ejercitación manual aprendan distintas nociones. Podemos señalar que estos primeros lineamientos para la establecieron el trabajo manual, el trabajo artístico y la incorporación de hábitos y normas de convivencia como ejes para estructurar la tarea.

En 1900 Sara Eccleston asistió como delegada al Congreso pedagógico presidido por el Dr. Andrés Ferreira; donde se ocupó del tema “Jardines de infantes”: allí se afirmó que “El Jardín de Infantes es un factor de carácter doméstico y no escolar” como primer punto, y en el siguiente, que “Es necesaria la fundación de Jardines de Infantes con el espíritu y alcance que les daba Froebel”<sup>17</sup>. Uno de los grandes debates en torno a la educación inicial se ponía sobre el tapete. Su carácter no escolar, es decir por fuera del sistema educativo; y, a la vez, su estrecha ligazón con los principios espiritualistas que propiciaba el método froebeliano vacío de contenidos científicos de enseñanza.

Otra mujer que se destacó en la etapa de organización de la educación inicial fue Rosario Vera Peñaloza, quien se dedicó a estudiar en profundidad la teoría froebeliana y montessoriana. Realizó las adaptaciones de los conocidos Dones de Froebel a los jardines argentinos, proponiendo para ello el uso de elementos de deshecho. De este modo se incentivó el trabajo manual de las maestras las que elaboraban el material entendiéndolo como objeto pedagógico y motivador de aprendizajes. Quizás podamos encontrar aquí una primera explicación a la importancia que se le da en los jardines a las manualidades y al material de deshecho, en tanto materiales para la tarea que realizaron y realizan aún hoy las docentes de inicial<sup>18</sup>.

En 1902 Pablo Pizzurno, Inspector de Enseñanza Secundaria, convocó a un Congreso a todos los Inspectores de Escuelas Normales, regentes, rectores de Colegios Nacionales y profesores delegados por cada instituto, con la agenda de trabajo que incluía el debate por la edad escolar. La conclusión a la que se llegó fue que la edad

---

<sup>15</sup> Carli. Op. cit.

<sup>16</sup> Así lo señala Puiggrós cuando afirma que en práctica de los/as docentes de jardín, ganan los principios de los normalistas *normalizadores* por sobre los de los *democráticos radicalizado*, influidos por el espiritualismo kruasista. Cabe señalar que Froebel mismo, fue un discípulo de Krausse (Puiggrós, 2003)

<sup>17</sup> Mira López. Op. cit.

<sup>18</sup> El 15 de septiembre de 1971 en Santa Fe, durante el “Séptimo Encuentro Nacional de Maestras Jardineras”, su nombre saltó a la historia, pasando a ser patrimonio del nivel inicial al decretarse el 28 de Mayo, día de su fallecimiento en 1950, el “Día Nacional de los Jardines de Infantes”.

escolar debía empezar a los siete años. De este modo, el jardín quedaba por fuera de la órbita de la educación formal. Este es el inicio de uno de las luchas que ha caracterizado a la educación inicial a lo largo del tiempo.

En 1905 Leopoldo Lugones preside un Congreso con Directores, regentes y especialistas en Kindergarten. Previamente envió a los Normales una consulta acerca de los rendimientos alcanzados por los niños que llegaban a la primaria y previamente habían pasado por el Jardín. Todas las Escuelas Normales aseguraron que los niños que habían pasado por el jardín “eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina”<sup>19</sup>. Lugones encarnó allí, los discursos más fervorosos en torno a la necesidad de cerrar los jardines, argumentando lo innecesario y perjudicial de su existencia y convenciendo a los otros inspectores de la falta que estarían cometiendo si los mantenían abiertos. En este escenario en 1905, consiguió cerrar el profesorado creado en Buenos Aires por Eccleston<sup>20</sup>.

Durante la década del 30, la creación de jardines en el interior del país trajo vientos de cambio. En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, por medio de la cual se formaliza ante el Estado el pedido de creación de instituciones educativas para la primera infancia. Consiguen entonces que se creen el jardín de infantes Mitre y el del Instituto Bernasconi. En forma simultánea, la Asociación comenzó a dictar cursos para formar maestras, contando con el trabajo ad honores de los docentes a cargo de los mismos. En 1936, editaron una colección de manuales cuya autoría pertenece a Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga y Rita Batallada de Victoria llamado “El kindergarten en la Argentina”. Satisfechas con los logros obtenidos en las tres últimas décadas, llaman al año 1939 “el año feliz de los jardines de infantes”<sup>21</sup>. Estos hechos dan cuenta de una identificación de las docentes con lo infantil, por un lado; y, una actitud adulta, responsable y comprometida social y políticamente, por el otro.

### **La consolidación durante el Estado de Bienestar**

Con la llegada del peronismo al poder, la niñez comenzó a ser interpretada como una nueva generación que habilitaría el debate acerca del lugar que le tocaba al Estado en su constitución<sup>22</sup>. En 1944, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten obtuvo el apoyo del entonces Secretario de Trabajo y Previsión Juan D. Perón para la creación de jardines de infantes en las fábricas<sup>23</sup>. Según Carli, en el discurso del peronismo acerca de la infancia, hubo una articulación entre los enunciados liberales, socialistas y nacionalistas. La niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado. La política social llevada a cabo desde la Fundación de Ayuda Social presidida por Eva Perón se distinguía de la beneficencia para dar lugar a la “justicia social”<sup>24</sup>. Así los “pequeños descamisados” del interior del país fueron los destinatarios de una estrategia política. En la trama de discursos peronistas se distinguen la apelación al niño pobre de Evita y de la apelación al niño universal de Perón. A su vez, convivían los postulados de la Iglesia católica crítica del naturalismo de Rousseau y las ideas de la escolanovistas<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> *Ibíd.*

<sup>20</sup> *Ibíd.*

<sup>21</sup> Ponce 2006

<sup>22</sup> Por ejemplo, en 1944, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten obtuvo el apoyo del entonces Secretario de Trabajo y Previsión Juan D. Perón para la creación de jardines de infantes en las fábricas.

<sup>23</sup> *Ibíd.*

<sup>24</sup> *Ibíd.*

<sup>25</sup> *Ibíd.*

Como parte de las acciones directas realizadas para materializar estas propuestas se crearon jardines de infantes, y se fundaron la Ciudad Infantil, la Ciudad Estudiantil, los Hogares Escuela y la República de los Niños. Para esta clase, cabe destacar la Ciudad Infantil, institución destinada a los niños huérfanos entre los dos y los seis años a cargo de maestras especializadas en jardín de infantes. En el marco de una estética más ligada a los sectores medios que a las clases populares, los niños recibían alimentación, vestimenta, juguetes<sup>26</sup>, control médico y educación. Las filmaciones de la época muestran a los niños con grandes juguetes, acceso a juegos a su medida, platos suculentos y amplias sonrisas.

La Constitución de 1949 versaba acerca de “la especial y privilegiada”<sup>27</sup> consideración que debía tener el Estado para con las madres y niños, a la vez que afirmaba la unidad de sistema educativo y la responsabilidad que le cabía en relación a ser garante de la educación. Más tarde, en 1950 Perón incluyó el enunciado “los únicos privilegiados son los niños” dentro de “las 20 verdades del Justicialismo Peronista”, de este modo se sintetizaban las políticas de acceso al bienestar social y la adquisición de cultura. El maestro era para Perón quien “inculca a nuestro pueblo el sentido social de la vida”<sup>28</sup>. En consecuencia, la mujer ocupó un lugar protagónico durante el primer peronismo y las docentes fueron reconocidas en sus reclamos acerca de la importancia que le cabe a la educación de la primera infancia, siendo la formación de la personalidad infantil lo que orientó los modos de intervención del educador. La acción de la educación debía atender la realidad del momento y la del país del futuro, el corto y el largo plazo.

En este marco, los jardines de infantes se convirtieron en piezas claves para la estrategia del gobierno destinadas a los sectores populares como instituciones para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil y establecer las estructuras de la sociedad futura<sup>29</sup>. El escenario era proclive a distintas iniciativas en pos de los niños; en la Provincia de Buenos Aires, el Diputado peronista Simini presentó un proyecto de ley que proponía la obligatoriedad del jardín de infantes. La sanción de la Ley 5096 “Instaurando la Educación Pre-escolar, gratuita y obligatoria, y creando los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires” fue artífice de que ese nivel asumiera un lugar protagónico en el sistema educativo. El Debate Parlamentario que dio origen a esta Ley da cuenta del apoyo unánime de que obtuvo; sin embargo, fue fuerte la discusión en torno a la cantidad de cargos que Simini aseguraba era necesario nombrar para poner los jardines en funcionamiento. Según versa la norma, se preveía la creación de la Inspección de Jardines de Infantes de acuerdo al modelo de funcionamiento de la “Escuela Normal de Profesorado de Jardines de Infantes “Sara Eccleston”, único establecimiento oficial que prepara personal especializado. La ley establecía un ciclo básico educacional gratuito y obligatorio para todos los niños de 3, 4 y 5 años, y cuyo fin primordial era la promoción de proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral -físico, moral, intelectual y estético- de todos los párvulos sin distinción de credo, raza ni condición social de acuerdo a los principios froebelianos y montessorianos. Es destacable que uno de los considerandos se refiere a la existencia de la madre trabajadora, que por tal condición no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, y de aquí la necesidad e importancia de la creación de los Jardines de Infantes.

En relación al personal decía la Ley en el Art. 10 “Todo Jardín de infantes tendrá, como mínimo el siguiente personal: Director, una profesora de música, una maestra por sección, una visitadora, una celadora ecónomo, dos niñeras y el personal de servicio

---

<sup>26</sup> Pelegrinelli, en Ponce. Op. cit.

<sup>27</sup> Ponce Op. cit.

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> *Ibíd.*

necesario, quienes gozarán de la remuneración que se fije en el Presupuesto: además un médico y un odontólogo”. De este modo resultaba muy oneroso poner en funcionamiento los jardines razón por la cual varios Diputados solicitaban se deje la potestad del nombramiento a la Inspección creada para tal fin en función de poder garantizar las futuras creaciones de jardines con el personal necesario para cada caso. La Ley fue sancionada con la especificación de los cargos entrando en vigencia hasta 1951, año en que fue derogada y reemplazada por la Ley 5650 que estipulaba que la asistencia al jardín de infantes tenía carácter voluntario.

El curriculum de dichas instituciones fue presentado oficialmente de la siguiente manera:

“El plan de estudios contempla la urgencia de proveer simultáneamente a la formación interior y expresiva del futuro educador. Comprendía con carácter formativo e instructivo, las disciplinas científicas, artísticas y morales necesarias para infundir el saber, cultivar el espíritu y auspiciar las aptitudes del estudiante, preparándolo para asistir y favorecer el desarrollo integral de los párvulos con el mejor método pedagógico y los más logrados recursos didácticos.

Abarca un programa de materias combinadas, distribuidas en dos años e incorporadas al plan en razón de la importancia que tienen para la eficiencia docente y el conocimiento de la vida del párvulo: Pedagogía y Didáctica Especial, Psicología Infantil, Historia de la Educación y Legislación Escolar, Higiene y Puericultura, Moral Cristiana, Literatura Infantil, Ritmo, Canto y Música, Dibujo y Pintura, Trabajo Manual, Educación Física, Observación, Crítica y Práctica de la Educación”.

Estas instituciones tomaron el molde normalista en sus programas y sus prácticas: la existencia de Departamentos de Aplicación, y la exigencia de título de maestra normal para su ingreso. En el plano didáctico, hasta este momento resulta una constante el principio de *aprender haciendo* como lema organizador del currículum para jardín. La actividad fue y es un elemento nodal de la enseñanza en el jardín, quizás mucho más de lo que es para otros niveles educativos.

Los Jardines de Infantes provinciales se presentan como importantes laboratorios educativos con un muy fuerte contacto con los adelantos pedagógicos de la época, basados en una noción de “educación integral” en los que se destaca la formación artística y física. A su vez, dicho accionar estuvo acompañado por un despliegue de medidas como la publicación de diversos folletos sobre el tema, el establecimiento de reglamentaciones e instrucciones para las instituciones, la fundación de establecimientos, la realización de estudios psicofísicos de los alumnos, la elaboración de programas y planes de estudios tanto para los Jardines como para los Institutos Formadores y de guías didácticas, la organización de la oficina de inspección, la realización de visitas, y la vinculación con otros organismos oficiales como la Secretaría de Salud y Acción Social.

Los Jardines de Infantes provinciales desarrollaban tareas en una doble función: pedagógica y social. Respecto a la primera, instruyeron al nivel inicial como ciclo básico preparatorio para la escuela primaria, en tanto acción orientadora y preventiva más que correctiva, la inclusión del juego y la expresión y la formación de docentes especializados. Respecto a la función social, la concepción del Jardín de Infantes como servicio concreto que garantice una efectiva incorporación de las madres al trabajo, la atención privilegiada a la niñez marginada, la idea de que los cambios de hábitos de los niños puede resultar en modificaciones en el hogar y, por ende, de los adultos y el avance de las funciones del Estado.

## Modernización y masificación

La década del 60 se caracterizó como un momento de cambios en la concepción del jardín de infantes y las prácticas que allí se desarrollaban. En primer lugar, se consolidó su proceso de masificación que abarcó a todos los sectores sociales, aunque el impulso del Estado de la etapa inmediatamente anterior decreció y fue superado por la acción de los particulares (FERNANDEZ; LEMOS y WIÑAR, 1997). En segundo lugar, la impronta de la escuela nueva terminó de llegar al jardín de infantes cuestionando, según Duprat la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. La autora señalaba que en ese momento, la influencia de la psicología se plasmaba en las planificaciones del docente al definir objetivos de largo plazo y enunciarlos con el infinitivo del verbo “desarrollar”, “propiciar”. También destacaba la casi desaparición de los contenidos de las planificaciones, los mismos aparecían implícitos en los objetivos específicos. Los postulados que cuestionaban la concepción de aprendizaje vigente hasta el momento que entendían el rol del alumno como pasivo fueron modificados promoviendo un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad. Decía Hebe Duprat al respecto: “Es la época del “aprender a aprender”, la época en que creamos situaciones para que el chico las resuelva en forma individual o en forma de grupo, donde confiamos que el chico aprenda a través de la experiencia y donde el fundamento teórico fundamental son los principios de la escuela nueva: la actividad, la libertad, la vitalidad, la colectividad y la individualidad. Un ejemplo propuesto como objetivo específico, en ese entonces fue “desarrollar la representación del esquema corporal y la lateralidad con objetos reales, materiales audiovisuales” el contenido estaba enunciado pero como un objetivo. El contenido estaba implícito pero no estaba permitido enunciarlo, decía Duprat al referirse al currículum del momento. Intentando una primera hipótesis, que los enunciados de la escuela nueva habilitaron la búsqueda de nuevos sentidos para el currículum que guía la educación de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años<sup>30</sup>.

En el emblemático texto, “Fundamentos y estructura del jardín de infantes” publicado en 1968, Fritzsche y Duprat expresaban los modos alternativos que pusieron en práctica en el Jardín N° 1 de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires la primera como directora y la segunda como maestra. En sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las “experiencias directas” venían a dar la posibilidad a los pequeños del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal de que participen en las situaciones concretas de la vida cotidiana. Las experiencias directas propiciaban la visita a la panadería, la fábrica de fideos, la juguetería. En la visita se propiciaba que hablaran con los distintos profesionales, trabajadores y vecinos del barrio o negocio, los reportearan, hicieran dibujos del lugar, etc. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés<sup>31</sup>.

Este texto fue el primero en el que se alude a la presencia de “maestras y maestros” en los jardines. Se afirma allí que “desde la creación de los primeros jardines de infantes ha sido aceptado que el educador más indicado para grupos en edad preescolar es la mujer”. Sostienen las autoras que los aportes de las corrientes psicológicas plantean la necesidad de contar con personal masculino en los jardines para una mejor formación del “yo”. Se informa también que en las sesiones de la OMEP se había aceptado que se consideraba apto el educador masculino para la educación preescolar<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Duprat, 1995

<sup>31</sup> Fritzsche, 1968

<sup>32</sup> *Ibíd.*

Las experiencias directas ocuparon un lugar muy importante en la renovación del jardín. Sin embargo, mientras Fritzsche y Duprat la incorporan en su obra, Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli en el "El jardín de infantes hoy", cuya primera edición es de 1969, no la mencionan. Ambos textos integraron la teoría y la práctica de modo tal que quienes lo consultaban encontraban las respuestas para la reflexión y para la tarea. A su vez, dan cuenta de los espacios transitados por las autoras, Fritzsche y Duprat viviendo la experiencia en las salas y Bosch más atenta a los postulados científicos desde la Cátedra de la UBA. Así el primer texto dio cuenta de actividades ya puestas en práctica por primera vez, y, el segundo, acercó a las maestras la teoría desarrollada por Piaget en Ginebra. Ambos se constituyeron en bibliografía obligada en los albores de los años setenta.

En relación a la vida familiar de los niños, la ampliación de la psicología a nuevos campos y la incorporación de la televisión en los hogares produjeron cambios en las prácticas de crianza. La influencia de pediatras como Arnaldo Rascovsky y Florencio Escardó, y de otros profesionales dedicados a temas afines –como Eva Giverti y su "Escuela para Padres"- invitaron a repensar y reformular las relaciones con los más chicos en los hogares y la escuela. Eva Giverti promovía cuestionamientos a los vínculos entre padres e hijos desde su columna en La Prensa y su programa de TV, así como un cambio en el lugar que les cabía a los abuelos en la transmisión generacional. Algunas docentes se animaron a llevar algunas de sus ideas a las salas y aulas, lo que era leído como una subversión política. Mientras que los gobiernos iniciados en 1955 proponían el regreso a la autoridad de la familia por sobre la del Estado en la educación y la vuelta a concebir a los niños como sujetos pasivos sin derecho a los cuestionamientos, Giverti promovía que se escuchara a los niños y se hiciera valer su voz, y sumaba al psicoanálisis a sus planteos como volver a la infancia un terreno constituido por derechos, emociones, egoísmos y sexualidades.

El Estado buscó recuperar su lugar de principal impulsor del nivel en 1973 mediante la sanción de la Ley Nacional 20582 de creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales. Este fue además un intento por convertir las "guarderías" en Jardines Maternales, reconocidos como espacios de cuidado y enseñanza a los niños/as de sectores más desfavorecidos con la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

La Dictadura iniciada en 1976 buscó implantar su visión represiva y tecnocrática en el nivel. El control en las salas se hizo presente no sólo sobre las conductas de los niños sino también del docente (como también se constata en la bibliografía de formación docente de la época). Durante los años de la dictadura militar se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los temarios a ser trabajados en reuniones de padres, persiguiendo a los docentes y prohibiendo libros de literatura infantil usados cotidianamente en los jardines. Podemos citar a modo de ejemplo la circular sobre la autoridad<sup>33</sup> que llegó a las instituciones bonaerenses, a través de la cual se explicitaba el ideal de respeto y orden que se perseguía en la sociedad. Por ejemplo, En el Diseño Curricular para el nivel preescolar de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 se aconsejaba que en las salas se utilizaran libros compuestos

---

<sup>33</sup> A través de la Circular Técnica N° 7, del 29 de agosto de 1979, dirigida a Sras. y Srtas. Inspectora Jefe de Región, Inspectora de Área, Directora de Jardín de Infantes y docentes, la Dirección de Enseñanza Preescolar en adhesión a Documento enviado por el Comando en Jefe del Ejército, ha iniciado una campaña de comunicación en las que se revitalizan los valores de la "Autoridad". La misma debe ser tratada en reuniones técnicas; con el fin de ayudar a reflexionar sobre la importancia de la figura docente como autoridad, que no ejerce autoritarismo y que respeta la autoridad superior.

por imágenes y sin letras ya que se afirmaba que los/as niños/as debían estar en contacto con ellas cuando su nivel evolutivo se los permitiera. Las posiciones supuestamente renovadoras en la enseñanza de la lectoescritura implicaban una vuelta a posiciones decodificadoras e instrumentales en detrimento de las posiciones que se basaban en la comprensión y el aprendizaje social<sup>34</sup>. La lectura de autores como Piaget y Freud que eran condenadas de modo categórico<sup>35</sup> en las aulas universitarias formaba parte de la bibliografía de muchos de los Diseños Curriculares implementados en la época. La transmisión de contenidos estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única<sup>36</sup>, acorde a los principios de una moral católica excluyente. La circulación de algunos libros para los niños/as y la prohibición de otros dan cuenta de las prácticas de censura de la época. En 1977, el Ministerio de Educación publicó un boletín llamado “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” en el que se alertaba a los directivos y docentes acerca de cómo conocer a “los enemigos de la Nación” allí se advertía sobre los peligros de la literatura para niños que provocara el exceso de imaginación. Se prohibieron entre otros: “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bonermann, “La torre de cubos” de Laura Devetach, “El principito” de Antoine de Saint Exupery.

## **Democracia, neoliberalismo y después**

El pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los `70 a un modelo social cada vez más polarizado en las décadas posteriores, donde la construcción de nuevos lazos sociales y relaciones intergeneracionales, se dio en el marco de procesos de globalización, desajuste económico y aumento de la pobreza. La desigualdad social impactó dentro de la misma población infantil y el proceso de empobrecimiento de amplios sectores se incrementó en contraste con los procesos de concentración de la riqueza y consumo<sup>37</sup>.

Los procesos de democratización política y social de la Argentina dieron lugar a un discurso de doble impacto. Por un lado, se produjo avances en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho en sintonía con los cambios que inauguró la Convención de los Derechos del Niño en 1990. Y, por el otro, las condiciones sociales parecían no dar cuenta del ejercicio de estos derechos<sup>38</sup>. Frente a este escenario, la infancia emergió como una categoría social no homogénea que condensó la multiplicidad de cambios sociales y culturales, políticos y económicos característicos del período. Surgieron nuevos territorios de construcción de saberes y experiencias infantiles caracterizadas por su heterogeneidad y polarización configurando identidades escindidas como resultado de los procesos de mercantilización, globalización e individualización<sup>39</sup>. Por otra parte, los medios masivos de comunicación fortalecieron su rol en la conformación de identidad infantiles configurando una nueva cultura infantil ligada a una sociedad de consumo que polarizó la población en dos figuras paradigmáticas: por un lado, la figura del niño víctima de la calle y por el otro la figura del niño consumidor<sup>40</sup>.

La cuestión de la infancia durante los `80 adquirió notoria visibilidad en función de los cambios materiales y simbólicos de la Argentina posdictatorial. Nuevas configuraciones se construyeron alrededor de la niñez que asumió características

---

<sup>34</sup> Pineau, 2007

<sup>35</sup> Puiggrós, 2003

<sup>36</sup> Kauffman, 2007

<sup>37</sup> Carli, 2006

<sup>38</sup> Canciani, 2007

<sup>39</sup> *Ibíd.*

<sup>40</sup> *Ibíd.*

particulares que la diferenciaron notablemente de otros períodos históricos<sup>41</sup>. El jardín de infantes o maternal iniciaron en la vuelta a la democracia la transmisión de la memoria de lo nuevo y lo conocido del nivel. En este sentido si bien en la formación se siguieron usando hasta el '89 textos que respetan los lineamientos coincidentes con las políticas tecnocráticas, en la práctica se inician modificaciones concretas. Un ejemplo de ello, es el cambio de concepción en relación al período de adaptación. La experiencia de Alicia Esparza y Amalia Petrolí<sup>42</sup> promovió a partir de su obra "La adaptación en el jardín de infantes" una mirada renovada para la época, sobre la necesidad de reconsiderar que son los/as niños/as quienes deben adaptarse a la institución y no éstas a ellos. De este modo el primer encuentro entre educandos y educadores se vio cuestionado, invitando a la institución a abrirse a las familias y a los pequeños. El texto invitaba a dejar de lado las certezas, promoviendo que se preste especial atención a las sugerencias de los más chicos, lo que hasta el momento resultaba impensado, ya que el Jardín siempre trabajó con la seguridad de que sus estrategias para "adaptar" al pequeño resultarían adecuadas, más allá del contexto de la institución, la realidad de los grupos o de los docentes a cargo.

Existe una visión generalizada en concebir al nivel inicial como ámbito de libertad y creatividad en donde el autoritarismo parece no figurar como problema acuciante. Sin embargo, prácticas cotidianas del nivel revelaron lo contrario<sup>43</sup>. Recursos pedagógicos de uso frecuente como cantos, rimas y adivinanzas constituyen prácticas de imposición de fuerte contenido autoritario que impactan en el desarrollo de los niños. Sin embargo, estas prácticas fueron cuestionadas en una fuerte tensión entre lo heredado y lo que se intentó instaurar. Así se inició un muy lento pero claro camino de búsqueda de prácticas alternativas. Se trabajó valorando el juego como "expresión cognitiva y social de exploración, lectura y comprensión de la realidad física y social, así como en su dimensión expresiva-creativa de reelaboración y transfiguración del universo de experiencias del niño; tanto de la experiencia subjetiva, como la experiencia objetiva recogida en su contacto con el ambiente doméstico y social"<sup>44</sup>.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires se impulsaron intentos de renovación y prácticas alternativas que logró iniciar una configuración identitaria inaugural a partir de la definición de los lineamientos curriculares y la creación de jardines maternos y escuelas infantiles (se denominan escuelas infantiles a las instituciones de nivel inicial que brindan educación integral a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, en un mismo espacio físico y bajo la dirección de un mismo equipo directivo), como elementos claves de la renovación de las prácticas áulicas. Es preciso destacar que la Ciudad en el marco de la Secretaría de Educación de la Municipalidad<sup>45</sup> logró concentrar la mayor cantidad de estudiosos sobre el tema la educación inicial en la Dirección de Currículum quienes redactaron el diseño de 1989, respondiendo al que dictó la dictadura en el '82. En la gestión de la Prof. Beatriz Cappizano de Capalbo al frente de la Dirección de Nivel Preescolar se inauguraron los primeros jardines maternos; y, estando Hebe Duprat en ese cargo se inauguran las primeras escuelas infantiles. Hasta el presente es la única jurisdicción nacional que cuenta con este tipo de instituciones.

La llegada de los años noventa trajo consigo los principios de la eficiencia, la equidad y la calidad, vocabulario que pronto ganó los circuitos docentes instalando un discurso propio del mercado. Acompañando estas políticas se sancionó la Ley Federal de Educación en el año 1993, siendo la primera que organiza el sistema educativo argentino

---

<sup>41</sup> Carli, 2006

<sup>42</sup> Esparza, A. y Petrolí, A., 1983

<sup>43</sup> Kantor, 1989

<sup>44</sup> Frabboni, 1984

<sup>45</sup> Creada como consecuencia de la primera transferencia de escuelas a las jurisdicciones en 1978.

en su conjunto. Esta Ley sitúa la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo argentino; y al mismo tiempo, que luego de largas luchas define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días. Sin embargo, no la asume como su responsabilidad dejando a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no, en un doble juego fuertemente cuestionado por el colectivo docente. Sitúa además la obligatoriedad de la sala de cinco años produciendo un quiebre en el nivel sin precedentes. Provincias como Córdoba, por ejemplo, transfirió las salas de tres y cuatro años a las municipalidades quedando sólo las de cinco en la órbita provincial<sup>46</sup>. El país hereda hoy la mayor desigualdad en educación inicial, existiendo jurisdicciones en las que las salas de tres años no están bajo la órbita del gobierno provincial. Así la educación de los más chicos quedó en manos de las organizaciones sociales y de la gestión privada en casi todo el país.

Junto a la Ley Federal se determinan los Contenidos Básicos Comunes (CBC) organizados por disciplinas provocando una gran confusión entre los docentes que no lograban comprender la necesidad de diferenciar los contenidos en pos de una posterior integración. Este fenómeno produjo una tendencia al abordaje disciplinar en detrimento del juego lo que produjo una tendencia hacia lo que se conoce como “primarización” de la educación inicial. El juego comenzó a ocupar un lugar secundario originando un fenómeno de retorno a las actividades caracterizadas por el aprendizaje de contenidos científicos o artísticos dirigidos. La sanción de la Ley y la aparición de los CBC fueron muy combatidas por los gremios docentes más críticos y por algunas jurisdicciones que no acataron la ley en sus territorios, como es el caso de Neuquén, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires, sin embargo el derrame de estos cambios produjo un alcance inesperado. El hecho de postular que en el jardín se enseña lengua, matemáticas, naturales y que en plástica los chicos conocen a los grandes pintores abreva en pos de la tan deseada identidad educativa del nivel. Encontramos allí una explicación posible al abandono del juego.

En el año 2006, se sancionó la Ley de Educación **26206** que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el nivel inicial es una *unidad pedagógica* que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad, siendo obligatoria la última sección. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as. Los/as docentes de inicial son reconocidas como trabajadoras de la educación cuya lucha es por la ampliación de la matrícula y la necesidad de ocupar los espacios de educación inicial no formal o comunitaria, en un diálogo complejo al que invita la nueva Ley de Educación.

La gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, por ejemplo impulsó la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, con el número **13688** dicha norma prescribe la obligatoriedad de la educación desde los cuatro.

Soplan otros vientos y nuevas páginas deberán escribirse en torno a la educación de la primera infancia, con la que la sociedad tiene hoy una deuda pendiente.

### **Algunas cifras que ayudarán a seguir esta evolución:**

- ∞ En 1902 funcionaban 14 jardines Anexados a las Escuelas Normales con un total de 911 niños y niñas matriculados. Fuente: Mira López, 1948.

---

<sup>46</sup> Fuente: Informes y estudios sobre la situación educativa N° 8. CTERA, diciembre 2008

- ∞ En 1913 funcionaban 16 jardines con un total de 1249 niños y niñas matriculados. Fuente: Salotti, 1969.
- ∞ En 1923 funcionaban 14 jardines con un total de 1255 niños y niñas matriculados. *Ibid.*
- ∞ En 1933 funcionaban 15 jardines con un total de 1528 niños y niñas matriculados. *Ibid.*
- ∞ En 1943 funcionaban 99 jardines con un total de 7569 niños y niñas matriculados. *Ibid.*
- ∞ En 1953 funcionaban 1618 jardines oficiales y privados con un total de 64632 niños y niñas matriculados. *Ibid.*
- ∞ En 1962 funcionaban 1759 jardines oficiales y privados con un total de 100392 niños y niñas matriculados. *Ibid.*
- ∞ Entre 1935 y 1955 la matrícula creció en un porcentaje que osciló entre el 15% y 30% anual. Fuente: Fuentes, Lemos y Wiñar 1997
- ∞ Entre 1980 y 1990 la matrícula de niños y niñas de 5 años creció un 3,9% anual. *Ibid.*

## **Bibliografía**

- AAVV (1995) Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- CANCIANI, Laura y FERNÁNDEZ, Mónica (2007) *El nivel inicial en los '80: discursos pedagógicos y prácticas escolares en la Argentina democrática, Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericana de historia de la educación, Buenos Aires, 2007*
- CARLI, Sandra (1998/1999) *Infancias, política y educación en el peronismo (1945-1955). De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro*. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 2.
- CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARLI, Sandra (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela (1997) Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950- 1981). En Puiggrós, A. (direc.), "Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), tomo 8, Buenos Aires, Galerna.
- FERNANDEZ, María Anita, LEMOS, María Luisa y WIÑAR, David (1997) *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Davila.
- FURLONG, Guillermo (1994) *Los jesuitas y la cultura rioplatense*. Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación/Editorial Biblos.
- FRABBONI, F. (1984) La educación del niño de 0 a 6 años, Buenos Aires, Editorial Cincel. En *Pedagogía del Nivel Inicial*, op. cit.
- KANTOR, Débora (1989) "Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes", en *Propuesta Educativa*, FLACSO. Año 1, N°1, Bs. As.
- KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1997) Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina, Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs. De la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- MIRA LÓPEZ, Lola y HOMAR de ALLER, Armida (1970) *"Educación preescolar"*, Buenos Aires, Troquel.

- PONCE, Rosana (2006) *Los debates en al educación inicial en al Argentina*. En Malajovich, Ana. Experiencias y reflexiones sobre educación inicial, Buenos Aires, Siglo XXI.
- PINEAU, Pablo Y MARIÑO, Marcelo (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.
- PUIGGRÓS, Adriana (2003) *Qué pasó en la educación argentina?. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- VELLEMAN, Barry (2005) *Mi estimado Señor Sarmiento*. Buenos Aires, Victoria Ocampo.

## **Fuentes**

- Ley 1420, “Educación Común”, 1884
- Ley 5096, “Instaurando la educación preescolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la Provincia de Buenos Aires”, 1946, La Plata
- Ley 20582, “Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales”, 1973, Buenos Aires
- Ley Federal de Educación 24195, 1993, Buenos Aires
- Ley de Educación Nacional 26206, 2006, Buenos Aires
- Ministerio de Cultura y Ecuación *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires, 1977
- Consejo General de Educación *Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario Y Primario*, Provincia de Catamarca, 1978
- Consejo General de Educación, *Lineamientos curriculares para el Nivel Pre-Primario*, Provincia de Corrientes. 1980
- Consejo General de Educación, *Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicia*, Provincia de Misiones, Ministerio de Bienestar Social y Educación, 1983
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires , *Diseño Curricular para el nivel preescolar*, Buenos Aires, 1982
- DUPRAT, Hebe y MALAJOVICH, Ana (1987) *Pedagogía del nivel inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra
- ESPARZA, Alicia y PETROLI, Amanda (1983) *La adaptación en el jardín de infantes. Nuestra experiencia*, Buenos Aires
- FRITZCHE, Cristina y SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe (1968) *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*, Buenos Aires, Estrada.
- FROEBEL, Federico (1886) *La educación del hombre*, Buenos Aires, Estrada.
- SALOTTI, M. “El jardín de infantes”, de 1969
- SARMIENTO, Domingo Faustino (1848) *Educación Popular*, Buenos Aires, Lautaro

## **Sitios web consultados**

- <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/Fritzsche.pdf>  
consultado 27-02-09
- [http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/Informes/Info8-iipmv\\_dic08.pdf](http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/Informes/Info8-iipmv_dic08.pdf)  
consultado 27-02-09
- <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdf%20documentos/tranformacion%20en%20curso.PDF>

consultado 27-02-09

- <http://www.diniece.me.gov.ar>.  
consultado 03-03-09